

Indhold



Temanummer: Oplevelse af sammenhæng – et fælles ansvar

Jørn Nielsen og Søren Hertz: <i>Forord</i>	543
Søren Hertz og Jørn Nielsen: <i>Det dobbelte fokus- og ansvars- område i relation til børn og unge i vanskeligheder</i>	550
Bjarne Nielsen: <i>PPR og problemadfærd i skolen</i>	562
Ole Steen Kristensen: <i>In or out – integration af udsatte børn i skolens fællesskaber</i>	583
Jørn Nielsen og Søren Hertz: <i>Hvad er det, vi gør? – invitation til nye fællesskaber</i>	595
Alex Madsen: <i>Hjælpens økologi – glade amatører og professionelle</i>	613
Thomas Nordahl: <i>Læringsmiljø og pedagogisk analyse</i>	629
Jens Andersen og Lars Lihn: <i>Konsultation – en ny flugt væk fra praksis?</i>	647
Søren Hertz: <i>Marlborough konceptet i en dansk sammenhæng – et konkret eksempel på ideen om at skabe oplevelse af sammenhæng</i>	663
Jørgen Ribber: <i>Han gør det for at få opmærksomhed</i>	680
Henning Strand: <i>Nye tanke- og praksisformer i PPR-arbejdet</i>	695
Ole V. Rasmussen: <i>Projekt, kategori og intuition – om psykologisk viden i praksis</i>	710
Abstracts	729
Omtale af ny litteratur	
Alice Morgan: <i>Narrative samtaler</i> (Elise Nielsen)	733
Birgit Madsen (red.): <i>Børn skriver til børn om skilsmisse</i> (Eivind Tellerup)	734
Bent H. Claësson og Ulla Idorn (red.): <i>Holdingterapi – en familie- terapeutisk metode til styrkelse af tilknytningen mellem børn og forældre</i> (Eivind Fruelund)	736
Ingrid Ortmann: <i>Den stille vej: en vej til indre balance: stress- forebyggelse for børn</i> (Lisbeth Eckhardt)	737
Jens-Jørgen Gravesen: <i>Hypnose og Hypnoterapi</i> (Henning Strand)	738
Margaret Carr: <i>Læringshistorier</i> (Betty Sander Laursen)	739
John Krejsler et al.: <i>Pædagogisk antropologi – et fag i tilblivelse</i> (Lars Grønbæk)	743
William R. Miller & Stephen Rollnick: <i>Motivationssamtalen</i> (Eivind Fruelund)	744
Ellen Nørgaarde: <i>Tugt og dannelse: Tre historier fra kulturkampens arena</i> (Bjørn Glæsel)	745

Tidsskriftet »Psykologisk Pædagogisk Rådgivning«s Review-panel

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

Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

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

Gitte Haslebo, organisationspsykolog,
cand. psych.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Svend Aage Madsen, chefpsykolog,
cand. psych.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Karen Vibeke Mortensen, professor,
cand. psych.

Mogens Nielsen, professor, cand. psych.

Ole Robenhagen, ledende psykolog,
cand. psych.

Anegen Trillingsgaard, chefpsykolog,
cand. psych.

Forsidefoto: Palle Johansen

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

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk psykologisk Forlag

Kongevejen 155, 2830 Virum

Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665

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

Pris: kr. 380,00, stud. kr. 285,00 incl. moms

Forord



Af Jørn Nielsen og Søren Hertz

Det vigtige, der sker for os i livet, sker i mødet med andre. Det er i mødet med andre, vi udtrykker os selv og svarer andre. Og det er i mødet med andre, vi finder meningen og forståelsen med vores liv. Og det er der, i mødet, fornemmelsen af at være knyttet til andre og til et fællesskab udvikles sammen med oplevelsen af at kunne være aktør i eget liv – alt sammen meget grundlæggende menneskelige perspektiver.

Mange mennesker oplever i kortere eller længere tid ikke at kunne forstå den situation, som de befinder sig i. Vi kan opleve ikke at kunne se en mening med det, vi gør, og med det liv, vi lever. Og vi kan opleve ikke at kunne handle eller håndtere den sammenhæng, vi befinder os i. Disse oplevelser kan være meget ubehagelige og skal ses i konteksten af de livshistorier og -vilkår, vi har familiemæssigt og i forhold til andre sociale og samfundsmæssige sammenhænge.

Også børn og unge søger mening, forståelse og mulighed for at kunne være aktører i eget liv. Og mødet med andre og fællesskabet er ram-

men, hvor deres ønsker kan findes og udvikles. I et samfund hvor problemer let bliver individorienterede og personliggjorte, kan skolen udvikle sig til en afgørende arena, hvor børn og unge kan få hjælp til at indgå i udviklende sociale fællesskaber – og temanummeret kan ses som en intention om at bidrage til dette.

Et stort antal børn og unge befinder sig – også i disse år – i vanskeligheder og i udsatte positioner. Billedet er nuanceret, men fælles er, at børnene og de unge søger at få deres gode intentioner til at lykkes. De søger fællesskabet, tilknytning, forståelse og mening i tilværelsen, også i de tilfælde hvor vanskelighederne kan vise sig som det, der umiddelbart opfattes som mistrivsel og problemadfærd i mange forskellige sammenhænge; i hjemmet, i fritiden – og meget ofte i skolen.

Som aktører indenfor det brede sociale, pædagogiske og kliniske område arbejder vi med og har indflydelse på udviklingen. Vores viden, erfaring og stillingtagen giver os mulighed for konstruktivt at møde

børn, unge, familier og andre, og den giver os mulighed for at indgå i udviklingen af de sociale og samfundsmæssige institutioner, som familie, skole, forvaltninger m.v. – og som vi også selv er en del af.

Der er i dag stigende teoretisk og praktisk belæg for at hævde, at indsatsen overfor børn og unge i udsatte positioner er et fælles anliggende. Ingen, hverken familie, skole, PPR, sociale myndigheder eller andre kan almindeligvis løfte opgaven alene – samtidig med at ingen kan sige sig fri for at være en del af den samlede løsning med at skabe sammenhænge og udviklingsmuligheder for børn og unge i vanskeligheder – både på det sociale og det psykologiske plan. Ligeledes er der belæg for at hævde, at indsatsen skal rette sig både mod de konkrete opgaver og mod udviklingen af de sammenhænge, vanskelighederne skal ses ind i.

Dette temanummer af *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* sætter fokus på den fælles indsats og det fælles ansvar for sammenhænge. Temanummeret kan ses som et indlæg i debatten om individorienterede i forhold til kontekstuelle forståelser og inviterer således til en fortsat drøftelse af dilemmaerne i relation til disse forståelsesformer. Vi er redaktionen taknemmelige for opfordringen til at være

gæsteredaktører på temanummeret. Det har givet os mulighed for at invitere fremtrædende danske (og en enkelt norsk) teoretikere og praktikere til at give deres bidrag og perspektiver på en sammenhængende og sammenhængsskabende indsats.

Forfatterne fik som oplæg udkastet til vores indledende kapitel tilsendt som inspiration. Undervejs har vi været i en spændende dialog med bidragsyderne – for os at se et eksempel på, at ideer og indsatser udvikles bedst i dialog og i fællesskab.

Kapitlerne i temanummeret har forskellige udgangspunkter og forskellige perspektiver. Tilsammen danner de et konstruktivt billede af den kompleksitet, der ligger i nødvendigheden af at se sig selv som en del af et større fællesskab, der har udviklingen af livsbetingelserne for børn og unge i vanskeligheder som fokus.

Vi vil hermed takke forfatterne for deres bidrag – og for deres tålmodighed med vores deadline hen over en sommerferie.

Samtidig vil vi gøre en indrømmelse: først på et meget (og for sent) tidspunkt blev vi opmærksomme på, at alle bidragsydere er – mænd. Dette yder naturligvis ikke kvindelige praktikere og teoretikere samt det kønslige perspektiv indenfor feltet retfærdighed. Vi beklager – og opfordrer samtidig

til, at tankerne i dette temanummer fortsat vil blive diskuteret af alle, og at de stemmer som ikke er hørt her, vil blive hørt fremover. Vi tager dette som et lærerigt eksempel på, at i de fællesskaber, der etableres, kan der altid tænkes andre ind, som også kan berige dialogen.

I indledningskapitlet om det dobbelte fokus- og ansvarsområde forsøger Søren Hertz og Jørn Nielsen at tegne et billede af de udfordringer, som temaet om oplevelse af sammenhænge sætter på dagsordenen. Artiklen rejser mange spørgsmål og temaer relateret til det dobbelte perspektiv, som arbejdet med børn og unge i udsatte positioner inviterer til. Det dobbelte perspektiv beskrives som på den ene side hjælpen til de børn, unge, familier og fagpersoner, der på forskellig vis forsøger at komme videre med de problemstillinger, de ønsker hjælp til. Og på den anden side som et fokus på og en forpligtelse til at tage vare på de kontekster, som det er muligt at se problemadfærden ind i og dermed på den kultur, det sprogbrug og de organiseringsformer, som skole, institutioner og samfund har gjort til de foretrukne. Artiklen inviterer samtidig PPR til at forholde sig til det dobbelte fokus i mødet med elever, forældre, skole og institutioner.

Bjarne Nielsen argumenterer i sin artikel for, at PPR må basere sit arbejde på aktuel forskningsbaseret viden om relevante strategier og metoder til forebyggelse og afhjælpning af problemadfærd. Han argumenterer for, at individorienteret beskrivelse af problemadfærd hos børn på baggrund af rationel årsags-virkningstænkning er utilstrækkelig og taler på den baggrund for en kontekstuel tilgang med PPR-psykologen som proceskonsulent snarere end som specialist. Han opfordrer samtidig lederne af PPR-kontorer til en tydeligere rolle som dem, der skal sikre såvel et sammenhængende arbejde målrettet mod en fælles indsats i forhold til problemadfærd som en relevant og kvalificeret evaluering af indsatsen.

Ole Steen Kristensen tager i sin artikel udgangspunkt i, at fællesskabet er rammen for børns læring og udvikling. I lyset af at flere og flere børn udskilles til specialundervisning rejser han bl.a. spørgsmålet om, hvorledes skolen kan støtte udviklingen af inkluderende fællesskaber. I artiklen argumenterer han for, at social integration handler om etablering af fællesskabskulturer, hvor også udsatte børn kan tilegne sig færdigheder for at kunne begå sig i et moderne samfund og for at kunne blive en del af skolens og andre fællesskaber.

Udsatte børn skal forstås i lyset af skolens fællesskaber, skolens diskurser og skolens virksomhed. Betydningen af sprogbrugen, den kommunikative kodeks og samarbejdet, der omgiver børnene fremhæves. OSK sætter fokus på, at arbejdet med udsatte børn forudsætter at opgaven er en naturlig del af skolens selvforståelse, hvorved opmærksomheden rettes på undervisningsmiljøets betydning, på skolens samarbejde med andre sociale instanser og på skolens organisatoriske læring.

I artiklen »Hvad er det, vi gør?« beskriver Jørn Nielsen og Søren Hertz deres foretrukne praksis med fokus på nysgerrighed, dialog i kontekst og etablering af udviklende fællesskaber. Artiklen argumenterer for en prosocial indsats, hvor problemadfærd bliver forstået som guideline for indsatsen, men samtidig som invitationer til omgivelserne – og hvor nysgerrigheden efter at forstå de gode grunde åbner for nye muligheder i fællesskabet. Det virksomme i indsatsen omtales som kontekstmanagement og beskrives med fokus på de involveredes for-forståelser, den indbyrdes relationsopbygning og betydningen af historiernes magt for identitet, relationer og samarbejde. Historierne ses som narrativer med mulighed for de- og rekonstruktion af disse i det fælles rum. Emotioner beskrives som re-

lationelle og ikke blot individorienterede fænomener, som der tages vare på i fællesskabet i kraft af et ønske om at forstå og at finde et passende gensvar på disse. Artiklen henleder opmærksomheden på at bibeholde fokus på helheden også når der fokuseres på delen af en helhed f.eks. i forbindelse med en psykologisk testning.

Alex Madsen argumenterer i sin artikel for en økologisk tilgang, hvor den kommunale indsats fokuserer på at yde hjælp til selvhjælp. Artiklen forholder sig kritisk til foretrukne positioner i hjælpearbejdet og gennemgår – også i et historisk lys – 3 forskellige socialpolitiske handlestrategier indenfor skalaen ekspert – amatør. Artiklen kommer rundt om temaer som specialiseret faglig ekspertise, tværfagligt samarbejde og rummeliggørelse af almindelige pædagogiske miljøer og argumenterer for begrænsningerne i disse tilgange. Ideerne indenfor begrebet hjælpens økologi konkretiseres gennem historier fra en kommunal praksis – og dilemmaerne i relation til det at introducere disse ideer præsenteres.

Thomas Nordahl præsenterer i sin artikel de grundlæggende ideer i og resultaterne fra et forskningsbaseret udviklingsprojekt gennemført i Norge. Han beskriver betydningen af kontekstuelle faktorer for ud-

viklingen af gode læringsmiljøer i skolen og argumenterer for, at fokus på individuelle faktorer risikerer at marginalisere mulighederne for effektive handlestrategier. Han beskriver en pædagogisk baseret systemteoretisk analysemodel med fokus på at mindske de problemopretholdende faktorer i kraft af grundige analyser og udvikling af strategier og tiltag baseret på ideer om barnet som aktør såvel i forhold til handlinger som virkelighedsopfattelser. Artiklen beskriver på den baggrund resultater i form af forbedret læringsmiljø og forbedrede sociale kompetencer og skolefaglige præstationer.

Jens Andersen og Lars Lihn tager i deres artikel udgangspunkt i, at lærere bliver mindre rummelige, når de oplever at være i en afmægtig position, hvor de kun vanskeligt magter opgaven. Artiklen fremhæver betydningen af, at problemadfærd kan forstås på mange måder (et multivers af ideer og forklaringer), der igen medfører flere forskellige og nye måder at forholde sig på, hvor også både pædagogisk personale og PPR-medarbejdere må inddrage deres egen (for-)forståelse og position i arbejdet. Artiklen ser udfordringen for PPR som langt større end udviklingen af konsultation som redskab, hvis skolerne skal blive mere rummelige. De argumenterer

for, at PPR må deltage i udviklingen af skolens kultur og skolens organisation. Samtidig opfordrer de PPR til at bevæge sig tættere på skolens liv i kraft af at gøre sig til legitime sparringspartnere for lærerne også i det konkrete pædagogiske rum på en måde, hvor lærerne oplever sig i trygge anerkendende hænder. Lykkes dette vil læreres eventuelle oplevelse af afmagt og isolation kunne afløses af en position, hvor deres indsats bliver en del af noget større og fælles.

I Søren Hertz's artikel eksemplificeres og illustreres nogle af de udfordringer, der kan forekomme, når konstruktive ideer og forståelsesformer skal overføres til et konkret projekt. Artiklen beskriver erfaringer og refleksioner fra et udviklings- og inklusionsprojekt inspireret af Marlborough Family Service's Educational Unit i London. Det danske projekt har som overordnet formål søgt at skabe sammenhæng i udsatte børns liv gennem forældreinddragelse i skolens virkefelt. Centrale tilgange har været det dobbelte perspektiv, fokus på Oplevelse Af Sammenhæng og etablering af et fælles ansvar i modsætning til adskilte løsningsforsøg. Artiklen diskuterer centrale udfordringer og perspektiver i relation til projektet med fokus på at se det som et

udviklingsprojekt for hele skolen og ikke blot en måde at inddrage forældre på. Artiklen inviterer lærere, ledere, PPR, forvaltninger, forældre og andre aktører til at tage udfordringerne op.

Jørgen Riber tager i sin artikel et konkret og praksisnært udgangspunkt. Han beskriver hvorledes arbejdet med børn med såkaldte adfærdsvanskeligheder kan gribes an ved i første omgang at søge at forstå børnenes hensigter og at forstå deres adfærd som forsøg på at vinde sig en plads i livet, en plads, hvor de oplever anerkendelse.

Gennem etablering af relationer og kontekster, hvor børnenes synsvinkler og stemmer i høj grad høres, beskriver han, hvorledes der sammen med børnene søges udviklet nye narrativer knyttet til børnene og deres liv.

Artiklen argumenter for, at disse ideer gennem uddannelse og fleksibel tilrettelagt pædagogik kan finde anvendelse i skolen og andre pædagogiske miljøer.

To artikler af hhv. Henning Strand og Ole V. Rasmussen diskuterer – på forskellig vis – de dominerende psykologfaglige tilgange til arbejdet med børn i vanskeligheder og på PPR. Begge diskuterer forholdet mellem på den ene side en individ-, realisme- og essensorieret psykologi og på den anden side en relationel, kontekstuel og

socialkonstruktionistisk orienteret psykologi. Hvor HS vægter den sidstnævnte psykologi problematiserer OVR selve opdelingen og adskillelsen.

Samlet rejser de to artikler afgørende spørgsmål for psykologien og for PPR: hvilke grundlæggende tænkemåder, livsanskuelser og videnskabsteoretiske antagelser styrer vores arbejde, og hvorledes ser vi forholdet mellem forskellige antagelser? Hvorledes udvikles vores viden, og hvorledes forvalter og anvender vi den udviklede viden? Hvorledes positionerer vi os i forhold til andre, og hvorledes håndterer og anvender vi de subjektive forskelle, der kendetegner psykologer? Artiklerne søger at give forskellige svar på disse spørgsmål og inviterer samtidig andre ind i refleksionerne.

Henning Strand beskriver ud fra en systemisk, socialkonstruktionistisk og 2. ordens kybernetisk forståelse hvorledes børn i vanskeligheder kan forstås relationelt, kontekstuel og ud fra mange perspektiver. En konsultativ tilgang kan bringe de mange perspektiver i spil, og gennem refleksive dialoger kan der udvikles nye alternative historier, repræsentationer og forventninger. De multiverse beskrivelser og arbejdet med de udviklende processer stiller krav til psykologens etik, faglighed, værdigrundlag og personlige integritet.

Ole V. Rasmussen fremhæver i sin artikel nødvendigheden af at arbejde med professionel viden og tænkning tæt på praksis, idet viden først og fremmest skabes konkret af de involverede professionelle i dialog med de problemer og vanskeligheder, de arbejder med. Hermed problematiseres en abstrakt og skolelæstisk vidensmodel, hvor viden ses som teori og abstrakte paradigmer, der blot overføres til praksis. Han argumenterer i sin artikel blandt andet for udviklingen af nye kate-

gorier forstået som konkrete, organiserende handlesammenhænge i psykologens praksis, som forskellighed og konkret viden bliver til omkring. I praksisfællesskaberne bliver psykologernes forskellighed som subjekter en væsentlig ressource for udviklingen af psykologisk viden og erkendelse, der i praksis opstår som noget kreativt og intuitivt. Derved udelukkes ikke forskellige videnskabstraditioner og perspektiver.



Det dobbelte fokus- og ansvarsområde i relation til børn og unge i vanskeligheder

Af Søren Hertz og Jørn Nielsen

Arbejdet med børn og unge i vanskeligheder har altid optaget pædagoger, lærere, psykologer, psykiatere og andre indenfor det special- og socialpædagogiske felt. I disse år er optagetheden og engagementet ikke mindre.

I flere år har fokus været rettet mod problemstillinger knyttet til det enkelte barn: hvordan tager vi vare på barnet og dets vanskeligheder? I dette temanummer har vi valgt et udvidet fokus for vores opmærksomhed og for vores tilgang. Temanummeret forsøger at tage vare på det dobbelte perspektiv, som vi oplever, at indsatsen overfor udsatte børn indeholder:

På den *ene* side skal vi som professionelle hjælpe med til at tage vare på de konkrete problemstillinger, som knytter sig til det enkelte barn og til de voksne omkring barnet. Vi skal være med til at optimere udviklingsmulighederne for det enkelte barn i kraft af et fokus på de afgørende temaer, som det enkelte barn inviterer os til at tage vare på.

Valget af tilgang og forståelsesform er her afgørende.

På den *anden* side inviterer børnene via deres adfærd os også til at fokusere på de afgørende kontekster, som det er muligt at se problemadfærden ind i – og dermed den måde, som personale, daginstitutioner, skolen og samfundet i det hele taget har valgt at organisere sig på i forhold til forståelsen af fænomenet problemadfærd som udtryk for vanskeligheder.

Det dobbelte fokus indebærer, at arbejdet i skolen og herunder i det social- og specialpædagogiske felt ikke kan ses isoleret, men skal forstås i den dominerende kontekst af samfundsmæssige betingelser og af den dominerende tænkning. Her er der mange forskellige faktorer i spil, lige fra ideen om, at skole og institutioner får tildelt en særlig rolle for at bryde den negative sociale arv over ideen om, at skolen isoleret set skal tage vare på en rummelighed overfor udsatte børn til ideen om, at det er den enkelte

lærer, der ikke er rummelig nok, hvis der opstår alvorlige problemer. Tilsvarende ses, at skiftende og varierende – ofte udefra kommende – krav om øget faglighed, disciplin, differentiering, kontrol, registrering og opmærksomhed på særlige områder kan være med til at dominere og komplicere området.

Dette temanummer ønsker at understrege, at arbejdet med børn i vanskeligheder ikke må forstås som den enkeltes opgave men som et arbejde, der skal udføres i fællesskab og som skal ses i lyset af en række kontekstuelle forhold – som de ovenfor nævnte. Kun derved kan man undgå, at arbejdet med børn i vanskeligheder fører til personlige fiaskoer og nederlag.

Nogle af de omtalte dominerende ideer og tanker kan nemlig producere oplevelser af afmagt, skyld og bekymringer. Som en modvægt til oplevelsen af afmagt, skyld og beskyldninger kan det udbredte fokus på en tydeliggørelse af det enkelte barns problemfelter ses. Den diagnostiske tradition og praksis hjalp med til at gøre problemstillinger tydeligere og mere forståelige for forældre, lærere og pædagoger. Men den individuelle diagnosticering kom også til at gå hånd i hånd med en opfattelse hos såvel forældre som personale – og også blandt politiske og administrative ledere

– om, at der måtte være grænser for rummeligheden, at indsatsen især skulle bestå af særligt tilrettelagte tilbud i specialpædagogiske miljøer, og en øget segregering blev resultatet. Særligt var der i en periode et fokus på børn med såkaldt hjerne-organiske problemstillinger – og der blev oprettet forskellige klasser for disse kategorier af børn. Økonomisk blev denne udvikling så dyr for kommuner og amter, at der i de senere år er opstået et krav om, at den meget opadstigende kurve for vidtgående foranstaltninger som eksempelvis specialundervisning efter Folkeskolelovens § 20,2 knækkes.

Ud fra ovenstående bemærkninger ønsker vi derfor her at understrege, at arbejdet med at skabe muligheder for børn i udsatte positioner for at deltage i et udviklende fællesskab (tankerne om den rummelige og inkluderende skole) ikke kun skal ses som skolens og lærernes opgave. Det er klart, at skolen står som en central aktør heri. Men skal arbejdet lykkes kræves deltagelse og inddragelse af mange flere: forældre, børnene, fritidsdelen, den sociale sektor, private netværk og andre med indflydelse på børns og unges liv.

Inddragelsen og samarbejdet indebærer som oplagt konsekvens, at de involverede parter kommer i udstrakt kontakt og berøring med hinanden og med hinandens

forståelses-, arbejds- og organisationsformer. Denne kontakt skal der her argumenteres for som en berigelse og som en synliggørelse af forskelle, der kan virke udviklende og berigende.

En anden oplagt konsekvens af inddragelsen af det fællesskab, de mange kontekster udgør, er at indsatsen i høj grad bliver dialog- og procesorienteret. Det samskabte element, der ligger i udviklingen af de bæredygtige ideer i fællesskabet er grundlaget for etableringen af nye oplevelser, nye relationer og nye historier. Fællesskabet bliver således en afgørende kontekst for etablering af nye måder at forstå og agere på.

Vi står således som ovenfor beskrevet overfor nye udfordringer i form af:

- Hvordan tager vi vare på de enkelte elever, som viser os vanskeligheder?
- Hvordan støtter vi de professionelle, som skal tage vare på det enkelte barn i vanskeligheder, og som samtidig skal tage hånd om den samlede gruppe af børn?
- Hvordan skaber vi de kontekster, sammenhænge og strukturer, som bedst tager vare på de samfundsmæssige udfordringer, som folkeskolen står overfor?

Der bliver i disse år fra politisk hold fokuseret på at genindføre disciplin og faglige prøver i folkeskolen, fra den yderste højrefløj ønskes endog den opdeltede skole på dagsordenen igen. Spørgsmålet er, på hvilken måde disse tiltag i givet fald vil tage vare på ovenstående spørgsmål.

Denne artikel vil komme med alternative bud på det, som den aktuelle situation inviterer til.

Oplevelse af sammenhæng

De meget omtalte Pisa-undersøgelser tyder på, at folkeskolen er blevet (for) isoleret i dens forsøg på at give eleverne de tilstrækkelige forudsætninger fagligt og socialt til at komme videre i livet. Et konkret eksempel er de for mange funktionelle analfabeter blandt etniske børn og unge, hvor lærerne bliver anklaget for ikke at være dygtige nok, men hvor en anden forklaring kunne være, at det ikke er lykkedes for skolen og for samfundet i det hele taget at skabe tilstrækkelig sammenhæng i de etniske børns og unges liv. I sidste tilfælde er det ikke blot efteruddannelse af personalet, der må peges på, men også – og ikke mindst – det at skabe de tilstrækkelige sammenhænge i børnenes og de unges livsverdener og -perspektiver, som kan gøre udvikling mulig. At gøre afstandene mellem skole og hjem langt mindre ville i den for-

bindelse stå højt på dagsordenen. Så forskellige forklaringsmodeller skaber meget forskellige processer og dermed meget forskellige løsningsforsøg. Eksemplet viser, at en fælles indsats, etablering af kontakt mellem forskellige kontekster i børnenes og de unges liv og etablering af sammenhænge oftest vil være afgørende både i forhold til de enkelte opgaver, i forhold til hele børne- og ungegruppen, i forhold til de professionelle og i forhold til skolens muligheder for at være en del af løsningen på et overordnet samfundsmæssigt problem .

Som en afgørende tilgang til arbejdet med udsatte børn og unge tager vi udgangspunkt i forskningen i resilience / modstandskraft (Antonovsky, 2000, Gjørum, Grøholt og Sommerschildt (2000), Borge (2003) og Nielsen (2004). Denne forskning kan hjælpe os på vej i forhold til en undersøgelse af, hvilke afgørende faktorer vi skal tage vare på – og hvordan. Vi er i den forbindelse inspireret af A. Antonovskys begreb Sense of Coherence, som på dansk kan beskrives som **Oplevelse af Sammenhænge (OaS)**. Sammenhænge handler som ovenfor beskrevet om rammerne og de afgørende personer i barnets liv, men er ligeledes et psykologisk begreb, der handler om:

- Oplevelsen af at forstå den situation, man befinder sig i
- Oplevelsen af at forstå meningen i det, der sker, er sket og skal ske
- Oplevelsen af at være aktør i modsætning til at føle sig som offer for

Og samtidig er det ikke kun vigtigt at fokusere på barnets eller den unges oplevelse af sammenhænge, men i lige så høj grad at hjælpes ad med at skabe disse oplevelser af sammenhænge for alle involverede, forældre, lærere og pædagoger – og i den forbindelse ligger et særligt ansvar på de afgørende beslutningstagere lokalt og centralt for at skabe de bedst mulige rammer og betingelser for sammen at kunne udvikle dette. Og for at skabe oplevelsen for alle involverede af anerkendelse for deres indsats og deres bidrag. Således fremstår **Oplevelse af Sammenhænge** som et dynamisk begreb, et begreb, der kan virke som et perspektiv og som en guideline for indsatsen.

De senere års mediedebate har ikke været med til at bidrage til denne oplevelse af anerkendelse, som er så afgørende for at få skabt positiv udvikling. Der har i al for høj grad været fokuseret på at finde synderbukkene, at lede efter skylden for, at det har udviklet sig sådan, som de internationale rapporter har

vist. Skiftevis er forældre og skole blevet anbragt på anklagebænken på trods af, at al moderne forskning lægger op til det afgørende samarbejde mellem skole og hjem (Carr, 2002).

Dette hænger bl.a. sammen med en samfundsudvikling, hvor ansvaret for børns udvikling og velfærd i kraft af tidlig og udbredt brug af – udover skolen – forskellige former for daginstitutioner bliver delt. Børn skal kunne begå sig i mange forskellige miljøer – og de skal kunne forvalte det at bevæge sig imellem de mange miljøer. Det kræver stor fleksibilitet fra barnets side, forandringsparathed, som det benævnes i andre af samfundets sfærer – men det stiller samtidig store krav til personerne i miljøerne til samarbejde og gensidig anerkendelse, således at barnet ikke skal bevæge sig i noget, der fremtræder som spændingsfelter eller for stor afstand. Igen er der tale om et fælles ansvar for at skabe sammenhængene.

I dette felt, hvor der er så stort behov for at etablere og vedligeholde velfungerende fællesskaber om en opbyggelig og konstruktiv udvikling, sker der i alt for mange tilfælde det modsatte, hvor den indsats, der sættes i værk, bliver mere adskilt og hvor resultaterne af de adskilte løsningsforsøg ofte

opleves som uhyre belastende for alle, der deltager.

Betoningen af fællesskabets betydning medfører, at de involverede parter bringes i en position, hvor de giver sig og får lov til at tale ind i andre(s) kontekster, spørge ind til disse, undersøge de gode grunde til andres adfærd, undersøge historierne bag dette og derved få stillet de meningsfulde spørgsmål til hinanden: hvorledes forstå vi dette? Hvad mangler vi at forstå? Hvorledes kan vi også forstå? Derved kan deltagerne tillade sig at være nysgerrige på det, som er større end en selv og ens egen position. Denne måde at komme i berøring med hinanden på er berigende og langt fra en defensiv eller en selv-beskyttende position. Herved understreges, at hvis fællesskabet skal være udviklende og et fora for de udviklende dialoger må aktørerne føle sig sikre, og i kontakten kan det ofte være nyttigt at sætte fokus på det overordnede spørgsmål om sikkerhed, grundantagelser og for-forståelser om sig selv, andre og opgaven. Spørgsmålet om de enkelte aktørers sikkerhed bliver således også et fælles anliggende.

Afgørende er det at hjælpe med til at udvikle fællesskaber, som kan bidrage til at skabe mulighed for anerkendende, ressourcefyldte og

ikke-problemmættede relationer og udviklingsprocesser med hinanden. Den franske historiker og filosof Michel Foucault gør os i denne forbindelse opmærksom på, at professionelle beskrivelser af børn – og af andre aktører i feltet bliver afgørende for deres muligheder nu og i fremtiden (Foucault 1980). Han gør dette ud fra en beskrivelse af moderne samfundsmæssige magtfaktorer, hvor han betoner 3 afgørende elementer:

- Den afgørende adskillelse mellem dem på den ene side og os på den anden, *vi* som den afgørende majoritet, *de* som den udskilte minoritet
- Den determinerende adskillelse mellem normalt på den ene side og unormalt, sygt eller farligt på den anden
- For det tredje – og måske mest afgørende – hvordan kulturen tager sin plads i det enkelte menneske i kraft af en internalisering, en »personliggørelse« af dominerende kulturelle historier på en måde, hvor personen selv – på forskellig vis og med særlige baggrunde og livsforløb – er aktivt deltagende i at tage en særlig historie på sig.

Vi vælger at trække Foucaults analyser ind i billedet her for at betone vores faglige ansvar for og forpligtelse til at tage vare på de processer, der kommer i spil, når

der er tale om alvorlig problemadfærd. I kraft af vores tilgang får vi en afgørende betydning i andres liv – eller som Løgstrup (1956) udtrykker det: vi gives andres liv i vores hænder. Børn og unge i vanskeligheder har også livet i egne og andres hænder, og Foucaults beskrivelse af magtfaktorerne i måder at beskrive og sprogligt omtale hinanden på er derfor relevante invitationer til alle om at være opmærksomme på sprogets magt og virkelighedsskabende funktion og til at være bevidste om den måde, vi forvalter hinandens liv på. Vi vil i det følgende afsnit forsøge at give billeder af, hvordan dette ansvar på det helt konkrete plan kommer i spil:

Børns og unges invitationer

Når børn fremtræder så urolige, ukoncentrerede og forstyrre(n)de, så de opfylder kriterierne for ADHD eller DAMP, kan det så forstås som mere og andet end som et individuelt anliggende, en umodenhed eller en utilstrækkelighed, et deficit iboende barnet? Kan deres adfærd også ses som udtryk for et behov for at få hjælp fra deres omgivelser til at udvikle et miljø med mere ro og stabilitet, autoritet, overblik og sammenhæng? Kan disse børn blive set på som nogle, som på deres paradoksale måde rejser temaer, som også andre end dem selv kunne have brug for?

Når børn fremtræder med så store vanskeligheder i kommunikation og socialt samspil med andre, at de opfylder kriterierne for Aspergers Syndrom, kan deres adfærd også ses som en invitation til og dermed et ønske om mere udviklende og gensidigt forpligtende samvær med andre? Og hvordan kunne det i givet fald blive muligt imellem de afgørende voksne at forhandle sig frem til, at det var nyttigt at forpligtige barnet mere i de indbyrdes relationer i kraft af bevidste handlinger i det fælles rum?

Når børn fremtræder med så store adfærdsmæssige og sociale problemer, at de bliver definerede som værende for uacceptable og for usædvanlige, kan deres adfærd også forstås som en invitation til at blive set på som nogle, der har noget på hjerte, og dermed som nogle med et ønske om at blive hørt og forstået på en ny måde, således at adfærden ændrer sig og de kan blive en del af det almindelige fællesskab?

Når børn fremtræder som så forstyrrede i deres relationer til andre mennesker, at de opfylder kriterierne for en tilknytningsforstyrrelse, kan deres adfærd også på paradoksvis vis forstås som en invitation og dermed et ønske til deres omgivelser om at afklare den indbyrdes relation – på en måde, hvor deres udfordringer til betydnings-

fulde andre er med til at afklare, om relationen holder på trods af udfordringerne og dermed om det er muligt at håbe på fællesskab.

Dette er afgørende spørgsmål at stille – og de forskellige mulige svar på disse spørgsmål vil have vidtrækkende konsekvenser for vores tilgang – og for det arbejde, der ligger foran. Hvis svarene primært ses i en individuel sammenhæng, dukker der individuelle løsninger frem, der bl.a. kan dreje sig om særlige pædagogiske eller læringsmæssige foranstaltninger, evt. placering i specialforanstaltninger og evt. også tildeling af medicin til dæmpning af symptomerne. Hvis svarene derimod ses ind i en relationel og kontekstuel sammenhæng, så dukker der andre muligheder op. Det bliver derfor afgørende at få etableret sammenhænge, hvor det bliver muligt at tale og tænke på forskellige, nye og anderledes måder. Nogle gange vil samtaler om nødvendigheden af anderledes samtaler være nyttige.

De afgørende temaer, som børnene i kraft af deres adfærd rejser, må, som vi ser det, forstås ind i mange forskellige sammenhænge – og som det fremgår af det ovenfor beskrevne bliver det afgørende at bevare nysgerrighed på at forstå det, som ikke umiddelbart fremtræder forståeligt. Og på et samfundsmæssigt plan rejser det at så

mange flere børn i dag fremtræder urolige, ukoncentrerede og med ustabile relationer til voksne og et besværligt socialt samspil med jævnaldrende også afgørende spørgsmål som: Er det udtryk for en mere præcis diagnosticering af børn – eller et billede på kulturelle og samfundsmæssige fænomener, som vi i fællesskab må tage vare på?

Og når eksempelvis grupper af unge, danske og etniske unge, fremtræder truende og destruktivt, hvad ser vi adfærden som respons på, og hvad er så svaret? Der er nødvendigvis grænser for tilladt adfærd, men hvor ligger mulighederne også? Muligheder for f.eks. at forstå deres vrede og deres truende adfærd også som forsøg på at genetablere en oplevelse af værdighed, følelser og udtryk som vi i givet fald må forholde os aktivt til. Og i givet fald hvem skal inviteres til at deltage i dette ligeværdige møde, hvor det bliver vigtigt at fokusere på, at der ikke blot bliver tale om en cementering af adskillelsen mellem dem og os, mellem normalt og unormalt.

Når vi rejser disse temaer (på børnenes og på vigtige voksnes vegne), skal det på ingen måde opfattes som et udtryk for ikke at tage problemadfærden alvorlig, den taler på mange måder for sig selv. Beskrivelsen på det indi-

viduelle niveau er i de senere år blevet forfinet i udstrakt grad til gavn bl.a. for de særlige pædagogiske og læringsmæssige tiltag. Problemadfærden inviterer dog samtidig til nysgerrighed som en afgørende faktor for forandring, nysgerrighed efter at forstå, hvad adfærden også inviterer os til, os ment som de afgørende andre i fællesskabet omkring barnet eller den unge.

Dette kræver en fastholdelse af håbet om, at det er muligt i fællesskab at komme videre med det, der i perioder fremtræder som uoverstigeligt – og det kræver modet til at blive ved med at snakke om og forholde sig til det, som næsten synes for svært at relatere sig til. Fastholdelsen af dialogen baner vejen for anderledes dialoger – hvor det at gøre det på den ene side forudsætter og samtidig på den anden side skaber bæredygtige relationer mellem barnet og andre involverede og blandt *øvrige* i fællesskabet.

Ovenstående bygger i høj grad på den grundlæggende teori om, at vi konstant forandrer os, at forandringen sker i fællesskabet og på baggrund af sproglige handlinger. Et fællesskab, der bygger på involvering, tilknytning, samhørighed og værdier; en diskurs forstået som skrevne og uskrevne regler for samvær er grundlaget for ud-

vikling og liv. Stopper dialogen om dette i fællesskabet vanskeliggøres processerne og udviklingen uhyre meget.

I kraft af disse samtaler kombineres mere traditionelt baserede lærings- og adfærdsorienterede tiltag med et fælles, metaperspektiverende, undersøgende og medskabende samarbejde om nye veje og tiltag i processen og med henblik på at skabe udvikling. Fællesskabet har her som opgave at anerkende den fælles indsats og at styrke overbevisningen om dialogens, sprogets og refleksionernes virkelighedsskabende kraft.

Der har i folkeskolen været mange kurser afholdt under overskriften: den besværlige samtale. Vi oplever, at denne overskrift let udvikler sig til en selvpfyldende profeti, hvor den vanskelige samtale bliver for vanskelig. Vi bruger begrebet »den nødvendige samtale« for at markere, at nogle samtaler må føres, fordi erfaringerne sætter dem på dagsorden. Det afgørende bliver i den forbindelse at rejse temaerne på en respektfuld og nyttig måde, som på den ene side markerer alvor – og som på den anden side gen-etablerer dialogen i kraft af en nysgerrighed efter at forstå det, som danner de gode grunde til, at folk handler anderledes end man synes, at de burde. Fællesskabet kommer derved til at skabe konteksten for den indsats, der bry-

der den individuelle tankegang til fordel for en procesbaseret indsats om etableringen af nye historier og oplevelse af sammenhæng.

Folkeskolen – og de afgørende personer knyttet til folkeskolen, forældre, PPR og andre – står derfor i den tid, der kommer, overfor afgørende valg. Skal vi fortsætte det meget forenklede fokus på individet, barnet, der ikke fungerer og som måske har forskellige former for deficits, læreren, der ikke formår at få tilstrækkelig styr på klassen, forældrene, der ikke opdrager deres børn tilstrækkeligt – eller skal vi vælge et udvidet og fremtidsorienteret fokus, hvor vi udover de individuelle faktorer også vælger at have opmærksomheden på processerne og relationerne mellem individerne og dermed på de mange forskellige kontekster, der er i spil sammen?

Fællesskaber, organisation og kultur

Som beskrevet tidligere i denne artikel inviterer børnene og de unge i de udsatte positioner, men dette, at børn og unge kommer i vanskeligheder, inviterer også til at se på skolens organisation og kultur. De sætter temaer på dagsordenen, som de gør på vegne af flere end dem selv. Ofte kan man høre fagpersoner eller forældre sige om andre, det kan være elever, lærere eller endog forældre, at hvis blot

vi slipper af med denne eller hin, så skal forholdene nok blive helt anderledes. Dette er en forståelig og genkendelig reaktion på en vanskelig situation, men samtidig en proces, som på den ene side sætter en yderligere marginalisering i spil – og som samtidig betyder, at den læring, som kunne komme af en anderledes konstruktiv proces, ikke opnås.

Herved opnår vi et fokus på den anden del af det, vi indledningsvis kaldte det dobbelte perspektiv: ud over at tage vare på de enkelte børn og unge og på forståelsen af og indsatsen overfor de vanskeligheder, de viser os, skal vi også tage vare på de særlige betingelser, der er konteksten for vanskelighederne og på de kulturer og organisationsformer, der knytter sig til de pågældende institutioner og sammenhænge. Derfor ønsker vi at invitere til dialog og refleksion om de diskurser og organisationsformer, der findes og foretrækkes. Disse dialoger i fællesskabet vil forbinde mere overordnede ideer og samfundsmæssige forhold og udfordringer med børn og unge i vanskeligheder med lokale og konkrete forhold. Og de vil give mulighed for, at den enkelte aktør og den enkelte institution og skole ser sig selv som en del af et større fællesskab.

Skolens ledelse har selvfølgelig en særlig rolle i at vægte og forholde sig til, hvor den enkelte skole placerer sig i dette felt. Der arbejdes i alle kommuner i disse år med disse temaer og ovenstående spørgsmål, som i høj grad også er på den politiske og administrative dagsorden. Nogle af de temaer, som åbenlyst er på dagsordenen i den forbindelse, er:

- Hvordan får den enkelte lærer eller det enkelte team succes med at udvikle et fællesskab i klassen eller i gruppen af børn og unge med de afgørende voksne omkring dem?
- Hvad gør skolen for at opløse de traditionelle opdelinger og kategoriseringer, som kendetegner de adskilte funktioner indenfor normal- og specialområdet?
- Hvordan placerer skolen sig i lokalsamfundet som en centralt samlende instans, som tager vare på fællesskabet mellem barnet, den unge, forældre og skole, herunder samarbejdet mellem social- og kulturforvaltningerne?
- Hvordan sørger skolen for i samarbejde med de afgørende andre at tage vare på de betydningsfulde temaer og de afgørende skift i *alle* børns og unges liv?

Forskellige svar på ovenstående spørgsmål vil pege i meget forskellige retninger for fremtidens skole – og vi opfordrer således til at gøre sig temaerne klart.

PPRs rolle og placering

Vi inviterer i kraft af dette tema-nummer også til en diskussion om, hvor PPR placerer sig indenfor et felt, hvor der i højeste grad er behov for en tydeliggørelse af, hvordan vi sammen tager vare på opbygning af de processer og relationer, som kan hjælpe os alle videre. PPR har traditionelt været placeret i rollen med den særlige ekspertise i form af udredning og med nøglen til bevillinger i form af støttetimer eller placering i specialforanstaltning.

PPR har muligheden for at placere sig dér, hvor andre oplever, at de gennem PPR kan få en særlig ekspertise baseret på nysgerrighed efter at forstå problemadfærd ind i mange forskellige kontekster og dermed en mulighed for at løfte sig op til også at kunne se på sig selv og de indbyrdes relationer og processer fra et metaperspektiv.

PPR kan – som vi ser det – ikke undværes indenfor dette felt, men afgørende spørgsmål og temaer rejser samtidig:

- På hvilken måde og indenfor hvilke områder vælger PPR at etablere dens særlige eksper-

tise? – og i forlængelse af dette spørgsmål: Hvordan ser PPR på kombinationen af og sammenhængene mellem konsultativt og mere ekspertbaseret arbejde i arbejdet med børn og unge i udsatte positioner?

- Hvordan tydeliggør PPR den særlige position og rolle i relation til skole og andre samarbejdsrelationer – igen særligt i forhold til børn og unge i udsatte positioner?
- Hvorledes etableres en konstruktiv dialog mellem PPR og hhv. skole og daginstitution som primære brugere med henblik på etablering af gensidighed og konstruktiv brug af hinanden og med henblik på udviklingen af en kontekstuel og relationel tænkning og arbejdsform, der fremmer den fælles oplevelse af sammenhæng?
- Hvor placerer PPR sig i forhold til at præsentere sig som dialogpartner for skole og daginstitutioner i forhold til stedernes kultur og organisation, hvor der åbenlyst er behov for, at nogle hjælper med til, at det, som børn og unge i vanskeligheder repræsenterer, kommer til at åbne for nytænkning og anderledes sproglig bevidsthed i organisationerne?

Vi vil i en artikel inde i dette tema-nummer gå grundigere ind i drøftelsen af ovennævnte temaer. Her vil vi nøjes med at rejse temaerne og slå til lyd for, at folkeskolens fremtid er afhængig af, at alle aktører kan få hjælp til opbygning af de i denne artikel beskrevne processer og relationer til opbygning af det afgørende fællesskab i børns og unges liv.

Litteratur

- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Borge, A.I.H. (2003). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk Norsk Forlag.
- Carr, A. (2002). *What Works with Children and Adolescents? A Critical Review of Research on Psychological Interventions with Children, Adolescents and their Families*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. New York: Pantheon.
- Gjærum, B., B. Grøholt & H. Sommer-schild (red.) (2000). *Mestring som mulighed i mødet med børn, unge og forældre*. København: Gyldendal. (Norsk udg. (1998). Oslo: Tano Aschehoug).
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. Kbh.: Gyldendal
- Nielsen, J. (2004). *Problemdfærd – børns og unges udfordringer til fællesskabet*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag

PPR og problemadfærd i skolen



Af Bjarne Nielsen

Indledning

Denne artikel skal ses i forlængelse af min artikel i temanummeret af dette tidsskrift (Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 3 2005) med titlen »PPR i den inkluderende skole«.

Jeg vil forsøge at gå tættere på PPRs arbejde med de børn i skolen, der siges at udvise problemadfærd. Hvorledes må der arbejdes fagligt kvalificeret med dette? Hvilke reelle forventninger er der til PPR i denne forbindelse? Hvordan kan PPR medvirke? Hvilke uddannelseskrav og personlige kompetencer vil være nødvendige?

Arbejdet problemadfærd vil kræve, at der etableres den nødvendige sammenhæng i indsatsen fra de involverede aktører – og at denne indsats opleves sammenhængende af de involverede børn og forældre.

I min beskrivelse er jeg blevet stærkt inspireret af to besøg i Norge i denne sommer, hvor jeg bl.a. havde lejlighed til at tale med dr.polit Thomas Nordahl og professor Terje Ogden.

Det er lærerigt at studere, hvorledes de centrale myndigheder i Norge målrettet søger at arbejde – på et forskningsmæssigt grundlag – med at give de lokale aktører et fagligt solidt grundlag for at arbejde med de samme problemer, som vi kender i de danske skoler. Det fremgår bl.a. af grundige beskrivelser i to aktuelle værker af de to ovennævnte forskere (Nordahl m.fl. 2005 og Ogden 2004). Her vil man kunne finde teoribaggrunde for såvel forståelse af børn med problemadfærd som effektundersøgelser af tiltag og metoder til forebyggelse og afhjælpning heraf.

1. Børn med problemadfærd

Risikofaktorer

Ogden (2004) og Nordahl m.fl. (2005) opstiller med baggrund i teori og forskning en række kendetegn for områder, der med høj grad af sandsynlighed vil medføre risiko for udvikling af problemadfærd. Der kan være tale om såvel individuelle som miljømæssige risikofaktorer.

Individuelle risikofaktorer:

De biologiske og genetiske risikofaktorer er godt dokumenteret gennem forskning.

Hyperaktivitet hos børn giver stor risiko for senere udvikling af adfærdsproblemer. Temperament – impulsivitet, manglende kontrol og aggressivitet – giver tilsvarende risiko for senere udvikling af adfærdsproblemer.

Hvorvidt de nævnte risikofaktorer fører til udvikling af problemadfærd, vil i vid udstrækning afhænge af såvel miljøpåvirkninger fra barnets opvækstsituation som fra de tiltag, der sættes ind for at forebygge udvikling af problemadfærd.

Forskningen giver således ikke grundlag for at hævde, at arvelige anlæg automatisk vil kunne føre til afvigende adfærd.

Svigtende kognitive færdigheder spiller herudover en veldokumenteret rolle ved udadrettede adfærdsproblemer. Det omfatter bl.a. svage færdigheder på det verbale område og mangelfulde færdigheder i at planlægge og forudse reaktioner på egne handlinger.

Miljømæssige risikofaktorer:

Der er påvist sammenhænge med udvikling af problemadfærd og en lang række forhold, der kan henføres til forældrenes opdragelsespraksis.

Det omfatter bl.a. emotionel afvisning af barnet, manglende varme og ringe positiv involvering, overdreven brug af straf, manglende færdigheder i at sætte grænser, manglende overvågning og tilsyn med barnet, manglende stabilitet og organisering i hjemmet, psykiske vanskeligheder og misbrug hos forældre m.v.

Kombinationen af individuelle risikofaktorer hos barnet med manglende forældrefærdigheder til opdragelse giver øget risiko for udvikling af problemadfærd.

Heraf følger den væsentlige slutning, at de oprindelige faktorer, der kan danne baggrund for udvikling af problemadfærd, ikke nødvendigvis er de samme, som senere er med til at opretholde denne adfærd.

Der vil være andre væsentlige miljømæssige faktorer, f.eks. samfundsmæssige, fra nærmiljø, daginstitution, forholdet til jævnaldrende og skole. Sidstnævnte vil blive mere udførligt omtalt i afsnit 2.

Beskyttende faktorer

Afdækning af, hvilke risikofaktorer, der måtte være til stede for det konkrete barn, giver samtidig anvisning på, hvilke faktorer, der kan være med til at afdæmpe eller beskytte mod uhensigtsmæssig social udvikling.

Det vil primært være væsentligt at have fokus på mulighederne hos familien, det sociale netværk og daginstitution/skole.

I familien vil det være afgørende, hvorvidt barnet får etableret varme og støttende relationer til mindst én af forældrene, og at denne sikrer mulighed for at opretholde en vis struktur og sammenhold trods vanskelige familieforhold.

I det sociale netværk vil det kunne have en helt afgørende betydning, at der findes gode rollemodeller og tilsvarende sikres tilidsforhold til mindst én positiv og støttende voksen.

2. Problemadfærd i skolen

Problemadfærd i skolen synes at have nærmest universel karakter. Når problemadfærd i skolen således primært er socialt defineret, nødvendiggør det, at det vil være naturligt og nødvendigt at sætte fokus på undervisningssystemets struktur og funktionsmåde.

Problemelever sætter skolen på prøve ved at afdække svagheder, holdningsforskelle og samarbejdsproblemer.

Nogle skoler er bedre til at håndtere disse udfordringer end andre.

En undersøgelse opsummerer en række væsentlige risikofaktorer (Ogden 2004):

Enkeltlærere kan (som forældre) udløse eller forstærke u hensigtsmæssig adfærd, skolerne er ikke sensitive over for disse elevers behov og de mødes med uegnede forventninger, der anvendes uegnede eller inkonsekvente reaktioner, undervisningen er lidet motiverende, der er for lidt belønning af positiv adfærd.

Eftersom problemadfærd stort set kan optræde i alle klasser må det siges at være en form for normalproblem, som det er vigtigt, at skolen er i stand til at håndtere fagligt kvalificeret.

Det vil dog være nødvendigt, at skelne mellem grader af problemadfærd.

PPR vil have en vigtig funktion i at være med til at afdække dette.

Ogden (2004) opdeler problemadfærd i 4 grupper:

1. *Læringshæmmende adfærd* eller disciplin- og trivselsproblemer, der kan forekomme hos stort set alle elever. Uro og larm i timerne gør det svært for læreren at undervise, og det gør det svært for eleverne at koncentrere sig om deres egen læring. Hændelserne er i sig selv udramatiske. Det er typisk, at de ikke forekommer i alle situationer eller hos alle lærere. De enkelte læreres vurdering af, hvornår adfærd er problematisk, kan ofte være forskellig.

2. *Udviklings- og situationsbestemte problemer* kan forekomme for børn i vanskelige situationer eller livsfaser, hvor tilpasnings- og mestringskrav overstiger barnets kompetence. Det kan være med baggrund i krise i familien, skoleskift o.l., og problemerne vil ofte være af forbigående karakter, med mindre voksne reagerer uhensigtsmæssigt på krisen.
3. *Afgrænsede adfærdsproblemer* viser sig på ét af områderne familie, skole eller fritid, hvilket medfører, at eleverne opfører sig mere opåfaldende på en række områder og situationer. Det kan være elever i en vanskelig omsorgssituation, med psykiske vanskeligheder eller med store læringsvanskeligheder. De omtales ofte som havende adfærdsforstyrrelser («conduct disorders») eller havende antisocial adfærd med normer og adfærd, der vil kunne være til skade for andre. Eksterne specialistsystemer som f.eks. børnepsykiatrien vil ofte blive involveret, og disse alvorlige vanskeligheder signalerer risiko for barnets/den unges fremtidige løbebane i samfundet.
4. *Elever med alvorlige og omfattende adfærdsproblemer* (multi-problemer) er en forholdsvis lille gruppe, som stiller store krav til samfundets indsats for at afhjælpe deres vanskeligheder. De

fremviser tydelig antisocial adfærd i en lang række forskellige situationer. De kan have sundhedsmæssige og psykosomatiske problemer, og de kommer ofte fra en konfliktfyldt og belastende familiesituation. Også her vil eksterne specialistsystemer blive inddraget.

PPR vil være involveret i alle de nævnte typer af problemadfærd i skolen, og det vil være væsentligt, at PPR er i stand til at afdække de forskellige typer af problemadfærd. For den enkelte lærer vil det kunne være ligegyldigt, hvad baggrunden for den oplevede besværlige elev kan være.

For PPR er det imidlertid helt afgørende at kunne vurdere, hvorvidt der primært skal arbejdes med samspillet/relationerne i skolen, eller om der herudover også skal indgå en mere individuel faglig udredning som baggrund for at tilrettelægge en indsats.

Det kræver en grundig viden om skolen som institution og tilsvarende viden om skolens opgaver at kunne vurdere, hvornår oplevede problemer i skolen i vid udstrækning hænger sammen med undervisningsmæssige forhold i skolen i form af en række opretholdende faktorer.

Skolens implicitte dannelses-teori

Nordahl har i en doktordisputats (2000) foretaget analyser af den norske grundskole.

Her har han bl.a. nået frem til, at skolen kendetegnes af en »skjult« lærerplan, der på væsentlige områder er i uoverensstemmelse med det lovgivningsmæssige formål for grundskolen.

Formålet for den norske grundskole rummer – som den danske – krav om, at eleverne sikres alsidig udvikling med vægt på bl.a. kritisk sans, kreativitet, samarbejdsevner, udvikling af selvtillid og udadvendthed og fysisk udfoldelse. Elevernes engagement og egenaktivitet er centralt i et aktivt læringsbegreb, der svarer til en dialektisk forståelse af dannelse. Her lægges vægt på såvel skolens indhold som elevernes egenaktivitet med baggrund i elevernes forudsætninger og erfaringer. Dialogen mellem lærer og elev bliver herved afgørende.

Skolen synes derimod at være præget af en materiel dannelses-teori. Her lægges mindre vægt på egenaktivitet. Eleverne skal tilegne sig det objektive indhold i kulturen. Tænkningen er præget af en rationel positivistisk videnskabelig holdning. Problemadfærd bliver i denne forståelse til manglende disciplinering i forhold til skolens normer, værdier og virkeligheds-

opfattelser. Det er denne rationelle form for tænkning, der lægger op til individorienterede forklaringer på børns problemadfærd. Årsagerne må findes inde i barnet, og der må tilrettelægges en specialbehandling – ofte i særlige specialforanstaltninger.

Nordahls undersøgelse påviste, at grundskolen synes at være omfattet af en implicit materiel dannelses-teori, hvor elevens tilpasning er det centrale ideal for læreren. Eleverne bør – efter lærernes opfattelse være forudsigelige, udholdende, samarbejdsvillige, pålidelige, tilbageholdende og præstere relativt godt inden for skolefagene.

Elevernes subjektive erfaringer vil derfor være, at det kan svare sig at være tilbageholdende, ukritiske, pligttopfyldende, med ringe grad af kreativitet og lade andre bestemme over sig.

Den tilpasningsorienterede elev er med til at opretholde lærerens magtposition i klasserummet. Når elever gennem deres adfærd truer lærerens kontrol og overherredømme, vil læreren ofte søge at anvende teknikker og metoder for at beskytte undervisningen og sin egen position.

Nordahl kunne påvise en klar sammenhæng mellem problemadfærd og de kontekstuelle betingelser i skolen, som fører til negative

skoleerfaringer hos eleverne som mistrivsel, utryghed, lav mestring, dårlig selvopfattelse og problemadfærd (Nordahl 2000).

Specialundervisningen ser bl.a. ud til at blive anvendt til at beskytte lærernes oplevelse af kontrol. Specialundervisningen får hermed en aflastende effekt for den almindelige undervisning.

Persson (2003) når frem til samme konklusion i forbindelse med folkeskolen i Sverige. Han konkluderer, at specialundervisningen får til opgave at løse den almindelige undervisnings differentieringsopgaver, og den opfylder skolens behov for sortering og udskillelse under positivt ladede overskrifter som »hjælp« eller »støtte«.

Eleven som social aktør

Nordahls undersøgelse viste, at for eleverne er skolen ikke kun en undervisningsarena, men i nok så høj grad en social arena. Læreren opfatter primært skolen som en undervisningsarena, og elevernes sociale samspil kan meget let komme i konflikt med – eller forstyrre lærerens undervisning.

Der er en del elever, der ikke mestrer den sociale arena særlig godt. De kan være ensomme, ængstelige og deprimerede. Andre reagerer mere udadrettet.

Meget taler for, at nogle elevers adfærd, der i lærernes øjne beteg-

nes som problemadfærd, i virkeligheden kan være strategier til at opretholde et socialt fællesskab med jævnaldrende kammerater.

Det kan være provokerende for skolen at anerkende, at tilsyneladende problemadfærd i virkeligheden kan være rationelt begrundede adfærdsvalg hos elever. Det kan være bevidste kommunikative strategier for at realisere ønsker, mål og værdier.

Begrundelsen kan være, at elevens sociale kompetencer ikke rummer alternative sociale færdigheder, der i lærerens øjne er mere socialt acceptable.

Endnu mere provokerende vil det være at anerkende, at en del af forklaringen vil kunne være modstand mod en pædagogisk kontekst, som ikke er afpasset til de konkrete elever, eller som de ikke føler sig værdsat indenfor.

Læreruddannelsen

Hvorledes kan det gå til, at skolen kan være præget af en anderledes dannelsesteori, end den der fremgår af gældende lovgivning? Jeg har tidligere beskæftiget mig med dette forhold (Nielsen 2001, 2002, 2003 og 2005).

Jeg har her bl.a. sat fokus på lærernes professionsopfattelse og skelnet mellem en overvejende individuel lærerkultur med en fagbureaukratisk læreridentitet byggede på et rationelt videnskabs-syn og en lineær forklaringsmodel

om årsag-virkning. Dette lægger op til en individrettet forståelse af problemadfærd.

Over for dette står den mere kollektivt orienterede lærerkultur med en adhocratisk tilgang til i fællesskab at arbejde med vanskelige problemer præget af en socialkonstruktionistisk erkendelsesform og en cirkulær forståelsesform. Arbejdet med problemadfærd bliver i denne forståelse til fælles dialog, læring og aftaler om hensigtsmæssige løsninger.

Eftersom lærernes professionsidentitet grundlægges i grunduddannelsen, er der god grund til at se på, hvorledes nutidens læreruddannelse bidrager til at uddanne kommende lærere med en professionsopfattelse, der er i overensstemmelse med nutidens krav i folkeskolen – herunder til det vanskelige arbejde i forbindelse med problemadfærd.

I mangel af danske undersøgelser vil det igen være nødvendigt at søge til Norge for at få viden på dette område.

Peter Haug (2000) fandt i sin undersøgelse over læreruddannelsen i Norge, at der tilsyneladende ikke er overensstemmelse mellem fortolkningen af den politiske beslutning om at gennemføre den inkluderende skole mellem læreruddannelsen på den ene side og grundskolelovens beskrivelser på den anden side.

I læreruddannelsen er det individpatologiske perspektiv mest udbredt i forhold til det miljøorienterede, der bygger på et socialkonstruktionistisk grundlag.

Arbejdet med børn med særlige behov – herunder specialundervisning – stifter de studerende stort set ikke bekendtskab med, bortset fra i praktikforløb og i de pædagogisk-psykologiske fag. Det indgår stort set overhovedet ikke i de øvrige fag.

Specialundervisningen bliver primært præsenteret som et metdisk tiltag – og dermed lægges der op til at fortsætte en traditionel opfattelse af specialundervisningens rolle i skolen i form af at arbejde med enkeltbørns individuelle problemer uafhængigt af skolens og undervisningens samlede kontekst.

Det indebærer, at lærerne på grunduddannelse ikke får indgående undervisning i arbejdet med de sværeste problemer i skolen. Peter Haug nævner som en meget stor vanskelighed i at ændre dette forhold, at de enkelte læreruddannelsessteder i Norge har meget stor selvstændighed og i vid udstrækning er gode til at unddrage sig eksterne krav.

Det kunne være befordrende, såfremt vi i Danmark havde gennemført tilsvarende analyser af vores læreruddannelse.

I mine tidligere analyser over vanskelighederne ved at gennemføre faglig udvikling i folkeskolen – herunder specialundervisningen – (Nielsen 2001 og 2002) har jeg peget på grunduddannelsen som den væsentligste faktor for at ændre på lærernes professionsopfattelse og dermed lærernes faglige kompetencer til at arbejde med de vanskelige opgaver i skolen.

Det er imidlertid en langvarig ændringsstrategi, og den må kombineres med langt mere målrettet efteruddannelse, der direkte tager sigte på at sikre udvikling af en kollektivt orienteret lærerkultur. Lærerne skal sikres faglig kompetence til i fællesskab og sammen med ledelse og PPR at arbejde med at de vanskelige undervisningssituationer, der er i folkeskolen – i et befordrende og konstruktivt samarbejde med forældrene.

3. Arbejdet med problemadfærd i skolen

Som tidligere nævnt er der i Norge iværksat adskillige tiltag til at professionalisere skolens indsats i forbindelse med problemadfærd på baggrund af eksisterende forskningsmæssig viden. En række lovende tiltag er gennemgået i såvel Nordahl m.fl. (2005) som Ogden (2004).

LP-modellen

Et helt aktuelt aktuelt projekt omtales som *LP-modellen* – Læringsmiljø og problemadfærd Nordahl (2004), og det er herudover gennemgået udførligt i dette temanummer.

Der skal henvises hertil, idet den systemanalytiske tilgang til arbejdet med opretholdende faktorer for problemadfærd synes særdeles velegnet og lovende i overensstemmelse med tænkningen i nærværende indlæg.

Klasseledelse

Effektiv klasseledelse kræver høj grad af bevidsthed om, hvad der sker i klassen. Tidlig afdækning og hurtige reaktioner i forbindelse med begyndende problemadfærd er væsentligt.

Etablering af gode relationer mellem lærer og elev og mellem elever indbyrdes er grundlæggende forhold og forudsætning for kvaliteten af lærerens undervisning og forebyggelse af problemadfærd. Ogden (2004) skelner mellem tre grader af relationsorienteret undervisnings- og klasseledelse med stigende indgrebsniveau:

1. *Det didaktiske niveau*: Den mest effektive klasseledelse – og dermed forebyggelse af problemadfærd – består i god undervisning. Dette indebærer bl.a. at kunne etablere undervisning med baggrund i den nødvendige viden om de enkelte elevers for-

udsætninger og evne til at engagere og motivere eleverne. I relation til forebyggelse og eventuelt afhjælpning af problemadfærd vil det være hensigtsmæssigt, at læreren forbereder sig mentalt på undervisningssituationen og bl.a. gennemtænker på forhånd reaktionsmuligheder i forhold til uventede hændelser fra givne elever eller problemsituationer.

2. Forebyggende (proaktiv) klasseledelse: Dygtige lærere er kendetegnet ved, at de har høj grad af opmærksomhed over de sociale processer i klasseværelset. Det giver mulighed for hurtig indgriben på en måde, der ikke forstyrrer de aktuelle aktiviteter. Disse lærere forstår endvidere at give positiv opmærksomhed til eleverne – og i særlig grad til elever, der ellers primært søger at opnå opmærksomheder ved negativ adfærd. Aktiv brug af ros samt aftaler om få, men gældende regler og rutiner i klassen kendetegner tilsvarende god klasseledelse.

3. Adfærdskorrektion: På dette niveau griber læreren ind med planlagte reaktioner og konsekvenser. Manglende samarbejde er et kerneproblem i samspillet mellem lærer og problemelever. Nogle lærere føler sig ydmyget og truet i deres lærer- og ledelsesrolle af visse former for elevadfærd. Reaktionen kan være

modaggression fra lærerens side eller krav om fjernelse af eleven. Alternativt vil nogle lærere vælge sygemelding og eventuelt søge over i andre erhverv. Adfærdskorrektion vil kunne omfatte på forhånd aftalte konsekvenser. Vigtigt er det at erkende, at selve klasserummet ikke egner sig til egentlig konflikthåndtering, og at det er vigtigt, at læreren skaber sig mulighed for at tale med den konkrete elev på to-mandshånd efterfølgende.

Der eksisterer et antal værktøjer, der på et teoretisk og fagligt grundlag kan anvendes til at udvikle effektiv klasseledelse og opbygning af positive sociale spilleregler i klassen. En række af disse er bl.a. gennemgået af Ogden (2004) og Nordahl m.fl. (2005).

Handlingsplan for skolen

Der er påvist tydelig sammenhæng mellem skolens kultur, lærernes undervisningspraksis og elevernes adfærd og læring (Nordahl m.fl. 2005).

Udvikling af en skoleomfattende handlingsplan synes at være et værdifuldt tiltag i arbejdet med at forebygge adfærdsproblemer.

En handlingsplan bør være langsigtet – f.eks. omfattende 3-5 år – og afspejle, hvorledes man vil arbejde med at forebygge, reducere og tackle adfærdsproblemer.

Helt overordnet handler det om at reducere risikofaktorer på skolen og samtidig styrke ressourcer og kompetencer hos de involverede fagpersoner og forældre.

Som indledning til det fælles arbejde på en skole med udarbejdelse af en handlingsplan bør man skaffe sig et fælles overblik over relevant forskning og teori på området. Det vil være en nyttig opgave for PPR at medvirke til at sikre dette.

Herefter foretages en kortlægning af situationen på den konkrete skole, bl.a. med henblik på at finde ud af, hvilke faktorer, der på skolen synes at udløse eller opretholde problemadfærd.

Nordahl m.fl. (2005) opstiller en række områder, som en handlingsplan bl.a. bør omfatte:

- Klargøring af skolens værdier og pædagogiske platform
- Mål for skolens arbejde med adfærdsproblemer
- Et sæt tydelige forventninger og regler ved skolen
- Brug af ros og opmuntring
- En strategi for social kompetenceudvikling
- Retningslinier for et aktivt og tæt forældresamarbejde
- Tackling af vold og alvorlig uadrettet adfærd
- Plan mod mobning
- Beredskab ved kriser og ulykker

- Samarbejde med skolens støtte-system

Målet for enhver skole i relation til arbejdet med problembørn må være at udvikle et problemforebyggende opvækstmiljø. Ogden (2004) beskriver 3 kendetegn for et sådant miljø – uanset om det er en familie eller en skole:

1. Et *forudsigeligt miljø* med høj grad af enighed blandt de voksne om vigtige værdier og holdninger med konsekvente reaktioner på såvel positiv som negativ adfærd.
2. Et *påvirkeligt miljø* med medbestemmelse til børn og unge i såvel skole som fritid og familie. Her tages børn og unges interesser og meninger alvorligt, og de får den fornødne indflydelse ved interessekonflikter.
3. Et *emotionelt bekræftende og intellektuelt stimulerende miljø*. Barnet/den unge får den fornødne støtte og accept, men også relevante udfordringer.

Social kompetence

Undersøgelser viser, at der er en systematisk sammenhæng mellem adfærdsproblemer og social kompetence (Ogden 2004). Social kompetence omhandler bl.a. kundskaber, færdigheder og holdninger, der anvendes for at mestre sociale sammenhænge. Skolen stiller store krav til elevernes sociale kompetencer og færdigheder.

Ogden (2005) finder i en gennemgang af teorier om social kompetencer et antal områder, der hyppigt nævnes som en del af det sociale kompetencebegreb: Empati, social sensitivitet, prosociale færdigheder, samarbejdsfærdigheder, relationsfærdigheder, sociale kommunikationsfærdigheder, problemløsningsfærdigheder, selvkontrol og selvhævdelse.

I en undersøgelse blandt norske lærere fandt Ogden (2004), at sidstnævnte – selvhævdelse – var den færdighed, som lærerne mente havde mindst sammenhæng med at klare sig godt skolefagligt. Det var til gengæld den færdighed, som havde høj sociometrisk status blandt medeleverne. Selvhævdende elever klarer sig åbenbart bedre som ven end som elev, jfr. Nordahls beskrivelse af den skjulte lærerplan i skolen og skolen som en lærings- og social arena.

Der er således gode perspektiver i at fokusere på udvikling af elevers sociale kompetencer i forbindelse med forebyggelse og afhjælpning af problemadfærd.

I en tid, hvor der sættes meget præcise mål for elevernes skolefaglige læringsmål med nationale evalueringstests kan det virke paradoksalt, at der ikke er samme fokus på skolens opgave med social oplæring – ikke mindst, når alt tyder på, at arbejdet med pro-

blemadfærd er den opgave, som skolen finder vanskeligst.

Der vil være behov for at få beskrivelser af, hvorledes de sociale færdigheder kan integreres i skolens aktiviteter. Det er en opgave for alle lærere og i alle fag. Det bør bakked op af nationalt udarbejdede krav med efterfølgende evaluering. Det må nødvendigvis også bakked op af, at lærerne bibringes faglige kompetencer til at arbejde målrettet med området – såvel fra grunduddannelsen som efteruddannelse.

Der eksisterer en række forskningsbaserede metoder, der vil kunne anvendes i praksis (Ogden 2005).

Myndiggørelse af forældrene

Der er gode resultater i at forebygge og afhjælp problemadfærd gennem intensivt samarbejde med forældrene.

Erfaringer fra arbejdet med MST (multisystemisk terapi) viser klare og høje succesforløb i arbejdet med de mest vanskelige unge, hvor problemerne bl.a. kan være skulk, kriminalitet, vold (Nordahl m.fl. 2005 og Ogden 2004). Her arbejdes helt bevidst alene gennem forældrene i et intensivt og engagerende forløb på typisk 4-5 måneder.

PPR må have positive forventninger til samarbejdet med forældrene, og de må kunne bibringe

forældrene tro på, at forældrene har en afgørende og positiv betydning for barnets udvikling.

Der må sættes fokus på fremtiden og de ønsker, der måtte være fra såvel forældre som skole og eventuelt andre til den videre udvikling hos barnet.

Effektive strategier vil bl.a. nødvendiggøre regelmæssig og hyppig kontakt med forældrene i en periode, at der gives udtryk for tiltro til, at der kan ske ændring og at undgå kritik af forældre.

Der findes en række programmer, der ligesom MST kan anvendes i forbindelse med ansvarligørelse og kvalificering af forældre til deres forældreopgave (Nordahl m.fl. 2005).

4. Krav til PPR

Forskningslitteraturen om arbejdet med problemadfærd i skolen giver tydeligt indtryk af, at det er betydeligt lettere at forebygge problemadfærd end at afhjælpe det på et senere tidspunkt (Ogden 2004 og Nordahl m.fl. 2005). Det sætter fokus på vigtigheden af en professionalisering af skolens og fagpersoners arbejde – herunder PPR.

Det giver et klart signal til såvel PPR som specialundervisningen om at prioritere det forebyggende arbejde højt, jfr. argumenter og teoretisk baggrund herfor i temanum-

mer af Psykologisk Pædagogisk Rådgivning (nr. 3. 2005).

Jeg har selv i mine analyser over folkeskolens udvikling peget på nødvendigheden af at forstå og arbejde med skolen som organisation og med baggrund i den særlige lærerkultur, der måtte være fremherskende på den konkrete skole (Nielsen 2001, 2002, 2003 og 2005).

Her har jeg peget på nødvendigheden af at udvikle den kollektivt orienterede skole som værende nødvendig for at skabe et godt læringsmiljø for eleverne (Nielsen 2005 og Klewe og Skov 2004).

Det drejer sig således for PPR om at finde den rigtige balance mellem arbejdet med de individuelle forhold hos det enkelte barn og med det mere systemrettede arbejde i forhold til grupper, klasser og skole. Som det foregående har vist, må også arbejdet i forhold til det individuelle barn tilsvarende altid ses i en kontekstuel ramme.

Nordahls analyse fra den norske grundskole viste, at specialundervisningen fortsat anvendes overvejende individorienteret med baggrund i en rationel forklaring på problemadfærd.

PPR vil med sin lovpligtige medvirken i folkeskolens specialundervisning medvirke til at legitimere

den til enhver tid værende specialpædagogiske praksis.

Det er vigtigt, at vi anerkender denne forpligtelse, og at vi målrettet arbejder for at udnytte de utroligt store ressourcer, der findes i folkeskolens specialundervisning – i overensstemmelse med aktuel viden om arbejdet med problemadfærd og andre former for skolevan-skeligheder.

Aktuel viden om hensigtsmæssigt arbejde med problemadfærd i skolen stiller således store og vel nok delvis nye krav til PPRs priorite-ring af sin arbejdsindsats.

Generelt sætter det fokus på vigtigheden af at få opprioriteret PPRs pædagogisk-psykologiske indsats.

Det sætter fokus på PPR-psykologernes professionsopfattelse/kompetencer, grunduddannelse/efteruddannelse, rolleopfattelse (ekspert og/eller generalist) og PPR-lederens kompetencer.

Grunduddannelse/efter-uddannelse

De sidste 20 års udvikling i dansk skolepsykologi har vist en tydelig bevægelse fra en pædagogisk psykologisk indsats til en mere individorienteret og klinisk-psykologisk indsats fra PPRs psykologer. Årsagerne hertil er mange (Nielsen 2002). Centralt i udviklingen står bl.a. de seneste 10 års udvikling af de børnepsykiatriske diagnoser

og en udbredt tiltro til medicinsk-organiske forklaringsmodeller.

Har den psykologiske professionsudvikling på grunduddannelserne ikke har vist sig tilstrækkelig til at modvirke en individorienteret udvikling? Under alle omstændigheder vil det være afgørende, at psykologers grunduddannelse kvalificerer et stort antal psykologer til at have såvel kompetence som lyst og interesse til at arbejdet med systemer og den samlede kontekst omkring børn og unge – samtidig med, at de har tilstrækkelig viden om alle relevante individuelle forhold i børns udvikling.

Der vil være behov for, at det enkelte PPR-kontor gør sig overvejelser over de kompetencer, der for tiden forefindes hos psykologerne i relation til de opgaver, som PPR står overfor.

En stor del af PPRs psykologer har arbejdsopgaver på skoler. Det må vurderes for hver enkelt psykolog, hvorvidt der er den fornødne baggrundsviden om skolen som organisation og om folkeskolens og lærernes opgaver.

De enkelte psykologer skal have viden om aktuel forskningslitteratur for arbejdet med børn og unge med problemadfærd og om relevante evidensbaserede metoder.

De skal kunne sikre, at iværksatte foranstaltninger for børn er baseret på aktuel faglig viden om

effektivitet. De skal have overblik, der sikrer, at såvel PPRs indsats som etablering af specialforanstaltninger sker i overensstemmelse med den dannelsestænkning og bagvedliggende menneskeopfattelse, der er besluttet i gældende lovgivning – såvel på det sociale som skolemæssige område.

De skal kunne formidle dette til skolen og lærerne.

Psykologerne, der arbejder på skoler, skal bl.a.

- være i stand til at beskrive systemers/organisationers miljø og sammenhængen i forhold til udvikling af psykisk sundhed og mistrivsel – og dermed medvirke til udvikling af rummelighed og hensyntagen for alle børn i daginstitutioner og skoler med særlige behov.
- fremkomme med oplæg til og medvirke aktivt i konkrete forandringsinitiativer i skoler og daginstitutioner på baggrund af viden og indsigt i pædagogisk-psykologiske interventionsmetoder og deres anvendelsesmuligheder.
- fremme andre professionelle fagpersoners arbejde med organisationsudvikling og dermed udnytte ressourcerne i organisationen.
- evaluere effekten af den gennemførte indsats på et videnskabeligt niveau ved at designe større og mindre effektundersøgelser.

Det vil være nødvendigt, at man på PPR søger at tilrettelægge målrettet efteruddannelse, der kan sikre, at disse kvalifikationer er til stede. I betydelig udstrækning vil store PPR-kontorer på arbejdspladsen i fællesskab kunne dygtiggøre hinanden – såvel gennem fælles læsning og bearbejdning af relevant faglitteratur, afholdelse af temamøder med og uden eksterne fagindledere samt gennem strukturering af det almindelige teamsamarbejde.

Det vil være en stor hjælp, såfremt det enkelte PPR-kontor blandt medarbejderne selv har specialister i pædagogisk psykologi, der vil kunne forventes at indgå i såvel det interne efteruddannelsesarbejde som medvirke sammen med den enkelte PPR-psykolog i arbejdet på den konkrete distriktskole, jfr. Nielsen (2005).

Specialist eller generalist

Den individrettede og diagnostiske tilgang til at arbejde med problemadfærd blandt børn og unge lægger op til en specialistrolle for psykologerne.

Den aktuelle faglitteratur om arbejdet med problemadfærd i skolen viser, at denne tilgang er yderst utilstrækkelig til såvel forebyggelse som afhjælpning af problemadfærd, jfr. bl.a. argumentationerne i denne artikel hidtil.

Det kan hævdes, at såvel gældende lovgivning om henvisning til specialundervisning som forældre

og skolens forventninger søger at fastholde psykologerne på denne rolle.

Henning W. Nielsen beskriver, at der er andre muligheder i forbindelse med et økologisk grundsynspunkt, hvor den pædagogiske psykologs rolle ændres, således at psykologen bliver en del af afklarings- og ændringsprocesserne på lige fod med samarbejdspartnerne (H.W.Nielsen 2003).

PPR-psykologerne må frigøre sig for de ekspertforventninger, der gør dem til hovedpersoner i arbejdet med børn og unge med adfærdsvanskeligheder. De må fastholde, at hovedpersonerne – og dermed de ansvarlige for arbejdet – er de voksne omkring børn og unge – forældre, lærere og pædagoger samt de involverede ledere.

Arbejdet med problemadfærd i skolen kan kun løses i et konstruktivt teampræget og tværfagligt problemløsningsarbejde, hvor også forældre og børn inddrages. Psykologernes professionsorientering må i nogen grad erstattes af hensigtsmæssige samarbejdsmodeller, hvor ikke mindst børnene og deres forældre inddrages – og dermed myndiggøres.

PPR-psykologerne må finde deres rolle i dette samarbejde og medvirke til at sikre, at det bliver et professionelt samarbejde, hvor der kan føres professionelle samtaler

og foregå fælles analyse og refleksion.

Flere undersøgelser viser, at adfærdsproblemer er det område i skolen, hvor lærerne oplever størst behov for større kompetence (Nordahl m.fl. 2005). Der vil være vigtige arbejdsopgaver for PPR i at medvirke til at sikre, at lærernes kompetence og fælles samarbejde kvalificeres i forbindelse med udvikling af en mere kollektiv lærerkultur.

PPR må kunne udfordre traditionelle tankegange og forståelsesmåder hos lærerne. Opfattelse af, at det enkelte barn synes at være årsag til alle problemer, må udfordres i forbindelse med at sætte fokus på opvækst- og læringsmiljøet.

PPR skal ikke overtage ansvar eller arbejdsopgaver i forhold til enkelte børn. Det er dem, der rådgives, der må foretage de aftalte og nødvendige ændringer i strategier og tiltag i forhold til barnet. Det er dem, der har det største potentiale for at gøre noget ved problemerne.

PPR-psykologen må helt grundlæggende kunne sikre, at der føres kvalificerede dialoger.

Den psykologrolle, der er behov for i forbindelse med arbejdet med problemadfærd er i vid udstrækning baseret på den socialkonstruktionistiske erkendelsesform

med anvendelse af et relationsorienteret sprog og metoder, hvor man gennem den cirkulære og nysgerrige spørgeform søger at skabe forståelse snarere end at forklare. Dette er så glimrende beskrevet af bl.a. Gitte Haslebo (2004) samt i artikel af Jørn Nielsen og Søren Hertz i dette temanummer (»Hvad er det vi gør? – invitation til nye fællesskaber«).

Kit Sanne Nielsen har netop i en artikel i dette tidsskrift beskrevet kravene til psykologrollen i forhold til PPRs fremtidige arbejdsopgaver (2005).

PPR-psykologerne må kunne lytte og engagere de mange aktører, der i fællesskab skal udforme og gennemføre de nødvendige tiltag.

Lederen af PPR

Det er afgørende – i relation til PPRs arbejde med problemadfærd i skolen – at PPRs leder har de samme formelle kvalifikationer, som de psykologer, der arbejder i skolen.

Det vil være nødvendigt – dels af hensyn til lederens mulighed for at medvirke i den faglige sparring internt på PPR og dels for, at lederen kan basere sit ledelsesmæssige eksterne samarbejde med skoleledere, forvaltning og den politiske ledelse på denne faglige platform.

Kit Sanne Nielsen har som nævnt på fremragende vis beskrevet krav

til kvalifikationer og kompetencer hos såvel PPR-psykologer som til lederen af PPR – set i lyset af de fremtidige udfordringer (2005).

Det er helt grundlæggende, at PPR-lederen kender de lovgivningsmæssige og lokale krav til PPRs virksomhed, og er i stand til at sikre en løbende prioritering og udvikling af PPRs indsats i forhold hertil.

I relation til arbejdet med børn med problemadfærd – og også i forhold til de øvrige PPR-opgaver – er det afgørende vigtigt, at PPR-lederen gennem den fornødne dialog med samarbejdspartnerne og PPRs medarbejdere får PPRs arbejdsindsats placeret som en integreret del af den samlede indsats for børn og unge.

Det er opslidende for PPR, såfremt der er forventninger – såvel fra skole som fra PPR-medarbejderne selv – der rummer helt urealistiske opgaveløsninger og ansvar. Skolen er hovedaktør i arbejdet med problemadfærd i skolen. Forældrene – og nogle gange socialforvaltning og andre faggrupper – har andre væsentlige roller. PPR-psykologernes kvalifikationer og kompetencer skal anvendes målrettet – ofte primært som fagpersoner, der er stærkt medvirkende til at skabe sammenhæng i indsatsen.

PPR-lederen vil bl.a. have som opgave at medvirke til at få sat fokus på, hvornår andre personalegrupper – især lærerne – har behov for kompetenceudvikling i form af målrettet efteruddannelse. En rapport fra det svenske undervisningsministerium viste, at den eneste faktor, hvor der var en éntydig sammenhæng mellem elevernes udbytte af undervisningen og økonomiske ressourcer, var lærerens erfaring og uddannelse (Gustafson og Myrberg 2002).

PPR-lederens samarbejde med skolelederne og den kommunale ledelse må sikre, at der kan etableres den nødvendige målrettede efteruddannelse for såvel hele lærergruppen som for nøglepersoner blandt lærerne. PPR vil ikke kunne arbejde med udgangspunkt i et kontekstuel synspunkt i forhold til problemadfærd, såfremt lærernes holdning og tænkning ikke bakker dette op.

Helt generelt skal PPRs leder sikre en arbejds- og samarbejdsform på PPR, der sikrer, at den enkelte PPR-medarbejder føler sig som en del af et sammenhængende PPR-arbejde.

Den enkelte PPR-medarbejder skal i sit daglige arbejde på skolen eller andetsteds kunne agere på baggrund af en fælles PPR-faglighed, der giver tryghed og sikkerhed.

Eventuelle særinteresser hos enkelte PPR-psykologer – herunder tendens til mere »privatpraktiserende« og uafhængig arbejdsform – skal lederen kunne integrere i, hvad der tjener helheden i PPRs arbejde.

Det er lederens opgave at sikre det nødvendige ledelsesmæssige samarbejde, der sikrer udbredt kendskab til PPR arbejdsopgaver og prioriteringer.

Lederen må gennem sin strategiske ledelse sikre de nødvendige alliancer til nøglepersoner og besluttende organer, der sikrer tillid til PPR og fornøden indflydelse.

Internt på PPR vil den strategiske ledelse bl.a. indebære, at PPR-lederen er i stand til at tage bestik af aktuelle og kommende eksterne krav og forventninger og dermed sætte dagsordenen for, hvorledes disse krav tages op. Det vil stille krav om, at lederen er i stand til at gennemføre de nødvendige dialoger i medarbejdergruppen og få sikret, at uenighed i debatten fører frem til konstruktive fælles løsninger. Der må være en dialogform på PPR, hvor kritisk refleksion over egen praksis er en del af kulturen.

Det vil i denne forbindelse være et medarbejderansvar at gå konstruktivt ind i disse fælles drøftelser, således at PPR kan gennemføre sin egen løbende organisations- og

kompetenceudvikling, der sikrer, at PPR til enhver tid arbejder så kvalificeret som muligt med de krav, der besluttet af beslutningstagere centralt og lokalt – på basis af den nyeste faglige viden.

5. Evaluering/succeskriterier

Igen kan vi vende os til Norge og hente inspiration. Her har Uddannelses- og forskningsdepartementet – som et led i en national strategi for vurdering og kvalitetsudvikling i den norske skole – bedt om at få udarbejdet et værktøj til vurdering af PP-tjenesten. Dette materiale er desværre endnu ikke udkommet, men jeg vil prøve at medtage nogle af hovedsynspunkterne fra opbygning og indhold til inspiration.

Vurderingsværktøjet er et resultat af en lang proces med deltagelse af en række personer fra PP-tjenesten og fra forskningsverdenen – bl.a. Thomas Nordahl. Materialet har været afprøvet på 10 PP-kontorer.

Formålet er at sikre fornøden dokumentation for PPT's praksis og resultater med baggrund i, at PP-tjenesten er en central aktør i udvikling af opvækst- og lærings tilbud til børn og unge.

Vurderingsværktøjet skal desuden bidrage til, at PP-tjenesten på landsbasis bliver en mere ensartet tjeneste med høj kvalitet og

dermed giver sit vigtige bidrag til, at børnehaver og skoler udvikler tilpassede opvækst- og læringstilbud i et inkluderende miljø for alle børn.

Det kunne være meget ønskeligt, at vi i Danmark kunne opleve tilsvarende centrale initiativer og krav.

Materialet består af to dele – et teoriafsnit om værktøjets og PPTs teoretiske forankring – og en brugervejledning og et antal spørgeskemaer.

En hovedkonklusion er, at en PPT-praksis, der lægger énsidig vægt på individorientering, legitimerer en praksis, der hverken er i overensstemmelse med elevens behov eller de nationale mål.

I stedet skal PPT bidrage med et *systemorienteret perspektiv*, og dermed se på skolens praksis i dialog med skolen.

Systemperspektivet indebærer at beskæftige sig med forhold på et kontinuum fra *mikroniveauet* (eks. biologiske forhold) til *makroniveauet* (kultur og samfund).

Samtidig må PPT inddrage såvel *objektive* forhold (et rationelt syn) som *subjektive* forhold (socialkonstruktionistisk syn).

Ved at inddrage alle 4 dimensioner bliver systemarbejdet et sam-

menhængende perspektiv, hvorpå evaluering og succeskriterier for PPRs arbejde må ses.

Tre former for kvalitet benyttes:

- strukturkvalitet
- proceskvalitet
- resultat-kvalitet

Strukturkvalitet omfatter de formelle krav til PPT som organisation med baggrund i

- Centralt fastsatte krav
- Kommunalt fastsatte krav
- Beslutninger på PPT-niveau

Ud fra dette bliver succeskriterierne bl.a. hvorvidt og i hvilken grad PPTs virksomhed

- udføres med baggrund i gældende beslutninger
- udføres inden for en hensigtsmæssig opgave- og rollefordeling
- understøttes af hensigtsmæssige fysiske, organisatoriske rammebetingelser og effektivt ressourceforbrug.

Proceskvalitet handler om relationer og processer både inden for PPT og i forhold til samarbejdspartnere og brugere.

Succeskriterierne vil her kunne være hvorvidt – og i hvilken grad PPTs virksomhed

- udføres af fagfolk med høj individuel og relationel realkompetence

- ledes af en leder med høj grad af menneskelig og strategisk kompetence
- anvender formålstjenlige og relationsfremmende metoder og materiale
- foregår i en positiv og udviklingsorienteret organisationskultur
- medfører at samarbejdspartnerne og brugerne har en høj grad af oplevet kvalitet

Resultatkvalitet er knyttet til de formelt fastsatte og overordnede mål for PP-tjenesten. Dette er den afgørende rettesnor for, hvorvidt PPT løser sine opgaver i overensstemmelse med kravene.

Succeskriterierne bliver således, hvorvidt – og i hvilken grad PPT magter at indfri de statslige, kommunale og egne mål for skolen og PP-tjenesten.

Der er herefter en brugervejledning til anvendelse af et antal spørgeskemaer.

Spørgeskemaet til brug for PPT internt er bygget op efter de netop nævnte 3 hovedinddelinger for kvalitet. Det skal besvares af de enkelte PPT-medarbejdere og efterfølgende drøftes i fællesskab – sammen med besvarelsene af skemaerne fra elever, forældre, skole og børnehaver.

PPT-spørgeskemaet har følgende overskrifter inden for de tre hovedafdelinger

1. Strukturkriterier:

- intentioner, mål og principper for skolen, børnehaven og PPT
- funktion og opgaver
- ressourcer
- organisering
- kompetence

2. Proceskriterier:

- ledelse – internt i PPT
- strategier for opgaveudførelse
- kommunikation – medvirken

3. Resultatkriterier

- ingen overskrifter

Spørgsmålene til afklaring af de forskellige kriterier er udformet som en række udsagn, som den adspurgte skal tage stilling til ud fra 4 svarmuligheder (Passer vældig godt, passer ganske godt, passer ganske dårligt, passer slet ikke).

Det er min vurdering, at det vil være muligt på de enkelte PPR-kontorer i Danmark at konstruere lignende evalueringsværktøjer. Vi kan håbe – og arbejde for – at Undervisningsministeriet kunne blive inspireret til at sikre udarbejdelse af et tilsvarende vurderingsmateriale, som kan medvirke til at sikre en mere landsdækkende ensartethed i PPRs niveau.

Når det norske materiale blive færdigt og frigivet, vil jeg sørge for, at det bliver kendt i vores kreds.

Afslutning

Den 1. januar 2007 kommer til at udgøre en afgørende milepæl i

PPRs historie. Landet vil til denne tid være opdelt i langt færre kommuner, der stort set alle vil være af en størrelse, der muliggør fagligt bæredygtige PPR-kontorer. Oveni kommer store nye arbejdsopgaver som udlægning af den vidtgående specialundervisning og varetagelse af rådgivningsopgaver, der i dag varetages af de amtslige rådgivninger for børn og familier.

Arbejdet med problemadfærd i skolen vil fortsat være en betydelig arbejdsopgave for PPR i fremtiden. Vores berettigelse afhænger af, at vi fagligt kan bidrage med at kvalificere dette arbejde på et solidt fagligt og forskningsmæssigt grundlag og i overensstemmelse med lovgivningens bestemmelser og værdigrundlag.

Såfremt PPR-funktionerne bliver fordelt i en samlet børnerådgivningsorganisation – og dermed ikke udgør en samlet egen enhed – vil PPR-opgaverne overvejende blive afhængig af enkeltmandspræstationer. Det vil næppe være muligt at udvikle en samlet kommunal PPR-profil på arbejdet under sådanne betingelser.

Derfor vil der være en opgave og et ansvar for os alle sammen at skabe forståelse for, at en forudsætning for at løse de kommunale PPR-opgaver – herunder arbejdet med problemadfærd i skolen – vil være,

at PPR har en selvstændig organisation med psykologfaglig leder og fagligt kvalificerede og kompetente medarbejdere med en faglig baggrund, der er i overensstemmelse med krav, der er beskrevet i dette indlæg.

Litteratur

- Dahl, Klewe og Skov. 2004. *En skole i bevægelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Gustafsson, Jan-Eric og Myrberg, Eva: *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Skolverket. 2002.
- Haslebo, Gitte. 2004. *Relationer i organisationer. En verden til forskel*. Dansk psykologisk Forlag.
- Haug, Peder. 2000. *For alle elever? Lærerutdanninga og spesialundervisninga i grunnskolen*. Forskningsrapport nr. 39. Høgskulen i Volda. Møreforskning Volda.
- Mortensen, Karen Vibeke. 2002. *Fra neuroser til relationsforstyrrelser. Psykoanalytiske utviklingsteorier og klassifikationer af psykopatologi*. Gyldendal.
- Nielsen, Bjarne. 2001. *Reformer i folkeskolen gennem de seneste 25 år. Hvorfor er det så vanskeligt at gennemføre faglig udvikling i folkeskolen i overensstemmelse med de vedtagne lovændringer?* Forlaget Skolepsykologi. Rød serie.
- Nielsen, Bjarne. 2002. *Udvikling af folkeskolens specialundervisning. Hvorfor er det så vanskeligt at gennemføre faglig udvikling af specialundervisning i folkeskolen? – belyst gennem udviklingen de seneste 30 år*. Forlaget Skolepsykologi. Nr. 5-6. 2002.
- Nielsen, Bjarne. 2003. *Krav og forventninger til PPRs opgaveløsning*. Temahefte. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 6. 2003.
- Nielsen, Bjarne. 2005. *PPR i den inkluderende skole*. Temahefte. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 3. 2005
- Nielsen, Henning W. 2003. *Den pædagogisk psykologiske undersøgelse og vurdering*. Temahefte. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 6. 2003.
- Nielsen, Kit Sanne: *Nye udfordringer for PPR psykologer: Fremtidige kompetencer*. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 4. 2005.
- Nordahl, Thomas. *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA Rapport nr. 11. 2000.
- Nordahl, Thomas. 2004. *Læringsmiljø og problemadfærd*. Specialpædagogik nr.4.
- Nordahl, Sørli, Manger og Tveit. 2005 *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Ogden, Terje. 2004. *Social kompetence og problemadfærd i skolen – kompetenceudviklende og problemløsende arbejde i skolen*. KLIM.
- Bengt Persson. *Elevers olikheter och specialpædagogisk kunskap*. Liber. 2003
- Pædagogisk-psykologiske perspektiver*. Temahefte. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 6. 2003.
- Specialpædagogik i den rummelige skole*. Temahefte. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 3. 2005.

In or out – integration af udsatte børn i skolens fællesskaber



Af Ole Steen Kristensen

I kølvandet på den omfattende debat om PISA-undersøgelsen er nye reformtiltag endnu engang dukket op. Der er opstået tvivl om, hvorvidt børn lærer noget i skolen. Danmark fik efter offentlighedens vurdering en elendig placering i den internationale rangorden, dårligere end den placering, vi fik i undersøgelsen fire år tidligere. Kun få nævner det faktum, at afstanden fra en 4. plads til den 18. plads, Danmark opnåede, statistisk set er ubetydelig og derfor ikke kan tillægges nogen praktisk betydning. Når 18. pladsen får så omfattende omtale, skyldes det givetvis de ofte modsatrettede interesser, der er knyttet til skolen. Skolen er en kampplads for ideologier og en kampplads om den herskende tidsånd. I disse stridigheder stilles der hele tiden krav om, at skolens opgave forandres. Temaet om den rummelige skole er sat på den politiske dagsorden og er blevet den dominerende diskurs. Det virker, som om man taler mere og mere om den rummelige skole på et tidspunkt, hvor den bliver mere og mere konform. Ligesom købmanden, der begyndte at kalde

sig den *frie* købmand, da han opgav friheden og blev en del af en større købmandskæde! I skolen opfattes sådanne eksterne diskussioner ofte som utidig indblanding, som man må prøve at neutralisere.

I PISA-undersøgelserne måles børnenes individuelle egenskaber, og PISA fremlægger gennemsnit og kvartiler over børnenes præstationer. Kvartilerne viser, at en stor gruppe danske børn ikke tilegner sig de fundamentale færdigheder, der skal til for at begå sig i et moderne samfund. De børn bliver kun sporadisk en integreret del af skolens fællesskab og får i kraft heraf en svag position, der gør det vanskeligt for dem at ændre deres position i skolen og senere i uddannelsessystemet. Undervisningsmiljøet får en afgørende betydning, ligesledes bliver det afgørende med et samarbejde om børns udvikling på tværs af faggrænser og sektorer.

Skolens legitimitet er anderledes end tidligere og forandrer sig i samspil med det omgivende samfund. Forældre, politikere, de po-

litisk-administrative systemer stiller deres krav, og børnenes adfærd forandrer sig. Rammerne for det, der er tilladt, skifter over tid og ændrer legitimitetsgrundlaget. Skolen er et sted, hvor mange systemers regler og krav mødes og skaber modsætninger mellem eksempelvis forældres forventninger om et godt skoleliv og myndigheders styringsbehov.

Samspelet mellem eleverne har stor betydning for elevers præstationer og personlighedsudvikling. At deltage i et fællesskab indebærer, at man får tildelt en position, hvorfra man tilegner sig den viden, som man nu engang ønsker at tilegne sig. Et fællesskab kan være så stærkt og så ekskluderende, at elever, der ikke passer i rammen, får vanskeligere vilkår end andre børn, når de skal tilegne sig viden. Hvordan kan folkeskolen støtte udviklingen af inkluderende fællesskaber? Hvordan kan man i et tværgående samarbejde sikre, at udsatte børn deltager i skolens fællesskab? Sådan lyder de spørgsmål, jeg tager op i det følgende.

Det antydes ofte, at der må holdningsændringer til; senest i rapporten om kulegravning af støtten til udsatte børn og unge. Artiklen handler om de aftryk, som interaktioner i klasseværelset efterlader i skolens diskurs. Disse aftryk gør forandringer vanskeligere, og

i artiklen diskuterer jeg hvordan og hvorfor.

Bliver flere og flere børn ekskluderet, mens vi taler om inklusion?

På godt og ondt drives reformer på skoleområdet af kritiske betragtninger om børns skolegang. Kritiske betragtninger stilles ofte op over for hinanden i forenklede modsætninger. Blandt de mest kendte er modsætningen mellem at give børn kundskaber versus at udvikle barnets personlighed; at fastholde traditioner versus at tilpasse sig postmoderniteten; at have en stor paratviden versus at bruge børnenes erfaringer som udgangspunkt for læring. På godt og ondt præger disse betragtninger folkeskolens grundlag. Folkeskolerådet udtaler i sin »Vision 2010«, at »folkeskolens grundlag må konstrueres om og om igen« (Folkeskolerådet, 2000, side 9), og det er sikkert tænkt i dette lys, men jævnlige forandringer i skolens konstruktioner virker historieløst og går ud over stabiliteten i indsatsen over for udsatte børn.

Der findes et stort og formentlig stigende konformitetspres i skolens rum og dermed øges risikoen for, at skolens udfordringer bliver indsnævret, før man har set og udnyttet mulighederne for nye virksomhedsformer. Dette indebærer, at grænserne for afvigelse

bliver mindre og mindre, og at selv den mindste afvigelse kan aktivere en række institutionelle nødværgeforanstaltninger med henblik på at varetage barnets tarv.

Trods intentionen om at skabe en rummelig folkeskole bliver flere og flere børn udskilt til specialundervisning eller anbragt på andre undervisningsinstitutioner, om end stigningen er vigende i de sidste år (Institutionsstyrelsen, 2005). Denne paradoksale kendsgerning ses ofte som et udtryk for, at specialundervisningen eller det tværgående samarbejde om udsatte børn ikke virker. Den diskussion ønsker jeg ikke at tage her og vil i stedet se det som et resultat af den måde, hvorpå skolen er organiseret og det pres, skolen er underlagt.

Fællesskaber er rammen for børns læring. Det særlige ved fællesskaber i skolen er, at børn ikke selv vælger dem. Børn bliver placeret i en klasse efter et fordelingsprincip, som kun de færreste har indflydelse på. Børn er givet dette fællesskab. Samtidig med den faglige læring lærer eleven om sin egen position i klassen og om sin egen selvforståelse som dygtig, socialt velfungerende, interesseret, dum, irriterende, klikeskabende, intrigant og meget mere. Denne selvforståelse kan være selvforstærkende og bidrage til, at den faglige tilegnelse forringes.

Der findes forholdsvis få empiriske undersøgelser af fællesskaber. Tetler (2000) har som en af de første vist, at diskurser om inklusion ikke altid er reel inklusion, idet elever, der tilsyneladende er integrerede i klassen, undervises parallelt, kun interagerer med en støttelærer, deltager passivt i timerne og kun inddrages i fællesskabet, når samvær er på dagsordenen. Dyppel (2002) har undersøgt, hvordan børn ser på afvigelser. Hun fulgte en skoleklasse – en 2. klasse med 19 børn. Blandt de 19 børn fandtes et barn med diagnosticeret ADHD, et andet barn med en genetisk betinget sygdom samt to børn, som begge var anbragt uden for eget hjem i familiepleje. Dyppel fulgte klassen over en længere periode og interviewede otte børn om afvigelser (de fire børn med sociale problemer var ikke blandt de otte børn). Resultaterne viser lidt overraskende, at der er væsentlig forskel på børnenes generelle opfattelse af afvigelse og børnenes konkrete oplevelse af afvigelse. Den generelle opfattelse af afvigelse var præget af fysisk handicap, fysiske deformiteter samt adfærdsproblemer (især aggressivitet). Den generelle opfattelse var præget af generelle normer for, hvad børn i 2. klasse normalt foretager sig. Den konkrete oplevelse af afvigelse afspejlede derimod børnenes erfaringer fra klassen og de irritationsmomenter, der opstår, når et andet

barn ikke yder sit til fællesskabet eller har et afvigende udseende. Sympati med det barn, der ifølge andre børn er afvigende, afspejler en nuanceret forståelse af det afvigende barns problemer og en indlevelse i barnets univers, mens afstandtagen fra det afvigende barn afspejler manglende indlevelse i og manglende forståelse for barnets problemer.

Hvordan oplever børn og unge en inkluderende klasse? Dette spørgsmål stillede Marcussen & Bergman (2005) sig. Lærerens autenticitet og lyst til at undervise er afgørende for børnenes oplevelse af accept og forskellighed i fællesskabet. Emotionelle kompetencer som respekt, tydelighed, ansvarlighed, humor, rolig og afslappet væremåde er væsentlige for den lærer, der evner at skabe et deltagende fællesskab, ifølge børn. At beherske den kommunikative kode anses blandt børn for at være en væsentlig kompetence.

Le Fevre & Kallesøe (2005) har undersøgt børns fritidsaktiviteter og aktiviteter i klasseværelset blandt 16 børn i en 5. klasse. Børn deltager i mange fællesskaber uden for skolen, og de fleste fællesskaber handler om kropslige aktiviteter og samvær. I disse fællesskaber grundlægges børns sociale identitet, som bæres med til andre fællesskaber, hvor især det, børn er

gode til, konstituerer deres sociale identitet. Fællesskaber i skolen er mere organiserede og er naturligt nok bygget op omkring skolens succeskriterier, dvs. undervisning og faglighed. Eleverne tillægger ikke skolens succeskriterier samme betydning, idet centrale kategorier for dem er at kunne vælge noget, de er optagede af, og at kunne mestre de opgaver, de står overfor. Eleverne i denne 5. klasse bliver af lærerne kategoriseret, tilsyneladende efter de pågældende elevers egenskaber og deres evne til at klare sig i klassen og ikke at skabe uro, mens børnene kategoriserer hinanden efter samvær og interesser. Ca. et år senere er den urolige dreng udskilt af klassen (le Fevre & Kallesøe, 2005b). I årets løb er der gennemført et efteruddannelsesprojekt for lærerne med deltagelse af børnene. Klassens fællesskab har forandret sig; en dreng betegnes nu som urolig, mens en af pigerne nu fortæller en anden historie offentligt om sit lektiearbejde derhjemme uden at tidsanvendelsen derhjemme har ændret sig. Nogle børn har brugt efteruddannelsesprojektet til at vise andre sider af sig selv, mens andre ikke har benyttet anledningen og blot er blevet endnu mere marginaliserede. Klassens ry har imidlertid ikke ændret sig i skolens diskurs; den viden, som findes i og omkring klassen er ikke nået ud til en bredere kreds.

Disse tre konkrete studier af fællesskaber og afvigelse blandt børn viser, at marginalisering i klasseværelset i høj grad er påvirkelig af den sprogbrug, der omgiver barnet; ikke blot sprogbrugen blandt børn, men også skolens diskurs. Når børn kategoriserer hinanden, sætter det spor i interaktionen. For nogle børn bliver denne sociale kategorisering afgørende for barnets præstationer. Blandt børn findes der desuden sprogbrug, som ikke passer til skolens diskurs. I den forstand kan skolens rammer virke ekskluderende. Skal barnet med afvigende adfærd være en del af fællesskabet, fordrer det, at sociale kategorier afløses af nuancerede forståelser. Det indebærer bl.a. tolerance over for børns anderledeshed, baseret på en nuanceret forståelse for børns afvigelse samt en opfattelse af det afvigende barn som ligeværdigt (Dyppel, 2002).

En organisatorisk diagnose af skolens fællesskaber

I skolen står feltet af muligheder åbent. Som selvopfyldelsens profeti bliver de børn, der er kategoriseret som fagligt dårlige af lærerne, udskilt af klassen (Le Fevre & Kallesøe, 2005). Omvendt kan en skoleklasse rumme tre børn med afvigende adfærd, om end ikke uden problemer. Her er udskillelsen et spørgsmål om børnenes tolerancetærskel mere end lærernes (Dyppel, 2002). Mange fælles-

skaber oplever det fænomen, at gruppen polariseres, hvis en eller flere personer i gruppen skiller sig ud fra majoriteten. Hvordan skal dette forstås?

Jeg påstår her, at fællesskaber i skolen har trange vilkår. Dels på grund af det eksterne pres, der kommer fra de mange reformlystne personer omkring skolen, dels på grund af skolens egen diskurs, hvor man ønsker at gøre op med »umulige« klasser og sætter mange ressourcer ind på at se »umulige« klasser som »livlige« klasser. Og jeg påstår, at det ikke er nok, og det vil jeg gerne uddybe med en lille organisatorisk analyse.

Polarisering er ikke nogen naturlov

Kliker i en klasse medfører som regel, at andre i samme klasse udgrænses og bliver defineret som »fremmede«, hvis de tillader sig at træde ind i klikens rum. En gruppe definerer sin sociale identitet ud fra de rammer, der er til dens rådighed, og man tilskriver andre i andre grupper særlige træk, baseret på deres tilhørighed til denne gruppe – man favoriserer sin egen gruppe og diskriminerer andre, ifølge undersøgelser udført af socialpsykologen Henri Tajfel i 70'erne. Det interessante er, at kun meget få fælles træk er nødvendige for at diskriminere andre grupper – en minimal social kategori-

sering. Barnets sociale identitet stammer fra medlemskabet af en gruppe sammen med de værdier, som tilhører denne gruppe. Der er tale om en form for etnocentrisme, som først reduceres i det øjeblik, at sociale forandringer nedsætter fordelene ved at være medlem af en gruppe. Det kræver mere end blot at fjerne fordelene ved at være medlem af en gruppe. Visse fællesskaber fungerer, som vist ovenfor, på andre vilkår.

Nyere positionsteori (Linehan & McCarthy, 2000) peger på, at interaktionen i klassen mellem lærer og elev og eleverne imellem bidrager til at konstituere en særlig position for barnet i fællesskabet. Interaktionen medierer barnets identitet og viden. Barnet tilegner sig sin forståelse af verden via de diskurser, der hersker i klassen, dvs. de symbolske udtryk, som rækker ud over ordet eller handlingen og som bliver til en fælles forståelsesramme for eftertiden. I fællesskabet skaber børn det billede af sig selv, som de drømmer om at være eller ikke være (Markus & Nurius, 1986). Fællesskabets diskurs afgrænser børnenes sociale identitet.

Diskurser om børn afgør deres skæbne

Der findes en stigende erkendelse af, at de vanskeligheder, børn har ved at tilegne sig skoleviden, kan

skyldes den måde, hvorpå undervisningen tilrettelægges. Schoultz et al (2001) viser f.eks., at børn lettere forstår komplekse naturfænomener, når de samtidig tilbydes et relevant redskab til at forstå emnet. Det er her væsentligt, at børns forståelse af et emne ikke afspejler underliggende mentale modeller, men er viden, der medieres af redskaber.

Denne nye pædagogiske indsigt har også organisatoriske konsekvenser, idet børn og voksnes handlinger i skolen sætter sit præg på skolen som organisation. Især under forandringer tillægges nye og overraskende handlinger meninger, som bidrager til den fælles og legitime forståelse af »sådan gør vi her« (Phillips et al, 2004). Disse nye handlinger spiller en rolle i skolens diskurs som en fælles forståelsesramme for alle i skolen. De sociale institutioner har så at sige mekanismer, der gør, at institutionen selv regulerer den adfærd, den betragter som afvigende. Skolen påvirker det enkelte menneskes handlinger, og afvigelse fra gældende normer koster for den, der ikke tilpasser sig. Prisen for afvigelse bliver højere, desto mere differentierede de sociale institutioner er. Gældende normer er imidlertid langt fra entydige. Som studier af skolens fællesskaber ovenfor viser, kan findes der fællesskaber blandt børn, uafhængig af lærerens hand-

ling. Lærerens handling er aldrig neutral i forhold til disse fællesskaber, og fællesskaber er ikke neutrale i forhold til hinanden. Et neutralitetsbrud – konflikter eller indgreb – kan skabe nye handlinger, modstand og modreaktion; alle begivenheder, som under visse omstændigheder tillægges mening af alle i skolen; forældre, børn, lærere, skoleledelse (Weick, 2003). En klasse bliver »umulig«.

Hvad betyder det? Det betyder, at sociale institutioner gør sig forestillinger om, hvad der er bedst for klienten (eleven), mens andres forslag ignoreres. En slags selvbeskyttelse mod ekstern indblanding og en manifestation af den autoritet, man besidder. Denne kendsgerning er velkendt inden for institutionsforskningen (Højlund, 2002) og bliver ofte udlagt således, at det udsatte barn og dets familie må underlægge sig skolens måde at tænke på; ellers bliver barnets vilkår endnu ringere, end de var i forvejen.

Det er her vigtigt at skelne mellem social kategorisering og særlige betingelser for børns udvikling. Den sociale kategorisering har tendenser i retning af at placere et barn i 'kasser', som bliver alt-dominerende og sætter sit præg på opfattelsen af alle andre sider af barnet, inklusive den private side. Den sociale kategorisering har des-

værre den egenskab, at den minder meget om almindelig dagligdagstænkning. De særlige betingelser er mere specifikke og indebærer, at man ser barnet under bestemte betingelser, som kan ændres, hvis det er nødvendigt for barnets udvikling.

Den »umulige« klasse, den »uroelige« elev, er sociale kategorier, som skaber de fremtidige muligheder for børn. I den fælles forståelsesramme – diskursen – må man som ansvarsfuld lærer foretage sig noget i forhold til den umulige klasse og den urolige elev. Sociale kategorier har den funktion at legitimere alle indgreb, også eksklusion af det urolige barn.

En fælles forståelse af et arbejdsfelt opstår ofte i samarbejdet med andre institutioner (Lawrence et al, 2002). Som institution er skolen meget påvirkelig af herskende diskurser, ligesom skolen selv påvirker diskursen. Med andre ord: når skolen arbejder sammen med andre sociale systemer, udvikler skolen sin egen forståelsesramme for dens arbejde med udsatte børn, men kun hvis samarbejdet ikke er indlejret i skolens diskurs.

Hvis man ønsker, at skolen skal udskifte sociale kategoriseringer af udsatte børn, kræver det et samarbejde med andre sociale systemer. Er samarbejdet med andre sociale

systemer overfladisk eller blot en opgave, som læreren skal varetage ved siden af »alt det andet«, er der en tendens til, at skolen fastholder forestillingen om, at barnet har egenskaber, der gør, at det ikke længere kan rummes i klassen (altså en social kategorisering). Hvis opgaven med at varetage udsatte børns behov skal løses, fordrer det, at opgaven er en naturlig del af skolens selvforståelse, og at man i skolen ser udsatte børns særlige betingelser; vel at mærke betingelser som kan ændres.

Integration kræver mere end blot at fjerne barrierer

Samarbejde med andre sociale systemer kan ofte være en trælsom sag. Interesserne er forskellige, mulighederne ligeså. Arbejdsopgaverne ligger der stadig efter de utallige møder, som ethvert samarbejde medfører. Hvorfor så besvære sig? Fordi integration af udsatte børn i skolens fællesskaber ikke bør standse med en polarisering af skolens klasser, fordi denne polarisering kan bringes et andet sted hen, hvor den er lettere at løse. Derom i det følgende.

Når skolen forandrer sig, skaber det andre muligheder for børns udvikling og lærernes undervisning. Nye virksomhedssystemer opstår (Engeström, 2001). Virksomhedssystemer er en fællesbetegnelse for mange forskellige

interesser, traditioner, arbejdsformer og synspunkter. Disse systemer har en historisk oprindelse og rummer – og det er den centrale udviklingsdynamik – modsætninger i sig selv. Forskellige traditioner kan være i modstrid med andre traditioner, og denne modsætning skaber udviklingen. Engeström giver et eksempel på, at forskellige behandlingsmetoder på hospitaler og i private klinikker kan medføre, at der i konkrete sager opstår en modsætning mellem forskellige behandlingsformer. Det anses normalt for ugunstigt, men er her medvirkende til forandringer i begge systemer.

I folkeskolen eksisterer forskellige pædagogiske paradigmer side om side. Folkeskolen rummer som nævnt ovenfor modsætningerne i sig selv. Folkeskolen er også rammen om et samarbejde om børns udvikling. Ved tilrettelæggelse af undervisningen er det væsentligt, at lærere forstår deres betydning for fællesskabet og deres betydning for, hvilke børn der er inkluderede, og hvilke der er ekskluderede. Børn er – som vist i de tre studier nævnt oven for – medskabere af fællesskabet, men ikke de eneste. De rammer, som undervisningen lægger for fællesskabet, er væsentlige for den tolerance, børn viser hinanden, og den ligeværdighed, som børn, der ikke lige passer i rammerne, omgives med.

Udsatte børn er som område placeret mellem skolen og socialforvaltningen, og det er let at forestille sig, at man kan konfrontere de to – ofte divergerende – forståelsesrammer i begge systemer, og siden udnytte det potentiale, det giver. Forudsætningen er dog, at skolen som organisation er i stand til at tage denne udfordring på sig. Her har Gregory Bateson givet os værdifulde begreber, som siden er videreudviklet af Argyris (1990) og Engeström (2001). Her tænkes på single og double loop learning (nogle gange kaldt model I og II læring).

Single-loop learning (defensive læringsrutiner) er den læring, der bygger på værdier såsom at vinde en diskussion, fastholde kontrollen over samtalen og undgå at modparten taber ansigt. Denne type læring findes på alle niveauer i en organisation – fra samtalen mellem en lærer og elev over samtalen mellem læreren og skolelederen til skolelederens samtale med forvaltningen. Får denne læringsform lov til at dominere, kan det forventes at skolen bliver fastlåst i sin udvikling og konstant forholder sig strategisk til alle ændringsforslag. Modsætninger mellem traditioner bliver en kamp om at vinde kampen om skolens sjæle, som til gengæld bliver tabere, idet ingen tackler den proces, der udskiller nogle og bevarer andre i klassen.

Double-loop learning er den læring, der bygger på dialog og det oplyste valg. Det vil sige, at læringen søger at ændre værdigrundlaget for det arbejde, man dagligt udfører. Double-loop læring er den indsigtsgivende læring, der forandrer diskursen, skaber en anden omgangsform i organisationen og undgår negative udviklingsspiraler, hvor præstationerne bliver ringere, som tiden går. Double-loop læring er grundlaget for al organisatorisk læring.

Mange modsatrettede råd til skolen, mange kampe om skolens sjæl gør det vanskeligere at forandre skolen. Ud af de tre fællesskabsstudier kan man udlede gode råd om, hvad den gode lærer bør gøre for at få fællesskabet til at fungere til barnets bedste. Acceptere forskellighed, anerkende elevens præstationer, undgå at blande sig i børns anliggender og så videre. Men gode råd – uanset hvor velmente de er – har en tendens til at forstærke skolens diskurs og nedsætte lysten til at forandre skolen. Når forskningsverdenen således ikke kan tilbyde klare anvisninger, kan refleksioner over skolens praksis og forsøg muligvis hjælpe os videre. Et sted at starte kunne være at skabe nogle vilkår, hvor lærere i skolen i deres daglige arbejde mærker modsætninger mellem forskellige måder at gøre tingene på.

Minearbejderen og strategien

Umiddelbart vurderet har organisatorisk læring vanskelige vilkår i en tid med mange magtkampe om skolens diskurser. Fra en organisatorisk vinkel undrer jeg mig over, at man i ministerielle rapporter taler om normalsystemet uden at omtale PPRs rolle for integrationen af udsatte børn, ligesom jeg undrer mig over, at skolen kun i begrænset omfang samarbejder med systemer uden for skolens regi.

Afgørende i samarbejdet om udsatte børn er PPRs rolle. Efter at »Vejledning om PPR« udkom i 2000, har der været en del diskussioner om PPRs nye rolle. Ofte fremhæves det, at PPR ændrer sig fra en testorientering til konsultative metoder, og der kan gives mange gode begrundelser for dette skifte. En af de væsentligste grunde er uden tvivl, at testningen indimellem tjener bureaukratiske formål, nemlig at opnå støttetimer til et barn, og at testning gør det vanskeligt at nå det stigende antal henviste sager. En anden væsentlig grund er, at testning for let erstatter dialog mellem forældre, barn og psykolog og gør et problem til et ekspertanliggende, der efterlader lærerens fornemmelse for barnet i undervisningen på et sidespor og udelader forældrenes kendskab til barnets liv før skolen og uden for skolen (Mehan, 1993; Cole & Siegel, 1990). Barnet bliver så at

sige revet ud af sin kontekst, og klassens fællesskab (eller mangel på samme) inddrages kun perifert i sagen. Barnets sociale problem bliver psykologiseret. Der findes mig bekendt ingen undersøgelser, der viser, i hvor stort omfang sager bliver afgjort på denne måde; dog antyder en undersøgelse, at testning spiller en forholdsvis ringe rolle i børnehaven (Møller, 2005). Der findes klare paradigmeforskelle mellem testtraditionen og den konsultative tradition, men selv med forandringer i retning af konsultation, er PPR fortsat orienteret mod barnet og dets familie, og mindre orienteret mod skolens diskurser og skolens pædagogiske arbejde.

Den tidligere nævnte vejledning fra Uddannelsesstyrelsen omtaler blandt mange tiltag behovet for samarbejde i lærerteams, pædagogisk konsulentassistance, supervision og kollegavejledning, opkvalificering af lærere samt drøftelse af en række skolepolitiske tiltag. PPR har – i samme periode som opgaverne skifter fra testning til konsultation – fået en lang række opgaver af pædagogisk art.

Varetagelsen af disse opgaver i et tværgående samarbejde kan bidrage til, at udsatte børn deltager i skolens fællesskab, hvis den organisatorisk dynamik tages med i overvejelserne.

Fællesskaber har en afgørende betydning for barnets skæbne i klassen og for barnets præstationer. Ønsker man at forbedre skolens kvalitet og undgå, at børn går ud af skolen uden at kunne de mest elementære skolefærdigheder, er det således – ifølge denne organisatoriske analyse – ikke nok at indføre en evalueringskultur. Denne kultur kan risikere at forhindre udviklingen af nye undervisningsformer i skolen og indføre en individualistisk kultur, der gør det endnu vanskeligere at være udsat. Den forholdsvis store gruppe af børn, der ikke lærer elementære skolefærdigheder, må – igen ifølge denne organisatoriske analyse – forstås i lyset af skolens fællesskaber, skolens diskurser og skolens virksomheder.

Hvis skolen skal videreudvikle disse aspekter, kræver det en pædagogisk indsats, der er større end den, der ydes i dag i undervisning, og en pædagogisk indsats, der satser på at udvikle skolen som organisation. Social integration er ikke kun et spørgsmål om at integrere børn, der har det svært, men i høj grad et spørgsmål om at etablere en fællesskabskultur, der peger fremad for børnene og dermed i sidste ende gør det lettere for dem at tilegne sig skolens faglige stof.

Skolen har allerede mange organisatoriske redskaber til sin rådighed.

Her kan blot nævnes lærerteams, ledelsesteams, virksomhedsplaner, årsplaner, kompetenceudvikling, kollegavejledning og supervision, specialpædagogisk bistand i eller uden for klassen, sundhedsordninger samt mere diffuse størrelser som skolens klima og kvaliteten af forældresamarbejdet. Mange af disse organisatoriske redskaber kan medvirke til at skabe det inkluderende fællesskab for udsatte børn; givet er det dog også, at disse redskaber ikke fungerer lige godt alle steder.

Der er tilsyneladende ikke noget stort behov for at udvikle nye redskaber i øjeblikket. Der er mere behov for et minearbejde – at udvinde erfaringer fra forsøg – samt et strategisk arbejde – at udvikle en forsøgsstrategi, som kan sikre, at den indvundne viden bliver anvendelig i skolens praksis.

Litteratur

- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses. Facilitating Organizational learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Cole, M. & Siegel, J.A. (1990)(eds.). *Effective Consultation in School Psychology*. Toronto: Hogrefe & Huber.
- Dyppel, H. (2002). *Afhængig af øjet der ser*. Kandidatafhandling ved Psykologisk Institut, Aarhus Universitet..
- Engeström, Y. (2001). *Expansive learning at work. Toward an activity theoretical reconceptualization*.

- Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Folkeskolerådet (2000). Vision 2010 – en udviklingssamle med skolen. København: Undervisningsministeriet.
- Højlund, S. (2002). *Barndomskonstruktioner. På feltarbejde i skole, SFO og på sygehus*. København: Gyldendal.
- Institutionsstyrelsen (2005). *Folkeskolens vidtgående specialundervisning 1991/92-2003/04*. København: Undervisningsministeriet.
- Lawrence, T.B., Hardy, C. & Phillips, N. (2002). Institutional effects of interorganizational Collaboration: The emergence of proto-institutions. *Academy of Management Journal*, 45(1), 281-290.
- Le Fevre, B. & Kallesøe, H. (2005). Hvad er på spil i 5. B? Opgave skrevet på masteruddannelsen i social integration, Aarhus Universitet..
- Le Fevre, B. & Kallesøe, H. (2005b). Børn og fællesskaber i 5.B. Masterafhandling skrevet på masteruddannelsen i social integration, Aarhus Universitet..
- Linehan, C. & McCarthy, J. (2000). Positioning in Practice: Understanding participation in social World. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 30(4), xx.
- Marcussen, J. & Bergman, B.L. (2005). Plads til forskellighed i klasserummet. Opgave skrevet på masteruddannelsen i social integration, Aarhus Universitet.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Mehan, H. (1993). Beneath the Skin and Between the Ears. I Chaiklin, S. & Lave, J. (eds). *Understanding Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Møller, M. (2005). Vidensgrundlag for inklusion og eksklusion af børn i daginstitutioner. Opgave skrevet på masteruddannelsen i social integration, Aarhus Universitet.
- Phillip, N., Lawrence, T.B. & Hardy, C. (2004). Discourse and institutions. *Academy of Management Review*, 29(4), 635-652.
- Rapport om kulegravning af særlig støtte-området for børn og unge. Udarbejdet af KL, Amtsrådsforeningen og Socialministeriet. København: Socialministeriet, 2003.
- Schoultz, J., Säljö, R & Wyndhamn, J. (2001). Heavenly talk: Discourse, Artifacts, and Childrens understanding of Elementary Astronomy. *Human Development*, 44, 103-118.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole*. København: Munksgaard.
- Uddannelsesstyrelsen (2000). *Vejledning om PPR*. Håndbogsserien nr. 1. København: Uddannelsesstyrelsen.
- Weick, K. (2003). *Making Sense of the Organization*. Oxford: Blackwell Publishers.

Hvad er det, vi gør? – invitation til nye fællesskaber



Af Jørn Nielsen og Søren Hertz

I dette kapitel ønsker vi at beskrive og konkretisere væsentlige dele af vores praksis. Artiklen kan læses som en forlængelse af de principper, vi omtaler i det indledende kapitel i temanummeret, og den søger at forbinde de principielle overvejelser med opgaverne i praksis.

I det daglige kliniske, sociale og pædagogiske arbejde møder vi mange mennesker i fagfeltet og i mange forskellige fællesskaber, og vi bliver ofte stillet spørgsmålet: hvordan arbejder I mere konkret, og hvorledes udmøntes ideerne om eksempelvis det dobbelte perspektiv, de fælles refleksioner, udviklingen af nye forståelsesformer og opmærksomheden på Oplevelse af Sammenhæng som perspektiv for indsatsen? Hvordan ser I jer selv som nogle, der skal være med til at gøre en forskel – og hvad betyder dette for jeres praksis?

Hensigten med artiklen er at præcisere vores praksis og forhåbentlig inspirere andre. Samtidig ønsker vi at deltage i en evigt påtrængende dialog om foretrukne praksis-former i arbejdet med udsatte børn, unge og familier – i fællesskab med andre vigtige voksne.

Således ønsker vi at vise, at en konkret praksis i arbejdet med udsatte børn, unge og familier dels indeholder teoretiske og metodiske principper, dels angår en måde at forholde sig til mennesker i vanskeligheder og til de fællesskaber, de er en del af og indgår i. Vi vil derfor søge at beskrive principper og metoder i vores arbejde, for kun ved at sammenholde og integrere ideerne med en konkret praksis, kan de blive tydelige – for os selv og for andre.

Den afgørende nysgerrighed

Når vi får præsenteret en opgave bliver noget af det første og vigtigste at skaffe os tid og rum til at reflektere og til at stille os selv spørgsmål. Spørgsmålene finder sted som både indre og ydre dialoger, med os selv og med dem, der ønsker os inddraget i et forløb. Dialogerne tjener som mulighed for at danne et foreløbigt overblik og bliver drivkraft for at udforske hensigtsmæssige veje i det videre forløb. Der er tale om spørgsmål som eksempelvis: Hvad bliver vi optaget af i denne opgave? Hvad får vi lyst til at gøre? Hvem vil det være meningsfuldt at få etab-

leret kontakt med? Hvordan kan vi være med til at gøre en forskel til gavn for barnet, de vigtige voksne og for det fællesskab, vi arbejder med og som vi selv bliver en del af? Og ikke mindst: Ligger der nogle absolutte krav om ændringer, som vi skal være opmærksomme på i forhold til den opgave, der stilles, er der allerede særlige erfaringer og særlige meninger om, hvad der skal ske – og dermed særlige forventninger til os?

I disse spørgsmål ligger en opmærksomhed på det, vi i det tidligere kapitel benævnte som det dobbelte perspektiv – hvordan kan vi skabe de bedste kontekster for mulige forandringer? hvordan kan vi tage vare på barnet og den unge og samtidig opleves som støtte til de voksne omkring dem og dermed etablere et forløb, som kan være med til at gøre en tilstrækkelig forskel. Dette fører til et udvidet fokus med udvidede muligheder for at forstå og for at handle. Perspektivet ændrer sig, når det, der eksisterer i vores synsfelt, går fra individet over familien til fællesskabet, der forsøger at skabe en tilstrækkelig forandring.

De indledende spørgsmål og refleksioner finder vi afgørende for at kunne etablere en praksis og konkrete tilgange, der gør det muligt at bygge på fælles, reflekterende og udviklingsorienterede metoder. Og

spørgsmålene giver os især mulighed for at blive nysgerrige i forhold til os selv og til opgaven.

Nogle af de forhold, som vores nysgerrighed også berører, er: hvilken tænkning og hvilke emotioner er knyttet til opgaven og problemstillingen? Hvorledes kan vi få nogle af de nye forståelser og emotioner, der allerede findes, men som måske ikke har fået stemme endnu ført ud i lyset, og hvorledes kan vi eventuelt være med til at skabe helt nye forståelser og emotioner? Hvorledes er relationerne mellem de involverede parter, og hvordan kan vi være med til at styrke disse? Hvem er dette et problem for, og hvilke parter er relevante at inddrage i forløbet? Hvilke væsentlige handlinger finder sted, og hvordan kan vi være med til at skabe et grundlag for en ændret og fælles praksis omkring opgaven?

Den indledende nysgerrighed er vigtig for at komme i en position, hvor vi kan være med til at gøre en »forskelse, der gør en forskel« (Bateson, 1972). Vi ønsker at arbejde ud fra en udvidet forståelse af, at problemer kan opleves og forstås på mange måder. Ved at bevare nysgerrigheden på de mange og de anderledes forståelser og oplevelser ønsker vi at undgå en begrænsning, der kan ligge i en antagelse om, at problemer eksempelvis er noget, der alene er

iboende det enkelte barn og/eller at vanskelighederne skyldes særlige forhold i eksempelvis barnets nære omgivelser. De tilstande og forskellige former for problemadfærd, vi møder, betragter vi som mere end individuelle problemer, lidelsestilstande og deficits. Vi forstår i høj grad problemadfærd og tilsvarende som kommunikation og som invitationer – og vi stiller os dermed spørgsmål som: hvad er dette er invitation til – og hvem er invitationen rettet imod (Hertz 2005, Nielsen 2004).

Vi har i vores praksis et ønske om kunne gøre en afgørende forskel. Og vi ønsker at bidrage til en prosocial indsats overfor udsatte børn, unge og familier. Hermed forstår vi en indsats, der bygger på en solidarisk tilgang med en skærpet opmærksomhed på de invitationer, både børn og voksne kan bidrage med. Vi søger at være på de forskellige parter bidrag og de forskellige positioners betydning. Ved at undersøge og arbejde med forskellighederne ud fra deres baggrunde, historier og hensigter kan mulighederne i den fælles indsats fremmes.

Her rejses et vigtigt spørgsmål for os: hvorledes ser vi os selv i forhold til en sådan opgave, hvorledes ser vi vores egen position og rolle i arbejdet, og hvilken relation og kontrakt med den dominerende og samfundsmæssige kultur har vi?

Vi ser naturligvis os selv i en position, hvor vi skal arbejde med udvikling og ændringer (change-agent). Samtidig er vi inspirerede af den islandske professor Sigrun Juliusdottir (2002) og ser os selv i en position, hvor vi også skal arbejde på at skabe muligheder for udsatte børn, unge og familier for at blive en del af et inkluderende og udviklende fællesskab som kontekst (integration agent). Vi ser dette i forlængelse af Michel Foucaults (1980) ideer om den moderne magts indflydelse på menneskers liv, hvor tidligere tiders undertrykkelse er blevet erstattet af fænomener, beskrevet i den indledende artikel, som bedst dæmmes op for i et fællesskab mellem mennesker. Konkret betyder dette, at vi forsøger at gøre det tilsyneladende lille til noget stort, gøre de muligheder og invitationer, der ligger i opgaverne, til noget, der rækker ud over det simple og let tilgængelige. Vi er opmærksomme på, at det, som udvikler sig i processen, bliver set på som f.eks. processer, der er med til at bryde den sociale arv, processer, der kunne inspirere andre til at gøre noget lignende, processer som berører os som terapeuter, konsulenter eller undersøgere, processer, der bryder med de traditionelle og indgroede vaner. Udtryk som alle er med til at fokusere på det unikke i det, der sker – og som styrker relationerne i det fælles arbejde.

Vi ønsker i de fælles dialoger både at arbejde med de konkrete opgaver men også at invitere forældre, fagpersoner og andre til at tage stilling til, hvad der sker i det nærmiljø og i det samfund, vi alle er en del af – og inviterer derfor de samme personer til at medvirke til at gøre en forskel. På denne måde ønsker vi også at medvirke til, at det konkrete kliniske arbejde ses som en del af noget større, nemlig som en bestræbelse på at medvirke til etablering af udviklende fællesskaber – for alle.

Med dette fremhæver vi, at vi som metode søger at skabe forbindelse mellem de nære voksne tæt på barnet, men at vi også søger at skabe forbindelse til kulturen og tænkningen i de større og omgivende systemer; eksempelvis institutioner, skoler, organisationer, forvaltninger og om nødvendigt: politiske systemer. Denne brobygning og udvidede kontekstforståelse har betydning både i det konkrete sagsarbejde og i de mere generelle problemstillinger, der ligger i de konkrete opgaver. Forbindelserne mellem de forskellige aktører og instanser giver mulighed for, at opgaven kan forstås og udvikles som en fælles opgave, og ofte fører forbindelserne til, at der fælles findes forståelser, der ikke tidligere har været øje for.

Dialog i kontekst

Carr (2002) fremhæver, at noget af det mest virksomme i arbejdet med udsatte børn, unge og familier er at forstå problemerne ud fra deres kontekst. Bateson (1972) definerer således konteksten som de meningsgivende og meningskabende forhold, der kendetegner den situation, en given adfærd optræder i – og dermed som en given opgave skal ses ind i. Det fører til, at vi i arbejdet med den stillede opgave søger at udforske og reflektere over, hvorledes situationen forstås og håndteres i forskellige sammenhænge. Vi er inspireret af begrebet »context-management« (Asen, Dawson og McHugh, 2001), der illustrerer ideen om, at de forskellige fortællinger og refleksioner må udforskes med henblik på at skabe nye, fælles forståelser og forholdemåder. Det er afgørende, at udforskningen og refleksionen bliver et fælles anliggende for de involverede parter og aktører. I mødet inviterer vi derfor til fælles dialoger og sproglige udvekslinger, der kan føre til nye perspektiver.

En kontekstorienteret tilgang til de stillede opgaverne fører til, at arbejdet med udsatte børn, unge og familier inddrager og skal udføres sammen med de personer, som er tættest involverede og som befinder sig der, hvor barnet lever og opholder sig. Konkret betyder det, at vi ofte arbejder med mange

forskellige settings, som alle ses i forbundethed: individuelle samtaler, familiesamtaler, netværkssamtaler, konsultationer, supervision etc. Forbundet med en afgørende opmærksomhed på at forstå, hvordan delen kommer til at passe ind i helheden. For os er det centralt ikke at sige ja til en opgave uden samtidig at have overblik over den helhed, som delen indgår i.

Vi er i indledningen af et forløb meget opmærksomme på at introducere og spørge til de gode intentioner og til de ønsker, som de forskellige involverede har til, hvad der skal komme ud af det fælles forløb. Vi spørger til drømme og visioner som grundlag for udvikling og selvfølgelig også til barriererne for, at de gode intentioner kunne fylde mere. Ved at undersøge og gå i gensidig dialog med eksempelvis deltagernes ideer og hensigter søger vi at etablere en gensidig »commitment« til at skabe ændring og udvikling. En arbejdsform, hvor udgangspunktet er at engagere sig i de fælles bestræbelser, søge at forstå de gode grunde bag adfærden og i fællesskab søge at styrke anvendelsen af de ressourcer, der ligger præcis – i fællesskabet. En konsekvens heraf er, at eksempelvis den tværgående indsats bliver til mere end et samarbejde men nærmere et fælles ansvar for en fælles opgave. Vores erfaring er, at opnås en forståelse og oplevelse af

»partnership« i fællesskabet er en afgørende sten lagt i vejen mod forandring.

Vores konkrete praksis bygger på en stærk forståelse og oplevelse af sprogets magt. Dialogen er det redskab, hvor etableringen af sammenhæng finder sted og hvor handlinger bliver sprogliggjort. De dominerende forståelser skabes gennem samvær og kommunikation. Et sprog, der fokuserer på relationer og en interesse i at forstå (mere end at beskrive) den komplekse situation, giver mulighed for at ændre på eksisterende mønstre. I dialogen har vi derfor en stor opmærksomhed på, at sproget afspejler og samtidig skaber tænkningen og kulturen om problemet. Heri ligger muligheden for nye meninger og nye handlemuligheder. Det multivers af ideer, som etableres i dialogen kan således give åbninger og være grundlag for ændringer.

Vi er optaget af at skabe – og at lede efter åbninger. Den engelske terapeut og konsulent Peter Lang (2005) citerer Wittgenstein for – i en debat med Freud – at udtrykke det som: »To look at places, where you normally wouldn't look« – som en måde at holde fast i nysgerrigheden og ikke forfalde til at tænke i retning af ubevidste forhold, men mere forhold der endnu ikke er blevet bemærket, set eller

forstået. Måden at starte en samtale er med til at åbne eller lukke det fælles rum – afhængig af sproget, etc.. For at nævne et klassisk eksempel er der stor forskel mellem en åbning, der fokuserer på bekymring og f.eks. det at et barn nu igen har opført sig urimeligt – til en anden form for åbning med fokus på, at vi mødes for at hjælpe hinanden til at forstå det, som vi endnu ikke har forstået, således at vi kan skabe andre muligheder i fremtiden. Michael White kalder det: »warm the context« (Lang, 2005) for at illustrere også den emotionelle varme, som er afgørende for at skabe et positivt ladet udgangspunkt for at snakke også om det svære.

Åbninger handler også om at være nysgerrig på, hvad der er sket fra henvendelsen til det første møde – hvor erfaringen er, at der ofte allerede er sket forandringer, som kan komme til at leve i ubemærkethed og dermed »dø hen«, hvis ikke fokus er på at gøre de små eller store forandringer synlige for alle. Samtidig forventer vi, at forandringer sker i kraft af samtalerne, således at vi ved et efterfølgende møde spørger til opståede ændringer – og er uærbødige nok til at undre os over, hvis svaret er, at der ikke er sket forandringer for derigennem at tage vare på, at der kan være forandringer, som andre ikke umiddelbart har tænkt over

før de bliver inviteret til at gøre det.

Åbninger inviterer til udfoldelse, udforskning og udbredelse af dem og kan være med til at åbne nye veje og perspektiver med et stort potentiale. Åbninger kan være enkle formuleringer, der giver indgangen til noget større, til en helt anden forståelse end den dominerende. Åbninger kan føre til, at aktørerne begynder at se og forholde sig anderledes til problemstillingerne. Hyppigt er der tale om en indgang til noget »endnu-ikke-fortalt«, hvis sprogliggørelse kan have stor betydning for den fælles forståelse og for det videre forløb. En opmærksomhed på potentialet i de ofte mange åbninger og en respekt for værdierne heri kan bidrage til, at vi sammen kan engagere os i anderledes meningsfulde og –skabende dialoger (Hertz og Nielsen, 1999). Den – til tider nærmest legende, til andre tider meget insisterende og udfordrende – brug af sproget er noget af det, der på en og samme tid kan udfordre, skabe nye forståelser – og give håb.

Vi er undervejs optaget af de forforståelser, som de involverede personer har, de forforståelser som danner baggrunden for de handlinger, som udspiller sig. Grundantagelser og forforståelser har ofte styrende indflydelse på

deltagernes indstilling, sproglige handlinger, deres måde at deltage i samtalen på og de indbyrdes relationer. Ved at undersøge og udforske grundantagelser og forforståelser skabes mulighed for etablering af et fælles overblik over deltagernes historie, oplevelse, hensigt, muligheder m.v. Derfor søger vi tidligt i dialogen og i forhandlingerne at stille de største spørgsmål og at få de afgørende temaer gjort synlige og fælles. Eksempelvis kan det være nyttigt at få afklaret spørgsmål som: Søger vi en løsning indenfor de gældende rammer, eller findes der også ønsker om andre foranstaltninger? Ser vi dette som en fælles opgave, og har vi forståelse for hinandens bidrag? Har vi tilstrækkelig information, og findes der en fælles forståelse af den sammenhæng, vi er i? Er vi i en position, hvor vi kan arbejde med dette, og føler alle sig sikre nok til at kunne indgå i fælles drøftelser? M.v.

Samtidig skal vi kunne håndtere og være i den usikkerhed, der ofte opstår i det procesorienterede arbejde. Tvivlen kan betragtes som et grundvilkår i arbejdet (Börjeson og Håkansson, 1998), og håndteringen af tvivl er en af feltets vigtigste udfordringer – i kraft af at den ikke blot kan lægges til side, men må komme i spil i det fælles rum, således at den ikke blot bliver grobund for handlingslammelse

båret af bekymring. Etableringen af udviklende fællesskaber er i denne sammenhæng at skabe fora for åben erkendelse af tvivlen, at gøre den til genstand for refleksion. Ved at kunne være i og undersøge tvivlen og de dilemmaer, der er knyttet hertil, kan vi lettest etablere den kreativitet og procesorienterede tilgang, der skaber udvikling for og blandt deltagerne i fællesskabet. Den finske psykolog Jaakko Seikkula (1996) har brugt den sigende begreb »tolerance of uncertainty« som et fælles agenda for alle involverede.

Afgørende er det at holde sig for øje, hvad der kendetegner det virksomme i indsatsen. Symptomet eller problemadfærden vil som udgangspunkt være guide-line for indsatsen – og det, som indsatsen skal måles i forhold til. Gør indsatsen den forskel, der gør en forskel (Bateson 1972) – og som set i deltagernes og i andres øjne har bragt situationen væk fra det problem-mættede udgangspunkt.

Fokus på det virksomme i »dialog i kontekst«

I forbindelse med »dialog i kontekst« er vi optaget bl.a. af følgende 7 temaer, der behandles nedenfor: at se behandling som bevidste handlinger og som forhandling, at skabe forbindelser, at se historien som baggrund for forandring, at arbejde med emotioner, at forholde

sig til den dominerende tænkning, testning og udredning som del af den fælles og samskabte udforskning og fra indsigt til invitation: samskabelse af nye veje.

1. At se behandling som bevidste handlinger og som forhandling

Mange af de børn og unge, vi arbejder med, bliver ofte beskrevet som »behandlingskrævende«. Vi har andetsteds gennemgået og problematiseret begrebet behandling og i stedet argumenteret for et nyt behandlingsbegreb: bevidste handlinger (Nielsen, 2004). Vi forstår således behandling og intervention som etablering af bevidste, udviklende handlinger og relationer baseret på nye fælles refleksioner, forståelser og hensigter. Disse finder sted og udvikles i samspillet og dialogen mellem de relevante personer og sammenhænge i barnets forskellige kontekster.

Begrebet »bevidste handlinger« refererer til et perspektiv på udviklingen, der siger at det altid vil være muligt at konstruere nye erfaringer og nye relationer. Det bringer en optimisme og et håb ind i arbejdet med udsatte børn og unge, og det skaber en vision om, at indsatsen kan nytte noget. Derved opnår vi, at de bevidste handlinger vokser ud af og bygger på de forhandlinger, der finder sted i den løbende proces. Forhandlingerne

finder sted mellem de relevante personer knyttet til opgaven, og alle kan i princippet levere deres bidrag ved at være en del af fællesskabets reflekterede praksis. Vi ser som en del af vores opgave at give en særlig opmærksomhed til de personer, stemmer, ideer og positioner, der ellers er i risiko for ikke at blive hørt (Hertz og Nielsen, 1999).

Forhandlingerne sker løbende undervejs, hvor ideer om sammenhænge og forslag til fremtidige handlemuligheder formuleres og prøves for at finde ud af, om disse giver mening for de involverede og dermed kan danne grobund for indsatser mhp. at skabe afstand til det dominerende problem-mættede udgangspunkt.

Vi søger samtidig at være opmærksomme på den tvivl og usikkerhed om betydningen af egen indsats, der kan være i hele eller dele af fællesskabet. En usikkerhed, der kan føre til, at troen på processen svækkes og til en opfattelse af, at andre skal tage over, mere vidtrækkende foranstaltninger er nødvendige o.l. Mærker vi denne tvivl er det vigtigt – i forlængelse af tidligere beskrivelser om tvivlens position – at den høres, udforskes og forstås med henblik på at få undersøgt, om den kan vendes til en oplevelse af sikkerhed. Med andre ord vil Oplevelse af Sikkerhed også være et aspekt, vi

giver deltagerne i det samlede felt stor opmærksomhed.

Et vigtigt aspekt her er den åbne drøftelse af de gode grunde og forklaringer, der findes som kontekst og meningsskabende forhold bag deltagerens positioner. Drøftelserne fører til en fælles forståelse af, hvem der har hvilke former for ansvar og kompetence i forhold til indsatsen: Det fælles ansvar og en fælles ansvarlighed betinger en tydeliggørelse af hvilke former for ansvar, hvilke former for kompetence og hvilke positioner, de deltagende parter har. Vi spørger til og udforsker disse forhold, og svarene bliver afgørende for den etablerede praksis.

2. At skabe forbindelser

Vi er meget opmærksomme på relationerne mellem deltagerne, og vi ser arbejdet med bevidst at etablere udviklende og bæredygtige relationer mellem aktørerne som en central opgave. Vi undersøger mulighederne for og tilstræber at skabe et godt arbejds- og refleksionsmiljø. Her er McNamee's og Gergens (1999) formulering om »relationel ansvarlighed« nytigt, og vi inviterer derfor ofte til drøftelser af arbejdsformen og spørger til en fælles forståelse og accept – og samtidig inviterer vi deltagerne til i fællesskab at løfte denne ansvarlighed.

I den eksisterende sproglige kommunikation findes ofte en metakommunikation om grundantagelser og for-forståelser. Disse vil være styrende for de enkelte deltagers måder at forholde sig på. Vi søger selv at have en tilgang baseret på værdighed og respekt overfor alle og en ydmyghed overfor opgaven samtidig med, at vi søger at forstå de forskellige former for metakommunikation ved at spørge til den, gøre den fælles og ved at udforske og udfordre den. Ved at invitere til en fælles sprogliggørelse og forhandling opnår vi en afklaring, en gensidig forståelse, en præcisering af eksempelvis kontekst og kompetence – og nye fælles veje. Vi søger her at gå »i højden med problemstillingen«:

I arbejdet med udsatte børn, unge og familier findes ofte mange dilemmaer og paradokser. Eksempelvis ses, at mange arbejder hårdt, målrettet og ressourceorienteret samtidig med, at der opleves fastlåsthed og afmagt. Disse dilemmaer og paradokser er et udtryk for den aktuelle og oplevede realitet, og vores opgave og udfordring er at undersøge, hvordan dette opleves, forstås og håndteres – og i flere tilfælde i fællesskab at søge at skabe mening, perspektiv og sammenhænge.

Vi har som metodisk princip tidligere (Hertz og Nielsen, 1999) frem-

hævet kontaktetablering og skal her understrege, at det at invitere til fælles refleksion og justering af det samarbejde, vi selv er en del af er en aktiv sam-handling og samtidig en invitation til fælles meta-refleksioner. Disse hjælper deltagerne til at behandle spørgsmål som: Hvordan går det? Hvad har vi opnået og hvordan? Hvilke ideer har været nyttige og bæredygtige? Hvilke spørgsmål er de næste at tage fat på? M.v. Refleksionerne tager sit afsæt i de etablerede fora og netværk – og virker samtidig som drivkraft for disse.

I dette arbejde er vi også opmærksomme på dem, der ikke er tilstede – og ved at spørge til dem er vi med til at afklare ikke tilstedeværendes betydning – og i nogle tilfælde få øje på faktorer, som er afgørende for forandringsprocessen, faktorer som ikke umiddelbart falder i øjnene. Det kan dreje sig om f.eks. bedsteforældres betydning, men også betydningen af erfaringerne fra fodboldtræning eller andet.

3. At se historien som baggrund for forandring

Mange traditionelle pædagogiske, sociale, psykologiske og psykiatriske beskrivelser vægter beskrivelsen af her-og-nu situationer, og de vægter beskrivelsen af problemstillinger og eventuelle deficits. Vi er optaget af betydningen af de historier, som folk bærer med sig

– og som er med til at forme deres identitet og dermed deres møder og relationer til andre, den måde de danner mønstre med andre på.

Vi er her inspireret af den grundlæggende ide hos Bateson (1972) om, at en adfærd og en tilstand giver mening i en bestemt kontekst og en bestemt kultur. Vi søger derfor i samtalen og i beskrivelserne af den oplevede kontekst at undersøge og forstå de sammenhænge, der kan give en given adfærd og tilstand mening – og dermed forstå den måde, livet, relationerne og narrativerne har spillet sammen til at skabe præcis det billede, som folk kommer for at få hjælp til. Dette fordrer en kontinuerlig respekt og nysgerrighed efter at forså, hvorledes børn og vigtige voksne er kommet til at leve på den måde, de gør.

I arbejdet med udsatte børn, unge og familier er der ofte dominerende historier, der har betydning for og farver den aktuelle problemstilling og den nuværende situation. De dominerende historier kan være knyttet til barnet, til familien, til de professionelle, til samarbejdet og til øvrige netværk. Tidligere indsats-historier, hvor barnet og familien har været i kontakt med andre behandlings- eller rådgivningsinstanser eller foranstaltninger, kan ligeledes være afgørende at spørge til i forhold til en plan-

lagt ny indsats, fordi de tidligere erfaringer kan skygge så meget for etablering af nye kontakter.

De dominerende historier kan tidsmæssigt have et kort aspekt, men ofte rækker de flere eller mange år tilbage og omfatter betydningsfulde begivenheder, værdifulde hændelser, emotionelle eller dramatiske højdepunkter, vigtige kontakter, afgørende tiltag, generationer m.v. Historierne kan have betydning for adfærden, de dominerende mønstre og de vigtige relationer. De kan være kendte af nogle eller dele af det samlede system, men ofte er de kun delvist fortalte eller helt ukendte i den samlede kontekst.

Traditionelle behandlingsformer har vægtet betydningen af gennemlevelsen og genopdagelsen af den tidligere historie. Vi lægger stor vægt på den *betydning*, som historierne tillægges og har set i et nutidigt perspektiv. Vi er inspireret af den narrative tilgang (White og Epston, 2000), der beskriver hvorledes vi internaliserer og bliver de dominerende historier, der knyttes til os. Vi lever dermed vores historier og har derfor brug for at få set historierne nærmere i kortene, for at få dem fortalt og forstået på en ny måde. Ved at ændre på forståelsen og betydningen af historien kan vi ændre på opfattelsen af os selv og relationerne til andre.

Vores oplevelse og erfaring er, at det ofte er vigtigt at dekonstruere og siden hen rekonstruere de eksisterende og dominerende historier, således at vi åbner mulighed for, at gældende forståelser (og misforståelser) kan ændres. Vi undersøger derfor i det fælles rum og i samtalen, om tidligere oplevelse af svigt, afmagtsfølelser og skuffelser kan danne grundlag for nye historier, nye mulige forståelser og skabelsen af anderledes oplevelser. Herved skaber vi en platform for at udforske muligheden for, at belastende sammenhænge, relationer og mønstre kan erstattes af nye samværsformer. Vi stiller spørgsmål som: Hvilke historier er de dominerende? Hvorledes er de opstået? Hvilke historier er endnu ikke fortalt? Hvilke historier og opfattelser ønsker vi skal være de foretrukne, og hvilke historier kan vi i fællesskab arbejde på at få bragt frem? Hvilke spørgsmål og svar er stillet og ønsker vi at få stillet? De nye forståelser kan være med til at skabe nye sammenhænge – og de nye sammenhænge kan gøre, at nye måder at forstå på ser dagens lys. Eksempelvis kan historien om de fælles visioner være med til at skabe nye retninger i folks liv. De kan føre til nye måder at forholde sig til hinanden på og til ændrede relationer, og de kan tjene som fælles viden for de fremtidige perspektiver og opgaver.

Mange traditionelle pædagogiske, sociale, psykologiske og psykiatriske beskrivelser vægter beskrivelsen af her-og-nu situationer, og de vægter beskrivelsen af problemstillinger og eventuelle deficits. Gennem fortællingen og betydningen af de vigtige historier vægter vi forståelsen; en forståelse, der giver baggrund for de dominerende opfattelser, relationer og mønstre, der kan ses i de aktuelle problemstillinger.

Udfordringen i denne form for åbenhed og deling af vigtige historier er at kunne skabe et hensigtsmæssigt, konstruktivt og godt arbejdsmiljø, hvor det bliver muligt at få øje på og forstærke de positive intentioner, som de problemmættede historier har skygget for. Vi tilstræber et rum for fortællingen præget af etik, gensidighed og respekt. Opgaven er at kunne fremadrette og perspektivere historierne og oplevelserne på en værdig måde, så de bliver styrende for samværet og indholdet heri. Ved i fællesskab at skabe mulighed for de- og rekonstruktion skaber vi en fælles forståelsesramme blandt aktørerne og en retning for deltagerne i den forhandlede indsats. Samtidig skabes der en åbenhed og en berøring med hinanden, som giver en involvering, oplevelse af en alliance med de gode hensigter til gavn for de enkelte deltagere og for fællesskabet.

Også når situationerne kan synes fastlåste og vanskelige finder vi det vigtigt at undersøge historien og den dominerende tænkning. Selv i de mest fastlåste situationer kan der ligge ønsker og muligheder. Derfor søger vi ikke at marginalisere beskrivelser af vanskelige og smertefulde oplevelser, og eksempelvis kritik giver os mulighed for at undersøge, hvilke muligheder denne giver os for at kunne tænke anderledes. Således ligger der i kritik også en mulighed for at undersøge og i fællesskab understøtte foretrukne værdier.

Det skal understreges, at vi ikke kun spørger til barnets og familiens historie. Også de øvrige deltagere har vigtige historier med betydning for deres praksis, relationer, værdier, vurderinger og tilgange til den fælles problemstilling. Tilsvarende udforsker vi også historier og oplevelser knyttet til samarbejdet, til den tidligere indsats o.a. med betydning.

4. At arbejde med emotioner

Både i arbejdet med enkeltindivider og med større sammenhænge kan dialogerne være følsomme og emotionelt udtryksfyldte. Vi betragter ikke emotioner som individuelle anliggender, hvor opgaven med især vanskelige emotioner enten er at give udtryk, få afløb, tolke, bearbejde – eller undertrykke dem. Vi ser emotioner som

samskabte og relationelle fænomener og konstruktioner (Fredman, 2004). De opstår, udvikles og lever blandt mennesker og i sociale kontekster, og det er også her, de kan ændres. Emotioner kan ses som invitationer og dermed som elementer, der forsvinder, når de er blevet mødt og gensvaret. Således er emotioner ikke noget entydigt, individuelt eller fastlåst. De bærer en kommunikation, en social historie, en moralsk vurdering og en bestemt opfattelse, og derfor kan de bidrage til nye forståelser, nye udtryk og nye hensigter.

Som eksempel herpå kan vi nævne vreden, frustrationen og afmagten, som vi ofte kan møde hos udsatte børn, unge og familier og i omgivelsernes møde med disse. Disse emotioner kan være så stærke, at afstanden mellem folk bliver større, når disse emotioner får fylde. Det er afgørende at give et svar til disse emotioner, men samtidig at være nysgerrighed efter at forstå deres historie og finde frem til, hvad emotionerne inviterer til. Vrede kan f.eks. ses som forsøg på at genvinde værdighed – en forståelse, som inviterer til at forstå, hvor oplevelsen af den manglende værdighed er opstået og en invitation til at sætte genetableringen af værdighed i et ligeværdigt møde på dagsordenen. Afmagt kan forstås ud fra en historie, der er baseret på erfaringer, hvor drømme, håb

og ønsker ikke er blevet opfyldte. Frustration over samarbejdet giver ophav til at undersøge historien og sammenhængen bag oplevelserne, hvilket kan åbne for en forståelse for, at det man har forsøgt, ikke er lykkedes, men samtidig en indsigt i, hvilke visioner og forestillinger, der har været de foretrukne. Og der åbnes mulighed for en fælles undersøgelse af, om visionen stadig gælder, om den kan genskabes eller udskiftes med andre, og om værdighed og positioner kan genetableres.

I ethvert problem ligger en drøm, således udtrykker Peter Lang og Elspeth McAdam det. De positive værdier og vurderinger, der ligger i (ikke bag, men netop i) emotionelle reaktioner vil oftest være acceptable og respekterede indenfor det almindelige samvær. Derfor vil udforskningen af emotionerne i såkaldte "emotion conversations" (Fredman, 2004) give værdifuld viden om ønsker, visioner og en foretrukken praksis. På denne måde kan de invitere til og dermed bidrage til ændringer.

I arbejdet søger vi at forstå og koble os på de emotioner og værdier, der er repræsenteret og udtrykt. Emotionelle udtryk er ofte invitationer til og ønsker om anderledes svar; de repræsenterer ofte et ønske om ændringer. Vi søger at forstå, hvilke svar på emotio-

nelle, moralske og værdimæssige udtryk, der søges. Ved at give plads og værdi til emotionelle udtryk og de ønskede værdier finder vi i fællesskab perspektiverne, ønsket om ændringer og de første skridt i retning af dem.

Således anvender vi ofte emotionelle udtryk til at være med disse og samarbejde med dem. Vi undersøger værdierne i dem, udforsker de sproglige betegnelser, de kontekstuelle og narrative forhold, betydningen for opfattelsen af os selv og andre, og vi udforsker deres gensidige forbindelser m.v. I arbejdet med emotioner og åbninger bliver det på denne måde afgørende at se på, hvorledes vanskelige emotioner, frustrationer, skuffelser og lignende kan transformeres til en styrkelse af de positive værdier og ønsker, der udtrykkes.

5. At forholde sig til den dominerende tænkning

Ud fra en udviklings- og kontekstorienteret tilgang er vi – som beskrevet tidligere – optaget af de afgørende faktorer, som skaber identitet. Vi ønsker at hjælpe med til at få de særlige vanskeligheder frem i lyset, men er omhyggelige med ikke at sygeliggøre de personer, der i fællesskabet med andre skal finde en vej videre med de vanskeligheder, som er med til at gøre deres liv særligt. Således er beskrivelser af vanskeligheder, deficits og diagno-

stiske tilstande ikke unyttige eller forkerte, men vi søger i dialogen og refleksionen at skabe forståelser for, at eksempelvis et barn er andet og mere end dette. Ofte giver der mening at søge efter en forståelse, der bygger på at et barn, en ung eller en familie i vanskeligheder søger at skabe sammenhænge og at få det til lykkes.

I arbejdet med udsatte børn, unge og familier er ideerne bl.a. inspireret fra resiliencenforskningen og fra Carr´s metaanalyser (2002) over virksomme forhold, og vi tilstræber en praksis, der er konsistent med denne forskning og som kan bidrage til oplevelsen af sammenhænge.

Resiliencenforskningen er særligt fokuseret på at undersøge og tydeliggøre forhold, der bevirker en hensigtsmæssig udvikling selv under belastede forhold og fremhæver derved et nyt perspektiv på udvikling. Den bidrager til at give håb og perspektiv i arbejdet med udsatte børn og unge (Borge, 2003; Gjørnum og Sommerschild, 2000, Nielsen, 2004). Centralt i resiliencenforskningen er, at den ikke kun pointerer individuelle egenskaber – resiliencetegnet er i høj grad *relationelt* – og den fremhæver, at udviklingen finder sted i et udvidet *samspil* i de afgørende kontekster. Forskningen rummer blandt andet fokusering

på styrker og mestringsstrategier i forhold til kriser og belastninger, tilknytning, støtte og accept, positiv feedback på fremgange, opbygningen af nye, alternative narrativer præget af sammenhæng, evne til kommunikation og problemløsning m.v. (Walsh, 1996 og 1998, Hawley & DeHaan, 1996). Og Carr's metaanalyser fremhæver bl.a. betydningen af involvering af familien, relationsarbejde, kontekstbegrebet som ramme for problemer, fremhævelse og styrkelse af positive interaktioner, mestrings og koordineret indsats (se endvidere i Nielsen, 2004).

Vi benytter ovenstående forskning til at stille de nyttige spørgsmål, hvor spørgsmålene samtidig er med til at skabe ændring og udvikling i det fælles rum. Vi forsøger at holde fast i håbet og modet ved at benytte en nysgerrig og uærbødig måde at introducere nye indfaldsvinkler og dermed brud på vanetænkning og fokusering i traditionelle mønstre. Ved at de- og rekonstruere beskrivelserne og forståelserne i det fælles rum kan problemer og konkret adfærd placeres i nye sammenhænge og forstås på anden vis, hvor nødvendig og relevant formulering af problemstillinger, afmagt og smerte kan udvides og ændres til ønsker, perspektiver, gode hensigter og konkrete tiltag.

6. Testning og udredning som del af den fælles og samskabte udforskning

I arbejdet med udsatte børn og unge – også indenfor PPR-området – er der traditionelt anvendt mange ressourcer på undersøgelse og udredning blandt andet på baggrund af psykologisk testning og pædagogiske observationer.

I vores daglige praksis forekommer disse metoder og teknikker fortsat – men i en anden sammenhæng og med en anden status (Hertz og Nielsen, 1999, Nielsen, 2003). Udfordringen for os bliver at finde en måde at undersøge og udrede på, der samtidig har en klarere samskabende, aktiverende og ansvarliggørende effekt i forhold til deltagerne i fællesskabet.

Forudsætningen herfor er, at det bliver deltagernes aktive spørgsmål, der bliver styrende for undersøgelsen. Vi inviterer til, at det bliver deltagernes optagethed og undren, der kommer til at udforme de spørgsmål, der skal undersøges. Og at det bliver deltagernes forståelse og anvendelse af de i undersøgelsen opnåede svar og resultater, der bliver udslagsgivende for det videre arbejde. Denne måde at lave udredning som procesarbejde på medfører en åbenhed, hvor alle bliver *medeksperter*. Således føres forud for og efter den konkrete testning drøftelser om de eksiste-

rende grundantagelser. Ligeledes inviterer vi til fælles og åbne forhandlinger om de forventninger og forhåbninger, der er knyttet til en testning, og vi informerer og aftaler i fællesskab hvilke metoder, der skal anvendes og under hvilke former tilbagemeldingen skal ske. Vi stiller eksempelvis spørgsmål som: Hvad er det, vi håber testning kan besvare, som vi ikke selv kan besvare? Hvad er det konkret, vi føler os usikre på? Hvad skal og kan vi bruge eventuelle resultater til? Hvilken værdi ønsker vi testning skal have i forhold til det procesorienterede arbejde?

Konkret medfører det, at eksempelvis testning får en anderledes sandhedsværdi, hvor resultater kan drøftes og sammenholdes med andre former for opfattelser. Testning får et kvantitativt reduceret omfang, idet mange svar på de store spørgsmål kan findes i dialogen og i deltagerens observationer og erfaringer. Tilsvarende får testningen ofte en tidsmæssig relativt sen placering i forløbet, da der forud skal etableres drøftelser, fælles refleksioner og konkrete tiltag. Testning vil på denne baggrund blive mere lokal og specifik frem for – som i en mere traditionel tilgang – global og generel, og resultaterne gøres til genstand for en åben drøftelse blandt deltagerne med henblik på fælles afklaring, fælles forståelse og fælles anvendelse.

Vi er opmærksomme på disse forhold, fordi vi ved, hvilken afgørende betydning disse undersøgelser har for de undersøgte situation og deres fremtidige muligheder. Beskrivelserne tillægges stor magt og indflydelse – hvilket for os implicerer, at vores beskrivelser må være med til at skabe håb og muligheder, som andre også skal kunne få øje på. Løgstrup udtrykker det som: at gives andres liv i vores hænder.

7. Fra indsigt til invitation: Samskabelse af nye veje

I dialogerne inviterer vi alle til at bidrage med information, tanker, ideer og andet, der kan bringe udviklingen videre. Når vi er ansvarlige for processen ønsker vi at understrege den aktive, udfordrende og deltagende position, og vi søger at invitere andre i sammenhænge til det samme. Dialogen og refleksionen ses som en »co-creational process«, og her er det afgørende også at være opmærksom på eget bidrag og dominerende tænkning. Det er afgørende her at være opmærksom på sin egen position samtidig med, at vi søger at komme tæt på og forstå andres.

Dermed giver vi vores særlige erfaring og ekspertise plads og betragter den som virksomhedsfuld i den forstand, at vi med vores baggrund indgår i meningsfulde og udviklende dialoger med andre.

Ofte bliver vi bedt om at gå ind i en opgave med henblik på at skabe ændring. Med andre ord bliver vi ofte bedt om det, der kan ligge i begrebet »influence«. Når vi går undersøgende og udfordrende ind i opgaven og ind i det fællesskab, problemet findes i, går vi i dialog og tæt samarbejde med andre. Derved søger vi at skabe det, der kan ligge i begrebet »confluence« som udtryk for den fælles samskabelse af udvikling. Vores opfattelse af ekspertise har således karakter af »confluence« mere end som ensidig »influence«.

Vi bruger således vores erfaring og kompetence til på aktiv vis at søge forbindelse, og anvendelse og omsætning af den viden, der findes i fællesskabet. Når vi ønsker at udvikle nye måder at forstå problemer på, anvender vi vores viden og tilgang til at stille aktive spørgsmål og til at skabe en gensidig udforskning af problemet. Vi søger at forstå deltagernes gode grunde, erfaringer og positioner samtidig med, at vi søger at skabe en tilpas udfordring og forstyrrelse af den dominerende tænkning. Ved at skabe nye forståelser på en højere ordens niveau findes der muligheder for nye måder at forholde sig i praksis og for dannelsen af nye relationer.

Den fælles håndtering af problemet og historierne knyttet dertil finder bedst sted ved at kunne ar-

bejde med forskellige kontekster og ved at bygge bro mellem deltagere og mellem de forskellige måder at tænke på. Virkeligheden skabes i sproget i de vigtige relationer og de afgørende kontekster, hvilket medfører, at undersøgelse, udforskning og dannelse af indsigt samskabes med ny indsigt, der er relationel. Den fører til en øget opmærksomhed på kontekstuelle og relationelle forhold, og de nye forståelser søger vi at bruge til nye måder at fremme og understøtte de gode hensigter, visioner, gensidige og fælles perspektiver. Man kan sige, at den opnåede indsigt skal forstås som en samtidig og gensidig invitation til en ny praksis, ændrede relationer, nye mønstre, nye forholdemåder og nye oplevelser af sammenhænge.

Den fælles vision

I arbejdet med udsatte børn, unge og familier findes ofte tvivl, afmagt, oplevelse af inkompetence og ønsket om sikkerhed. I vores praksis ønsker vi at udfordre ideen om inkompetence ved at indføre sammenhænge, hvor vi i forskellige settings, kontekster og fællesskaber inviterer personer og ideer. Ved at opdage og udvikle forståelsen af de forskellige tilgange søger vi at skabe en fælles, relationel kompetence – med de i fællesskab formulerede problemer som guideline for indsatsen. Vi arbejder med forhandlinger om de forskellige

mulige og foretrukne veje. I vores praksis ønsker vi at bruge vores erfaring, teori og metode til at forbinde os med opgaven og til sammen med øvrige i fællesskabet at vælge de veje, der skaber Oplevelse af Sammenhænge.

Litteratur

- Asen, Dawson og Mchugh (2001). *Multiple Family Therapy: the Marlborough model and its wider applications*. London: Karnac
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. London: Ballentine Books. (Dansk udg. (1993).
- Borge, A.I.H. (2003). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk Norsk Forlag.
- Börjeson, B. & H. Håkansson (1998). *Truede børn – socialt arbejde ved anbringelse af børn udenfor hjemmet*, København: Gyldendal.
- Carr, A. (2002). *What Works with Children and Adolescents? A Critical Review of Research on Psychological Interventions with Children, Adolescents and their Families*. London: Routledge.
- Hawley, D.R. & L. DeHaan (1996). *Toward a Definition of Family Resilience: Integrating Life-Span and Family Perspectives*. I: *Family Process*, 35, s. 283-298.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. New York: Pantheon.
- Fredman, G. (2004). *Transforming Emotion*. London: Whurr Publications
- Gjærum, B., B. Grøholt & H. Sommerschild (red.) (2000). *Mestring som mulighet i mødet med barn, unge og forældre*. København: Gyldendal. (Norsk udg. (1998). Oslo: Tano Aschehoug).
- Hertz, S. og Nielsen, J. (1999). *Nye dialoger i arbejdet med truede børn og deres voksne – et perspektiv om »preferred meanings«*, i: *Fokus på Familien*, nr. 4, s. 245-259, Oslo: Scandinavian University Press, Universitetsforlaget
- Juliusdottir, S. (2002). *Foredrag på 6. nordiske kongres i familierapi*, Reykjavik
- Lang, P. (2005). *Interview ved Søren Hertz og Jørn Nielsen*, 7.2. Kbh.
- McNamee, S. og Gergen, K. J. (1999). *Relational Responsibility*. London: Sage.
- Nielsen, J. (2003). *PPR i en omstillingstid*, i: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, nr. 6, p. 692-711. København: Psykologisk Forlag.
- Nielsen, J. (2004). *Problemadfærd – børns og unges udfordringer til fællesskabet*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Seikkula, J. (1996). *Öppna samtal*. Stockholm: Mareld.
- Walsh, F. (1996). *The Concept of Family Resilience: crisis and challenge*. I: *Family Process*, 35, s. 261-281.
- Walsh, F. (1998). *Strengthening Family Resilience*. New York: Guilford Press.
- White, M. & D. Epston (2000). *Narrativ terapi – en introduktion*. Stockholm: Mareld.

Hjælpens økologi – glade amatører og professionelle



Af Alex Madsen

Indledning

Vores forståelse af hvordan vi bedst hjælper udsatte børn, unge og deres familier har en tilbøjelighed til at svinge mellem optimisme, nye lovende metoder og så en afgrundsdyb mismodighed, måske tydeligst udtrykt i forestillingerne om negativ social arv. Hvoraf kommer pendulfarten mellem to så ekstreme og modsatrettede positioner?

Der er to åbenlyse og meget lidt opmuntrende konsekvenser af denne vaklen mellem behandlingsmæssig og socialpolitisk optimisme og pessimisme. For det første er der mange lærere, pædagoger, psykologer, socialrådgivere og behandlere der brænder ud, engagerede og dygtige professionelle for hvem de bedste intentioner ender i kynisme og manglende respekt for de »håbløse« klienter. For det andet lærer vi ikke noget af denne vaklen men klamrer os til markedspladsens seneste metode, et »metodefix« som træder i stedet for fælles om- og eftertanke.

Denne artikel forsøger at give nogle svar på, hvordan vi er havnet i denne suppedas. Artiklen forsøger også, og ikke mindst, at fortælle historier fra felten, fra mødet mellem de professionelle og de udsatte børn, unge og familier i en større jysk kommune, Horsens. Det er historier, som forsøger at lægge vinkler ind, der bryder med tænkningen i enten-eller. Enten er børnene undervisningsparate, eller også er de ikke, enten har familierne forældreevne, eller også har de ikke, enten er de unge uden for pædagogisk og behandlingsmæssig rækkevidde, eller også er de ikke. Hvordan valgene falder i en sådan lineær tankegang i vores skoler, institutioner og rådgivnings- og behandlingsinstitutioner afgør undertiden børneskæbner, de bliver selvopfyldende profetier – social arv. De historier, som skal fortælles her, forsøger at belyse og gøre op med lineær, diagnostisk tænkning. Her falder æblet tit langt fra stammen, her er der ikke noget der hedder livslange handicap, her bruger vi ikke vendingen, »hvad sagde jeg«. Her er med andre ord

ikke noget givet på forhånd. Det er en stadig udfordring at holde færvandet mellem de professionelle, og dem vi skal hjælpe, åbent.

Kompetenceudvikling – for hvem?

Med fare for at forenkle en kompleks historie vil jeg i det følgende angive tre forståelser af kompetenceudvikling. Dette handler ikke om kompetencebegrebet som sådan, slet ikke. Det er der allerede skrevet meget om, og jeg kan næppe her tilføje væsentligt nyt. Det handler om, hvem vi tilskriver kompetence. En måde at skelne mellem forskellige forståelser af kompetenceudvikling på er en graduering inden for skalaen ekspert-amatør. Samme skala kan også beskrives som forholdet mellem centralisering-decentralisering.

Det er muligt at identificere mindst tre positioner inden for skalaen ekspert-amatør. Det er interessant, at disse positioner også kan beskrives som tre forskellige strategier inden for hjælpeindsatsen over for udsatte børn, unge og familier. De kan oven i købet også identificeres som historisk følgende efter hinanden i en del af de kommuner, som i øjeblikket arbejder systematisk med at udvikle deres børne- og ungepolitik mod større grad af inklusion af udsatte grupper af deres borgere.

Første position. Rigtige eksperter – det store udskillelsesløb

Denne position udtrykker en tænkning og holdning, som står stærkt i traditionelle, specialiserede fagmiljøer som klinisk psykologi og psykiatri. Den har også en klangbund hos mange lærere, pædagoger og socialarbejdere, som ofte har stor respekt (tilsyneladende) for psykologiske testninger og psykiatriske diagnoser. Der er bygget et ganske stort institutionelt hjælpeapparat op omkring denne tænkning, som udtrykker, at der kræves rigtige eksperter til at fastslå nogle grundlæggende indre vanskeligheder hos børn, unge og forældre, mangler i udvikling og konstitution, som kun rigtige eksperter kan ikke væsentligt ændre men dog mildne og kompensere for. Derfor en udbygning af pladsantallet på socialpædagogiske opholdssteder og amtslige døgninstitutioner op igennem 1990'erne. Derfor en stadig stigende jammer fra Børne- og Ungdomspsykiatrien over mangel på ressourcer til trods for jævnlige ekstratilsørsler. Derfor stærkt stigende kommunale budgetter til anbringelse af børn og unge uden for hjemmet i gode og sunde opholdssteder befriet for virkningerne af den negative sociale arv. Derfor stigning i antallet af børn der udskilles af den almindelige folkeskoleundervisning til specialklasser og specialskoler.

Og det mest foruroligende: stadig mere omfattende og højrøstede krav fra nogle forældregrupper og deres interesseorganisationer om mere diagnosticering, flere særlige tilbud, mere udskillelse til særlige ekspertmiljøer.

Mange kommuner har lagt kursen om og satser på mere lokal indsats dvs. en ændring af den socialpolitiske strategi, som har medført, at Danmark sandsynligvis er det land i verden, der suverænt anbringer flest børn uden for hjemmet, at omkring en femtedel af kommunernes undervisningsbudgetter består af specialundervisning. Denne strategi er delvist brudt sammen. Amtslige døgninstitutioner står halvtomme, socialpædagogiske opholdssteder lukker, og det er prismæssigt ikke længere sælgers marked. I Horsens kommune har vi siden begyndelsen af 2002 reduceret antal anbragte børn og unge primært med sociale og følelsesmæssige vanskeligheder med godt 70. Dette er noget, som kan mærkes mange steder.

Det ligner et jordskred i kommunernes socialpolitiske strategier. Men er der også tale om det paradigmeskift, som mange taler om, en slags kulturrevolution som indebærer en helt anden forståelse af indsatsen, af den måde vi møder vores børn, unge og forældre på? Lad os kigge nærmere på, hvad der

gemmer sig bag vendinger som alternativ til anbringelser, lokalisering af hjælpeindsatsen, rummelighed i folkeskolen, tværfagligt samarbejde.

Anden position. Lokalisering – netværk for hvem?

Der er en socialpolitisk strategi og tænkning, som tilsyneladende uproblematisk har kunnet følge med over i det nye lokaliseringssparadigme, nemlig tanken om tværfagligt samarbejde. Umiddelbart synes tværfagligt samarbejde fortsat at nyde anerkendelse som et væsentligt bidrag til en styrkelse af en udsat families sammenhængskraft og udvikling af egne ressourcer. Dette kunne imidlertid også være et eksempel på, at ikke alt er, hvad det giver sig ud for at være!

Lad mig først prøve at identificere, hvad der adskiller lokalisering som en ny og mere fremadrettet socialpolitisk strategi og daglig praksis i den kommunale forvaltning fra den tidligere fokusering på en centraliseret ekspertrolle. Eksemplerne er hentet fra to vidt forskellige lovgivninger og foranstaltningspraksis, skolegang og anbringelse af børn uden for eget hjem.

Når børn anbringes uden for eget hjem, er det klart angivet i serviceloven, at der skal arbejdes på at forberede en hjemgivelse. Dette in-

debærer en indsats både i forhold til det anbragte barn og den oprindelige familie, som kan ændre på de forhold, som medførte anbringelsen. Det er imidlertid en kendsgerning, at op i mod halvdelen af alle anbringelser på et tidspunkt bryder sammen, og at ganske mange unge 14-15-årige søger tilbage til det miljø, de blev anbragt fra, ikke på baggrund af en veltilrettelagt plan men i en mere eller mindre diffus protest. Og fordi det er her, de selv mener, de hører hjemme. Hverken forældre eller systemet er forberedt på de udstødtes genkomst, mange af dem lever hos venner og bekendte, i submiljøer som er svære at komme i kontakt med. De er i højrisiko for at komme i dårligt selskab.

Over for denne misere er det nærliggende at begynde at tænke i lokale løsninger, i indsatser hvor udgangspunktet er, at børn og unge nu engang har de forældre og det netværk, de har. At forestillingen om at kunne plante børn om til gode og sunde miljøer, som er væsensforskellige fra deres oprindelse, er en smuk men forblændet drøm, som ofte fører flere ulykker med sig, end den forhindrer. Lad mig fortælle en historie fra der virkelige liv i Horsens. Som et resultat af en konsekvent lokaliseringsstrategi er der sket en omlægning af de penge og de kræfter, der tidligere blev brugt på at finde og opretholde

socialpædagogiske opholdssteder for unge på kant med både forældre, skole og politiet. Indsatsen udgår fra et antal ungemedarbejdere, en i mange henseender matrikelløs socialpædagogisk indsats hvor der satses på udvikling af forpligtende personlige relationer mellem de unge og de professionelle medarbejdere, et job som ofte rækker ind over store dele af døgnet. Der er oprettet et antal unge-bofællesskaber, og omdrejningspunktet er at understøtte de unge i at lære at navigere i det lokale nærmiljø, at blive livsduelige dvs. lære at stå op om morgenen, passe en uddannelse eller et arbejde, lære at sige fra over for kriminelle miljøer, forsøge at komme overens med familien.

Til byen ankommer en pige på 14. Hun har været placeret i adskillige anbringelser, senest på en amtlig døgninstitution for svært adfærdsvanskelige unge. Hun har her sammen med en medbeboer begået et groft røveri mod en ældre mand. Nu skulle hun være lukket inde på en sikret døgninstitution. Det er hun ikke, hun står på gaden i Horsens. Efter at have leget »fang mig« med både politi, socialpædagoger og familierådgivere beslutter vi at sende en ungemedarbejder af sted til den lokalitet, hvor hun sidst er set. Det hører med til historien, at både pigen og hendes moder klart og utvetydigt har meddelt, at

hun ikke lader sig anbringe mere men skal og vil hjem til Horsens. Det lykkes ungedarbejderen at få kontakt, og pigen ender med at flytte ind i et ungebofællesskab. Hun kommer i gang med det, som for stort set alle disse unge står som en næsten uopnåelig men påtrængende drøm, et dagligliv som begynder at ligne et almindeligt ungeliv, hun passer sin skolegang. Så begår hun igen røveri, denne gang i den lokale butik. På'en igen med politiet, retten og et ophold igen på en sikret institution. Som udgangspunkt kan hun ikke smides ud fra vores lokale tilbud, så hun får lov til at vende tilbage som en del af en ungdomssanktion. Lige nu går det godt – men hvor længe?

Denne pige er nu 15 år, hun har prøvet og set mere end de fleste, hun kan betragtes som alvorligt truet i sin udvikling. Er det virkelig forsvarligt at lade hende bo i en lejlighed med en anden ung og lade hende en stor del af døgnets timer forsøge at klare sig selv? Der er hele tiden en tæt opfølgning fra en ungedarbejder, som hun har taget til sig som en af de mest betydningsfulde personer i sit liv. Men alligevel. Dilemmaet er, når det kommer til stykket, ikke så stort, dette er formodentlig pigens om ikke eneste så bedste chance for at få et godt liv. Det bliver næppe en helt almindeligt

liv, men i bedste fald holder hun sig ude af kriminalitet og selvdestruktiv adfærd som stofmisbrug. Det springende punkt er, hvorvidt systemet har modet, kan udholde usikkerheden og måske især kan bære det lange seje træk, som er helt afgørende.

En lokaliseringsstrategi har mange venner, når det går godt. Og endnu flere fjender når noget går galt. Det drejer sig om rummelighed, ikke i den fortærskede, efterhånden klicheagtige forstand hvori ordet bruges i forbindelse med eksempelvis folkeskolen, hvilket jeg senere i denne artikel kommer tilbage til. Men rummelighed som viljen og evnen til at kunne tåle, at børn og unge undertiden har det rigtig svært, at være vidne til at børnefamilier i perioder er ved at gå under i forældres druk, psykiske lidelser og andre ulykkeligheder. Og på trods heraf turde fastholde at børnene ikke skal anbringes så langt væk som muligt, men skærmes og beskyttes inden for det nærmiljø, som ofte er det eneste de har, også og måske især på længere sigt. Det kræver både sin politiker og sin lærer, pædagog, familierådgiver, psykolog at turde se disse vilkår i øjnene. At afstå fra den nemme løsning, at henvise til at opgaven er udliciteret til rigtige eksperter, som nok kan udrette mirakler. Så har vi jo ikke ansvaret her i kommunen. Lokaliseringsstrategien er et op-

gør med den infantile forestilling om »væk«. At et barns vanskeligheder går væk, når man ikke længere kan følge med i, hvordan det går barnet på opholdssteder i den anden ende af landet. I Horsens er de hverken ude af øje eller sind, de er, undertiden endda meget, synlige og hørbare i byens offentlige rum.

Hvad betyder lokaliseringsstrategien, når det gælder skolen? Og hvordan kan vi forstå den aktuelle diskussion om rummelighed? Hvorfor er der så meget snak om rummelighed og så lidt af den i skolens dagligdag? Vi bevæger os nu ind i PPR's kerneområde, vi er på hjemmebane i dette tidskrifts sædvanlige temakreds. Det gode spørgsmål er, om PPR i dag er en del af løsningen eller en del af problemet, når vi stiller skarpt på skolens rummelighedskvaler. Umiddelbart forekommer svaret ikke opløftende. PPR kan ikke sige sig fri for en væsentlig del af ansvaret for den omfattende udskilning af børn i folkeskolen til specialundervisning, som er sket igennem de seneste ti år. Især visse kategorier af indlæringsvanskeligheder og diagnosticeret personlighedsforstyrrelse har haft en eksplosiv vækst. Jeg tænker her naturligvis på opmærksomhedsforstyrrelse og gennemgribende udviklingsforstyrrelse, typisk diagnoser inden for ADHD og autismespektret.

Sammen med børnepsykiaterne har PPR psykologerne stået som vogtere af haveleddet ind til det land, som flere og flere forældre er kommet til at betragte som det forjættede specialklasse og -skole land. PPR har ikke været karrige med adgangsbilletterne, leddet åbnes gerne og ofte. Argumentet for denne faglige praksis er enkelt og i realiteten ikke nemt at komme udenom: Disse børn trives ikke i skolen, som den ser ud i dag, de kan ikke følge med fagligt, de falder ud af det sociale fællesskab, de bliver mobbet og får psykiske overbygninger på deres primære handicap. Lad os da befri dem fra den pine, det er at skulle være i et skolemiljø, hvor der ikke er plads til dem. Lad dog børnene komme i specialklasse, så de kan opleve sig accepteret.

Det er bl.a. her argumentationen kommer ud på tynd is. Hvilken form for accept er mulig i en specialklasse – er det ikke en identitetsfælde forklædt som godhed? »Det livslange handicap«, hermed tilbydes en handicapidentitet, en bleg afglans af det rigtige, som er en plads i det store almindelige fællesskab, som det nu engang udfolder sig blandt kvarterets kammerater, i den lokale skole og klub. Der er vel, når alt kommer til alt, ikke mange vitaminer i det fællesskab, som kan etableres omkring alt det, som barnet ikke kan. På den anden

side så er det jo her, ekspertisen befinder sig, det er her, den optimale hjælp kan fås. Hvorfor nøjes med nogen halvamatører blandt den almindelige undervisnings lærer? Således synes flere og flere forældre og deres interesseorganisationer herunder handicapforeninger at ræsonnere.

Når det gælder øget rummelighed i skolen, evne og vilje til at inkludere børn med en forstyrrende og undertiden uforståelig adfærd, tales der i skoledebatten med to tunger. Regeringen øger med lovgivning og centrale mål det generelle faglige ambitionsniveau eller pres, om man vil, i folkeskolen. Kommunernes Landsforening og regeringen er rørende enige om, at færre børn skal udskilles til specialklasser, at den såkaldt negative sociale arv skal brydes. Men folkeskolen har ganske svært ved at få disse ender til at nå sammen. Og midt i dette dilemma står så PPR. Hvordan skal skolens PPR psykolog reagere, når hun ved, at børn i årevis sidder i særlige specialundervisningstilbud i skolens kompetencecenter, ressourcecenter, obsklasse, specialcenter, kært barn har mange navne? Børn som formelt set stadig indgår i en almindelig skoleklasse men i realiteten er fuldt segregeret. Eller hvad med de reducerede skoletilbud fra 6 til 10 timer ugentlig, som børn allerede i første eller anden klasse

må nøjes med, fordi deres adfærd vurderes så forstyrrende, at de ikke kan indgå i en almindelig klasse? Hvad skal PPR sige til en skoleleder, som til et visitationsmøde gør opmærksom på, at en dreng i femte klasse på hans skole vil blive forment adgang til overhovedet at komme på skolen? Han kan få hjemmeundervisning nogle få timer ugentlig fremover, skolen vil ikke have ham tilbage under nogen omstændigheder, af hensyn til skolens rummelighed over for alle de andre børn! Vi taler om drengens hjemskole. Hvordan skal en skole, hvor mellem halvdelen og tre fjerdedele af eleverne på en bestemt årgang alle har forældre, der enten er alkoholiserede, psykisk syge, aktive stofmisbrugere, kriminelle, voldelige eller på anden vis svært socialt belastede, kunne leve op til regeringens ambitiøse målsætninger om øget rummelighed og faglighed? Hvis dette er inklusion og lokalisering, så Gud fri os da vel.

Hvordan agerer PPR i en stadig mere konfliktfyldt folkeskole, hvor man siger et og gør noget andet? Hvor børn havner i en gråzone, hverken segregeret eller inkluderet, på tålt ophold i undervisningstilbud, hvis karakter fortaber sig i det uvisse. Dette ligner en parodi på rummelighed og den lokaliseringsstrategi, der ved at sætte en prop i udskillelsen skulle under-

støtte børnene i eget nærmiljø. Det er svært at se, hvordan skolen både kan bevare sin nuværende måde at organisere undervisningen på med sit stærke fokus på klassen og det individualiserede lærerarbejde og så samtidig løse de dilemmaer, der i øjeblikket bidrager til, at trykket stiger, især i de kommuneskoler, som har mange børn fra socialt udsatte familier som sit grundlag. Der er næppe tvivl om, at ambitionerne om både øget rummelighed og faglighed, som i sig selv ikke behøvede at være modsætninger, kræver mere af skolens aktører dvs. forældrene, lærerne og Danmarks Lærerforening samt kommunerne, end de hidtil har villet bidrage med. Der findes veje ud af nogle af dilemmaerne, dem kommer vi til, når jeg tager fat i den tredje position inden for dimensionen ekspert-amatør. Spørgsmålet om, hvad PPR skal stille op med sig selv i denne trykkoger, vil jeg ligeledes tage op her. Som landet ligger er det ikke opløftende, hvad PPR hidtil har kunnet give af svar på disse presserende spørgsmål.

Det tværfaglige samarbejde

Lad os se nærmere på det tværfaglige samarbejde som en tilsyneladende progressiv og fremadrettet faglig professionel strategi, der synes at kunne løftes med over fra den diagnostiske position til arbejdet med det nære miljø og et bredere perspektiv på barnets

og familiens netværk. Hvem kan med andre ord have noget dårligt at sige om det, at fagfolk snakker sammen, koordinerer deres bestræbelser og laver sammenhæng og helhed i indsatsen over for klienten? Kvaliteten af indsatsen kan vel kun blive bedre og det til gavn for barnet og familien. Og de slipper for at mange kokke fordærver maden. Eller har vi også her som i tilfældet med den rummelige folkeskole at gøre med tvetunget tale og manglende overensstemmelse mellem ord og handling? I så fald er det mit ærinde at få dette gjort tydeligt, ikke for at afskaffe tværfagligt samarbejde men for at undersøge, om denne metode kan nyttiggøres i en anden kontekst, som rækker ud over klientgørelsens faldgruber.

Lad mig starte med at fastslå, at jeg betragter tværfagligt og tværsektorielt samarbejde som en metode, der er udviklet af og for de professionelle. Dette betyder imidlertid ikke, at metoden ikke samtidig kunne være til gavn for de børn og familier, som der samarbejdes om. Der findes næppe nogen faglig metode, som nyder større prestige og almen velvilje end tværfagligt samarbejde. Denne overmåde velvilje kunne jo give anledning til skærpet opmærksomhed i forhold til metodens substans. En anden måde at teste forestillingerne om tværfagligt samarbejde på er et i

flere sammenhænge meget nyttigt spørgsmål: Hvordan indgår eller inddrages dem, som samarbejdet vedrører? Altså i dette tilfælde kunne man spørge, om forældrene er med første gang, der etableres et tværfagligt møde om et barn og dets vanskeligheder. Dette er en variant af den helt grundlæggende test eller lakmusprøve på forholdet mellem hjælper og den som hjælpes, en måling af graden af klientgørelse: Vil du sige det samme, når klienten er til stede? Spørgsmålet om, hvornår forældrene skal inddrages i det tværfaglige samarbejde omkring udsatte børn, har rent faktisk været omdiskuteret. Det er et udbredt ønske blandt mange fagfolk f.eks. i skolesammenhæng, at de professionelle først har en drøftelse af, hvordan barnets vanskeligheder skal forstås, og hvilken samlet indsats eller strategi, man kan foreslå, inden der afholdes møde med forældrene, hvor en samlet front af fagfolk så kan forelægge forældrene både en forståelse og en handleplan. Klientgørelsestesten vil her angive en høj grad af behov hos de professionelle for både tryk, kontrol og merviden i relationen til klienten. Det kunne jo tænkes, at forældrene i det nævnte tilfælde havde nogle helt andre vinkler på sagen, det ville i så fald skabe en del besvær og dissonans, som metoden ville have svært ved at håndtere. Det kunne se ud til, at tværfagligt samarbejde lider af

de samme skavanker, som den position eller strategi, den udspringer af nemlig diagnostikken. Læg mærke til hvordan fagfolk ofte kløjs i det, når de skal forelægge børn og forældre resultaterne af deres undersøgelser, hvor der ikke er tale om rene handicapdiagnoser. Så snart der indgår beskrivelser af adfærd og miljø havner eksempelvis psykologer ofte i en sprogbrug, som af klienten opleves som nedgørende og skyldspålæggende. Det kliniske sprog kan virke stærkt fornærmende. Med denne erfaring er det måske meget forståeligt, at mange professionelle argumenterer for, at det er vigtigt, at de professionelle har afklaret tingene, inden man mødes med forældrene. Det fortæller så også noget vigtigt om tværfagligt samarbejde som metode, det er ikke kun en praktisk og fornuftig samarbejdsform, metoden har også en uerkendt funktion som understøttelse af en klientgørelse, der er bagstræberisk i den forstand, at den fokuserer på fejl og mangler hos børn og forældre og fastholder dem i en underlegenhedsposition inden for skalaen ekspert-amatør. Man kan også sige, at deres kompetence tømmes til fordel for en øget kompetence hos det tværfaglige team.

Men dette problem kan vel løses ved at forældrene deltager i første tværfagligt møde? Dette ville være

et klart fremskridt i retning af at indtage en respektfuld position i forhold til dem, som skal hjælpes. Men det ændrer ikke på det forhold, at selve den tværfaglige metode indebærer en grundlæggende ubalance mellem det professionelle fagsystem og så familierne. Tværfagligt samarbejde handler stadig om, at en række professionelle fra forskellige fag samstemmer deres forståelse og handlinger over for en klient, som på denne måde må opleve en overmagt i forhold til betydningsdannelse. Klienten kan pippe med men lyder næppe af meget i det velorkestrede professionelle kor.

Alt dette kan også siges med en enkelt sætning, som stammer fra min barndom, når vi drenge skulle øve os i den sociale ordens svære kunst. Der herskede en uskreven regel i vores slåskampe, som udtrykte en meget enkel visdom eller fairness, uden hvilken det sociale drengefællesskab ville degenerere: Aldrig to mod en.

Tværfagligt samarbejde handler om kompetenceudvikling hos de professionelle. Findes der da ikke metoder, som i stedet har fokus på kompetenceudvikling hos klienterne, familierne? Familierådslagning er en sådan metode, som direkte sætter de professionelle uden for døren, når amatørerne skal forsøge at finde både en mening og en plan.

Vi har her at gøre med en metode, som nærmer sig den tredje position inden for socialpolitiske strategier over for udsatte børn, unge og familier. Jeg kommer om lidt til en uddybning af, hvad der kendetegner denne tilgang til hjælpeindsatser, men familierådslagning er velegnet til at give et modbillede til tværfagligt samarbejde som metode. I en familierådslagning afklarer en i forhold til den kommunale forvaltning neutral samordner sammen med barn og forældre, hvem der i det familiære og øvrige netværk skal inviteres med til en rådslagning. Fokus er her på, hvem der kan og vil bidrage til en forståelse og en løsning af de vanskeligheder, som familien selv har identificeret hos barnet og i familien. Her er ingen tværfaglig gruppe, som på forhånd har skabt mening og lagt planer. Dette er en opgave for rådslagningen, hvor de professionelle efterlades udenfor i venteposition. Når rådslagningen er kommet til en foreløbig konklusion, forelægges denne for bl.a. familierådgiver, som må tage stilling til, om forvaltningen vil indgå i den plan, som er lagt evt. med en eller flere støtteforanstaltninger. Den afgørende forskel på et tværfagligt samarbejds møde og så en familierådslagning er netop spørgsmålet om kompetence. I familierådslagningen forbliver og udvikles kompetencen hos familien dvs. klienten. Dette skaber et

helt anderledes grundfæstet ejerskab til de løsninger, som vælges, og giver dermed også mulighed for en bæredygtig udvikling, hvor hjælp bliver til selvhjælp og ikke hjælpeløshed og afhængighed af det professionelle hjælpesystem. Vi er i Horsens kommune i gang med at indføre familierådslagning som et væsentligt element i sagsbehandlingen. Udover at nogle familier har fået aktiveret hvilende dvs. glemte familierelationer og styrket daglige netværk, så forældrene ikke længere står alene med opdragelsesopgaver, som var ved at vokse dem over hovedet, så har disse erfaringer betydet en saltvandsindsprøjtning til hele hjælpeapparatet i form af nye måder at tænke indsats på. Her vil jeg blot understrege, at meget tværfagligt samarbejde er gammel diagnostisk tankegang på nye flasker. Der er intet progressivt og fremadrettet ved denne metode, således som den er blevet besunget og praktiseret i de forgangne 10 til 15 år. Den understøtter i sit væsen den klientgørelse, som er en møllesten om halsen på store dele af indsatsen over for udsatte børn, unge og deres familier.

Tredje position – hjælpens økologi

Med blikket således fast rettet mod klientgørelsens logik burde vi nu have et pejlemærke for, hvorledes en tredje position kunne se ud,

som i højere grad end de foregående udgår fra ligeværdighed og respekt mellem hjælper, og den som skal hjælpes. Lad mig fortælle en historie, denne gang ikke en klienthistorie men en sandfærdig beretning fra de professionelles egne rækker. Som et af elementerne i den omlægning af indsatsen over for udsatte børn, unge og familier i Horsens, som følger en lokaliseringsstrategi, lavede vi en normeringsmæssig nyskabelse i kommunalt regi. Vi slog en stilling op som frivillighedsformidler, vi kendte ikke en bedre betegnelse på dette tidspunkt for den opgave, vi ønskede løst. Vedkommende skulle som kommunalt ansat »formidle« et samarbejde mellem det professionelle foranstaltningssystem og frivillige, som gerne ville gøre en ekstra indsats for at hjælpe udsatte børn og forældre uden at blive ansat og få løn for det. Tanken var, at mange familier måske nok havde et meget udbygget netværk af professionelle hjælpere men et sparsomt civilt netværk, som kunne træde til som sikkerhedsnet, når omsorgen for børnene svigtede, og de professionelle var gået hjem fra arbejde. Tanken var også, at den hjælp og interesse som familie, venner og naboer giver, når det brænder på, har en anden kvalitet og betydning, end hvad selv den bedste familierådgiver, psykolog eller familiebehandler kan yde. At der ganske enkelt er flere vitamini-

ner til opbygning af eget værd i en sådan hjælp.

Det skulle vise sig, at vi havde gjort regning uden vært. Familierådgiverne, som er de centrale professionelle og omdrejningspunkt for indsatsen over for udsatte børn og familier og ikke mindst forsøget på at ændre kursen fra anbringelse til lokalisering af indsatsen, tog høfligt men overbærende imod den nye medarbejder. Troede vi da virkelig, at man kunne sætte amatører til opgaver, som selv de mest erfarne og dygtige professionelle fandt vanskelige at løse? Det kunne vi godt glemme alt om. Ligesom familierådgiverne i projektets begyndelse ikke kunne pege på børn, som det på nogen måde var forsvarligt at hjemtage fra anbringelse, så havde de heller ikke nogen familier, som de ville overlade til amatører. Argumentationen var, at de udsatte familier i forvejen havde alt for mange, der kom rendende hjemme hos sig. Man kan roligt sige, at pointen med, at en frivillig kan yde noget andet end en professionel, ikke gik ind, slet ikke.

Resten af historien er lærerig i forhold til, hvordan et professionelt system kan indoptage nye tanker. Frivillighedsformidleren måtte gå adskillige omveje for at nærme sig en løsning af den egentlige opgave. Hun annoncerede efter frivillige og fik i enkelte tilfælde familierådgi-

vere med på at matche en familie og en frivillig. Den »stald« af frivillige, som blev etableret, lignede noget, som familierådgiverne kunne genkende, nemlig særlige støt-tepersoner og familieplejere som blev godkendt og holdt under professionelt opsyn. At de så ikke fik løn var selvfølgelig suspekt, og det var da også således, at ordningen først begyndte at blive brugt, da en sparerunde midlertidigt lukkede muligheden for at få bevilget støt-teperson over serviceloven. Men stadig slog tankerne med frivillighedsformidleren ikke rigtig an. Det stod efterhånden klart, at det professionelle fagmiljø godt kunne bevæges i forhold til lokaliseringstrategien – så længe der var tale om professionelle løsninger. I dag er de fleste familierådgivere selv aktive og engagerede i forhold til at finde på lokale alternativer til anbringelse. Når det kom til anfægtelse af selve den professionelle selvforståelse, rejste der sig imidlertid en tilsyneladende uoverstigelig barriere. Vi har derfor valgt at knytte frivillighedsformidleren tæt til den faglige ledelse af familierådgiverne. Hun deltager nu i de faggruppemøder, hvor strategier i de enkelte sager drøftes og har i denne sammenhæng fået en direkte konsulentfunktion i forhold til at tematisere spørgsmålene om civile netværk i familierne. Vi har også givet hende et andet navn, netværkskonsulent. Vi får

se, hvordan det går. Der er ingen tvivl om, at det vil kræve megen og tæt opfølgning fra ledelsen, hvis denne konsulentfunktion skal få gennemslagskraft.

Lokaliseringsstrategien har sine begrænsninger. Dette ses også i et andet hjørne af omlægningsprojektet i Horsens. Den bærende ide i ungecentret er etablering af betydningsfulde relationer mellem en ungedarbejder og så et antal unge, som vedkommende har ansvaret for. Denne strategi virker. I det omfang de unge får tillid til en medarbejder, lykkes det også at forpligte den unge på at komme i gang med et almindeligt ungeliv med egen bolig, uddannelse eller arbejde. Men det siger sig selv, at en medarbejder kun kan danne så tætte og forpligtende relationer til få unge, de unges konstante grænseafprøvninger slider på medarbejderne. Også her når vi til en grænse, med mindre vi da ansætter nogle flere medarbejdere. Denne vej er imidlertid ikke økonomisk og politisk farbar, heldigvis. Den kunne hurtigt føre til absurditeter.

Problemet er ikke økonomiens begrænsninger, problemet er hjælpens økologi. Som andre økologiske systemer må et kommunalt hjælpesystem i forhold til udsatte familier respektere en balancegang mellem forstyrrelse dvs. pres mod forandring og så tilpasning eller

afstemning i forhold til familiens egen kultur. Man kunne også sige, at dette er et grundvilkår for bæredygtig udvikling, at hjælpen ikke bliver en krykke men hjælp til selvhjælp. Det gode spørgsmål her er, hvordan man kan skelne, om der sker en kompetenceudvikling hos familien eller kun hos den professionelle. Mange udsatte forældre er trænede klienter, som formår at få den professionelle til at føle sig kompetent og godt tilpas dvs. dygtig og betydningsfuld. Hermed kan der etableres en næsten symbiotisk afhængighedsrelation, et livslangt handicap. De professionelle holdes beskæftiget, klienterne får kontakt og betydning, regnestykket synes at gå op. Lige indtil krykken fjernes, enten på grund af sparerunder, eller fordi den rest, der altid bliver tilbage, børnene, gør sig helt umulige. Når hjælpesystemet sættes under pres, viser det sig, om hjælpen har været økologisk eller ej. Desværre bliver det ofte klart, at dette ikke har været tilfældet, husk blot på eksemplet med folkeskolens aktuelle dilemmaer.

Lad mig fortælle en sidste historie, denne gang en god historie hvor de onde ikke ler til sidst, i hvert fald ikke endnu. En historie om hvordan man kan få forældre til at gå i skole med deres børn, oven i købet frivilligt. Og vi taler om forældre, som ellers ofte af skolen er afskrevet som tvære og fjendtligsindede

over for skolen. Forældre som ikke sørger for at opdrage deres unger, så lærerne kan komme til at undervise dem. De holder dem hjemme fra skole, ikke ved direkte forbud men fordi de enten synes, det er synd, at børnene skal have flere nederlag, eller fordi de synes, det er synd for dem selv. Dette er forældre, om hvem man siger, at deres hjemlige normer og værdier direkte modarbejder skolens. På en af de skoler i kommunen, hvor man roligt kan sige, at der ofte er meget langt mellem folkeskolens middelklassenormer og så holdninger og opdragelsespraksis hos hovedparten af elevgrundlagets familier, har vi etableret en familieklasse. Her kan 5 til 6 elever gå i en periode på tre måneder – sammen med mindst en af deres forældre. Det er ikke en specialklasse, børnene og forældrene går der tre formiddage om ugen, resten af tiden er børnene i deres hjemklasse. Der formuleres meget konkrete elevmål for tiden i familieklassen, og der evalueres dagligt. Fokus er på, hvordan børnene får en god skolegang dvs. overhovedet kommer i skole, laver deres skolearbejde, løser konflikter med lærere og kammerater på mere hensigtsmæssige måder end hidtil osv. Når børn og forældre er i familieklassen, har forældrene ansvaret for eget barn, dets adfærd og læring, mens de professionelle yder hjælp til selvhjælp både adfærdsmæssigt

og fagligt. Familieklassen har nu fungeret et år, omkring tyve børn og deres forældre har været igennem et forløb. Og hvordan er det så gået? Har forældre, hvor forholdet mellem skole og hjem hidtil har været enten ligegyldigt eller direkte fjendtligt, virkelig villet deltage? Ja, langt størsteparten af de forældre, som er blevet spurgt, har medvirket. Det er vores opfattelse, at det, som er afgørende for forældrenes aktive og positive medvirken, er det særlige fokus, der ligger i den formulerede målsætning: At barnet får en god skolegang. Det kan synes banalt, men hermed afmonteres den skyld og dårlige samvittighed, som mange udsatte børns forældre oplever i mødet med skolen. Og måske endnu vigtigere, forældrene oplever at ansvar og kompetence forbliver hos dem, de kan gøre en indsats, mens de professionelle træder et skridt tilbage. Der er en meget interessant »sidegevinst« ved familieklassen. Flere af de forældre, som nu har mødtes hver uge til flerfamiliesamtale som en del af familieklassen, hvor de har givet hinanden kommentarer og gode råd, har knyttet relationer udover skoletiden og er begyndt at støtte hinanden i hverdagen. Hvor længe dette holder, er selvfølgelig svært at sige, men pointen er, at der synes at ligge et stort udviklingspotentiale gemt hos forældrene selv, som de »autoriserede« løsninger undertiden skygger for.

I den forbindelse skal nævnes, at samme tankegang har medført, at en stadig større del af familiebehandlingsarbejdet i kommunen nu foregår i flerfamiliegrupper, hvor den samme erfaring har vist sig: forældrene er glade for at være sammen og begynder at etablere egne netværk udover den professionelle ramme. Aldrig to mod en.

Relationen mellem socialt udsatte forældre og skole er hidtil beskrevet som en potentiel konfrontation, en slags kulturkamp om meningen med barnets skolegang. Det siger sig selv, at dette er ødelæggende for barnets udbytte af skolegangen. Erfaringerne med familieklasse viser, at det ikke behøver at være sådan. At forældrene kan blive samarbejdspartnere til lærerne og pædagogerne i et fælles projekt, som handler om det fælles tredje nemlig barnets læring og trivsel. Det er indlysende, at forældrene i familieklassen har lært noget nyt om skolegang, der fungerer som et korrektiv til egne dårlige erfaringer med folkeskolen. Det centrale her er oplevelsen af respekt, af at kunne bidrage med noget af værdi. Hvordan virker familieklassen på skolen, hvad lærer lærerne selv af disse erfaringer? Vi ved ikke nok endnu om dette, men det er tankevækkende, at der ikke har været den skepsis hos lærerne i forhold til at inddrage forældrene direkte i undervisningen, som vi ofte ople-

ver, hvis det eksempelvis er socialpædagoger, som er på gæsteoptræden i skolen. Dette kunne handle om, at der er en tradition i skolen for forældresamarbejde, at forældrene er accepterede som havende en legitim interesse i børnenes udbytte af skolegangen. Det lyder næsten absurd at fremhæve, hvad der kunne betragtes som en selvfølge. Men skolen udgør et stærkt fagligt selvbevidst miljø, hvor der som udgangspunkt ses med skepsis på udefrakommende elementer, som vil kloge sig på skolens kerneopgave nemlig undervisning af børn. Et første bud på, hvad skolen lærer af erfaringerne med familieklasse, kan måske bedst udtrykkes ved lærernes oplevelse af lettelse, når de kan lægge noget af ansvaret for børnenes trivsel fra sig til en part, som har en anerkendt og legitim interesse i barnet. En interesse som er af en helt anden karakter end den, som kendetegner lærerarbejdet. Lærerne bliver ikke fagligt truet af forældrene. Og lærerfagligheden er i allerhøjeste grad på spil i forhold til alle de modsat rettede krav, som stilles til folkeskolen udefra. Skolen har som tidligere beskrevet ikke let ved at sætte et ben rigtigt i den standende skoledebat. Så måske er det ganske ligetil, at det, lærerne kan lære af erfaringerne med at inddrage forældrene direkte i undervisningen, er en lejlighedsvis afmontering af det konstante kon-

fliktfelt, som skolen befinder sig i, og som i skolens dagligdag opleves som et pres og en understrøm hos lærerne af ikke at gøre det godt nok. Og så er der selvfølgelig den sidegevinst, at forældrene med en anderledes selvfølghed end lærerne kan opdrage på deres unger direkte i skolen og dermed betyde en reel aflastning af lærernes undervisningsarbejde. Tænk hvis man som lærer kan komme til at gøre som det, som man er uddannet og bedst til, undervise!

Sammenfatning – hvad nu med PPR?

Hvis jeg ud fra overvejelserne om hjælpens økologi skal forsøge at svare på spørgsmålet, om PPR med sin hidtidige traditionelle virksomhed er en del af løsningen snarere end en del af problemet, så bliver svaret et nej. PPR rådgivningerne i kommunerne hænger i en stor del af deres aktuelle selvforståelse og praksis fast i det, som jeg har beskrevet som første position inden for spørgsmålet: *Kompetenceudvikling – for hvem?* Den kliniske psykologi har vundet kampen om PPR psykologernes faglige sjæle, mens organisationspsykologien har tabt. Den diagnostiske ekspertise har en stærk fascinationskraft ikke kun for psykologerne men også andre faggrupper på PPR. Heldigvis er der

gode tiltag rundt omkring i forhold til at afprøve andre virksomhedsmodeller såsom systemkonsultation og supervision af lærer- og pædagogteam. På den ene side må PPR udvikle en større lydhørhed og nysgerrighed, man kunne næsten sige ydmyghed i forhold til skolen som organisation og unik kultur. På den anden side er der behov for, at PPR medarbejderne udvikler en større selvbevidsthed og selvrespekt for at kunne optræde med den faglige myndighed, som er en forudsætning for at få den fornødne gennemslagskraft i skolens og daginstitutionens brogede og mangfoldige kor. Dette kræver et internt opgør på PPR med den privatpraktiserende psykolog eller talepædagog som virksomhedsmodel og faglig selvforståelse. Også PPR må indrette sig på teamsamarbejde, ikke kun ved særlige festlige tværfaglige lejligheder men som en grundlæggende arbejdsform, der gennemtrænger alle faglige sammenhænge i PPR's hverdag.

Det er på høje tid, hvis PPR i kommunerne ikke skal overflødiggøre sig selv. Der er meget stærkt brug for en rådgivning, som kan yde økologisk hjælp til kommunernes pædagogiske miljøer hvis inklusion og rummelighed skal blive andet end kønne ord.

Læringsmiljø og pedagogisk analyse



I denne artikkelen presenteres de grunnleggende tilnærmingene og noen resultater fra et forskningsbasert utviklingsprosjekt som er gjennomført i Norge. Hensikten er å beskrive hvordan en pedagogiske basert og systemteoretisk analysemodell (lp-modellen) er brukt for å utvikle gode læringsmiljøer i skolen. Evalueringen av prosjektet dokumenterer at dette arbeidet har gitt et bedre læringsmiljø og forbedret elevenes sosiale kompetanse og skolefaglige prestasjoner.

Av dr. polit. *Thomas Nordahl*, forsker, NOVA

I utgangspunktet bør alle barn og unge få utnyttet hele sitt potensial for læring og utvikling i skolen. De bør møte en skole med hensiktsmessig læringsmiljø og en god og differensiert undervisning. Men slik er det dessverre ikke for alle elever. Dette innebærer at det til en hver tid vises problematferd i skolen som både ødelegger for den enkelte og for fellesskapet, at læringsutbyttet for noen elever er svært utilfredsstillende og at enkelte elever opplever mistrivsel og utstøting fra fellesskapet. De fleste skoler og lærere vil i hverdagen møte en rekke pedagogiske utfordringer som det ikke finnes enkle løsninger på.

Senere tids forskning viser at lærings- og atferdsproblemer henger sammen med og blir forklart av en rekke forhold eller faktorer i og omkring de situasjoner eleven befinner seg innenfor. I skolen kan

slike kontekstuelle faktorer blant annet knyttes til relasjoner mellom jevnaldrene, forhold mellom elev og læreren, lærerens ledelse av klasser, undervisningens innhold og struktur og krav og forventinger i skolen (Ogden 2003, Kjærnsli m.fl. 2004, Nielsen 2004, Nordahl m.fl. 2005). Dette er betingelser som i stor grad kan knyttes til det læringsmiljøet elevene møter i skolen. Elevenes læring og atferd kan ut fra dette påvirkes i en positiv retning ved å etablere hensiktsmessige læringsmiljø og en godt tilpasset undervisning

Det er også sammenhenger mellom elevenes individuelle forutsetninger og deres situasjon og utvikling i skolen. Men et ensidig fokus på lærings- og atferdsproblematikk som en egenskap eller vanske som kan knyttes til den enkelte elev eller hjemmeforhold, er sjelden tilstrekkelig for å forstå

og forklare de utfordringer eleven har i skolehverdagen (Skrtic 1991). Dessuten er det også slik at vi i liten grad kan endre på elevenes individuelle forutsetning.

Dårlig læringsutbytte, mistrivsel og utfordrende atferd i skolen er komplekse fenomener der en rekke faktorer bidrar til å etablere og opprettholde problematikken. I pedagogisk sammenheng er problemet at vi ikke vet konkret hvilke faktorer som er virksomme i det enkelte tilfellet eller i bestemte situasjoner. Konsekvensen av denne kunnskapen er at lærings- og atferdsproblemer ikke kan møtes med én bestemt strategi i skolen, og at det ikke vil være tilstrekkelig å rette fokus på individet. For å finne ut hva som kan være virksomt i den enkelte klasse eller skole, er det nødvendig med gode analyser av situasjonene der manglende læring og utfordrende atferd framkommer. Dessuten vil det kreves ulike pedagogiske strategier for å kunne forebygge og redusere elevenes problemer.

I det forskningsbaserte utviklingsprosjektet som beskrives i denne artikkelener denne forståelsen anvendt systematisk for både å analysere, forebygge og redusere lærings- og atferdsproblematikk. Prosjektet har foregått i til sammen 14 skoler fra høsten 2002 til 2005. Utviklingsprosjektet har vært et samarbeid mellom Lillegården kompetansesenter og NOVA

(Norsk institutt for forskning om oppvekst velferd og aldring), der NOVA har evaluert utviklingsarbeidet i de aktuelle skolene. Evalueringen er gjennomført som et pre-postdesign med kontrollgruppe. Det vil si at det er foretatt målinger i skolene før prosjektstart og i avslutningen av prosjektet samtidig som det også er foretatt målinger i kontrollskoler som ikke er tilknyttet dette utviklingsprosjektet.

Hovedmålsettingen i prosjektet har vært å etablere læringsmiljøer i skolene med gode betingelser for både sosial og skolefaglig læring hos alle elever. Lærerne skulle utvikle kompetanse i kartlegging og analyse av elevenes læringsmiljø og kunne se sammenhenger mellom betingelser i dette læringsmiljøet og elevenes atferd. På dette grunnlaget skulle lærerne også settes i stand til å håndtere atferdsproblemer og legge til rette for gode læringsprosesser.

Systemperspektiv på elevenes handlinger i skolen

Alle deltar vi daglig i ulike sosiale fellesskap i familien, i arbeid, på skolen, i ulike fritidsaktiviteter og blant venner. Ved at vi regelmessig forholder oss til andre mennesker er vi alle deltakere i ulike sosiale systemer. De sosiale systemene eller fellesskapene danner rammer og setter betingelser for hvordan vi handler. Dette innebærer at

mange av oss vil vise en annen atferd i trygge kjente omgivelser, som i familien, enn det vi vil gjøre i store forsamlinger. Vi tilpasser våre handlinger eller vår atferd til de omgivelsene vi til enhver tid er i. Men vi er ikke direkte underlagt disse sosiale systemene. Vi påvirker også de omgivelsene eller fellesskapene vi deltar i. I skolen kan en klasse endre seg relativt mye ved at det enten kommer en ny elev dit eller ved at en elev slutter i klassen. En systemisk forståelse av handlinger og atferd innebærer derfor at det foregår en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ.

Systemteori som overordnet forståelsesmodell

Innenfor samfunnsvitenskapene brukes betegnelsen systemteori både om det økologiske perspektivet vi finner hos f.eks. Bronfenbrenner (1979) og relasjonell kommunikasjonsteori med utgangspunkt i Bateson (1973). I dette utviklingsprosjektet brukes systemteori som en forståelse for at det foregår en interaksjon i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling mellom aktør i sosiale fellesskap. Det er den sosiale dynamikken og interaksjonen som er av interesse i den forståelsen av systemteori som anvendes her. Denne kommunikasjonen og samhandlingen skaper systemet, og senere samhandling påvirkes av dette systemet (Eide og Eide 2000).

Når elevene i en klasse kommuniserer og samhandler, etablerer de mønstre og strukturer som gjør at klassen framstår som et sosialt system. Disse mønstrene og denne strukturen påvirker senere hvordan kommunikasjonen og samhandlingen blir i klassen. Forstår vi mønstrene og strukturen i et sosialt system kan vi også bedre forstå handlingene til de aktørene som befinner seg i systemet. En slik forståelse innebærer at vi har muligheter for å endre mønstrene og strukturene i klassa. Dermed vil også elevenes handlinger endre seg.

Dette systemperspektivet er vesentlig for å kunne gi forståelse til ulike problemer for elevene. Handlinger utøves av individer som befinner seg innenfor sosiale systemer. Mønstrene og strukturene i de sosiale systemer barn og unge deltar i kan påvirke atferden de viser, også den problematiske atferden. I skolen forklares atferdsproblemer av systemfaktorer som relasjoner mellom elever, relasjoner mellom elev og lærer og de normer, verdier og forventninger som finnes i den enkelte skole (Nordahl m.fl. 2005). Videre forklares også ofte atferdsproblemer av faktorer i andre sosiale systemer, der både familien og vennemiljøer står sentralt. Barn og unge som viser problematferd, mistrives eller har et dårlig læringsutbytte er i en interaksjon med sine omgivelser.

Endrer vi omgivelsene forstått som mønstrene og strukturene i de sosiale systemene, vil interaksjonen endres, og dermed påvirkes også elevens læring og atferd. Denne forståelsen ligger til grunn for de tilnærminger som er brukt i dette utviklingsprosjektet.

Eleven som aktør

Dette systemperspektivet innebærer ikke en oppfatning av at individet er direkte underlagt eller styrt av de omgivelsene de befinner seg i. Vi er ikke et offer for de kontekstuelle betingelsene som omgir oss. Derfor kan ikke omgivelsene betraktes som årsaken til vår læring og atferd. Som individer er vi i en interaksjon med og handler i forhold til våre omgivelser. I denne interaksjonen har vi innenfor visse rammer også muligheter til å velge våre handlinger og påvirke våre omgivelser. Vi er alle aktører i eget liv (Nygård 1993). Alle barn og unge, også de som viser problematferd eller har et utilfredsstillende læringsutbytte i skolen, er handlende og villende individer som ønsker å skape mening i egen tilværelse (Nordahl 2004). Deres både hensiktsmessige og uhensiktsmessige meninger og handlinger må forstås i lys av dette.

Forståelsen av barn og unge som aktører i eget liv har klare konsekvenser for hvordan elevenes problemer kan forebygges og reduseres. I aktørperspektivet er

det særlig to begreper eller forhold som er vesentlig for å forstå våre handlinger. Det ene er virkelighetsoppfatninger forstått som våre oppfatninger og vår forståelse av de situasjonene eller den virkelighet vi befinner oss. Disse virkelighetsoppfatningene er viktig for hva vi mener, og ikke minst danner virkelighetsoppfatningene et grunnlag for våre handlinger. Hvis du som elev mener at skolegang ikke er viktig for det videre liv, vil det helt klart påvirke din innsats i skolen. Det andre forholdet er relatert til mål, ønsker eller verdier som styrer våre handlinger. Handlinger peker framover og er relatert til noe vi vil oppnå. Det kan være klare mål og ønsker som å etablere vennskap. Videre kan det vi vil oppnå også være relatert til verdier og sosiale normer, som for eksempel å være som de andre. I denne sammenhengen er det viktig å se at f.eks. uro og bråk i undervisningen kan gi sosial status blant jevnaldrende.

Det eksisterer en rekke pedagogiske implikasjoner av aktørperspektivet (Nordahl 2004). Den mest grunnleggende implikasjonen er at vi ved å anvende en forståelse av elevene basert på at de handler intensjonalt og rasjonelt, får vi muligheter til å endre handlinger uten å ha fokus på handlingen i seg selv. I stedet for å endre handling, strategier eller atferd, kan vi forsøke å endre virkelighetsoppfatninger el-

ler ønsker og verdier. Mange elever har virkelighetsoppfatninger som innebærer at de er utrygge og engstelige i læringssituasjoner, og ofte ligger slike virkelighetsoppfatninger til grunn for både atferdproblematikk og manglende motivasjon. Ved at læreren endrer situasjonen eller gjør avtaler med elever om at de f.eks. ikke skal få spørsmål de ikke kan svare på, vil virkelighetsoppfatningene endres og den problematiske atferden nødvendigvis reduseres. Dette kan ofte være langt enklere enn å endre handlingen i seg selv.

Det kan også være mulig å endre ønsker eller verdier hos eleven som igjen vil føre til at handlingene endrer seg. Dette kan være viktig om det for eksempel mellom elevene har blitt etablert en norm om at det ikke er tøft å gjøre skolearbeid. Gjennom samtaler med elevene og foreldre om betydningen av å arbeide i skolen og konsekvensene av å la være, kan denne verdien endres og dermed vil også handlingen endres.

Handlinger er komplekse og kontekstavhengige

Aktørperspektivet og ulik empiri viser at elevenes handlinger i skolen er komplekse og miljø- og situasjonsavhengige. Vi er imidlertid vant til å tenke i lineære baner der vi lett anvender årsaksforklaringer. Identifiserer vi årsaken og fjerner den så vil også atferden bli

borte. Det sosiale samspillet mellom mennesker er så komplekst at det sjelden kan rommes i en modell for årsak-virkning. Det finnes i liten grad en begynnelse og en slutt forstått som at det er en årsak som utløser atferden og at atferden alltid slutter på en bestemt måte.

I møte med lærings- og atferdsproblematikk i skolen er det lett å tenke at problemet har en årsak og at årsakene er tilknyttet den personen som viser problemene. Atferd og handlinger framstår så overbevisende for oss at vi kun ser personen som utfører atferden. Vi tillegger dermed personen bestemte egenskaper, vansker eller skader. Dermed legges det lite vekt på forholdene eller situasjonen omkring atferden og vi ser heller ikke personen som en aktør. Dette betraktes innenfor psykologien som den fundamentale attribusjonsfeilen.

I forhold til atferdsproblemer ser vi dette gjennom begrepsbruk som; atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, psykososiale vansker og diagnoser som ADHD, DAMP, Tourettes syndrom og Aspergers syndrom. Knyttet til læringsproblematikk brukes ofte begreper som dysleksi, språkvansker, dyskalkuli, sammensatte lærevansker o.l.. Disse begrepene og diagnosene og det grunnleggende individperspektivet som de representerer, innebærer implisitt at årsaken til atferdsproblemer er å finne

i individet. Individperspektivet vil ofte være nødvendig i arbeid med lærings- og atferdsproblemer. Men alene er perspektivet sjelden tilstrekkelig og i skolen er det ikke alltid pedagogisk like hensiktsmessig.

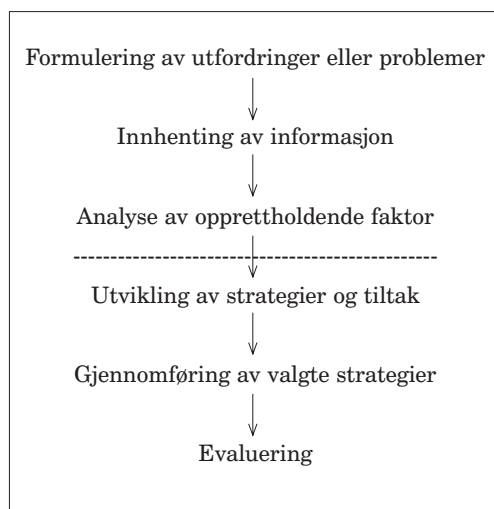
En vektlegging av at den enkelte utfordrende eleven skal endre sin atferd, vil i liten grad bidra til endringer i situasjonen hvis det er mønstre og strukturer i det sosiale systemet som er en viktig grunn til disse problemene. I skolen ser det ut til at det er en rekke spesifikke forhold i omgivelsene som kan ha sammenheng med elevenes problemer (Egelund 2003). Dette kan være struktur og engasjement i undervisningen, normer og håndhevelse av disse, relasjoner mellom elever, forholdet mellom elevene og lærerne, skolens ledelse, skolens kultur og lignende (Nordahl m.fl. 2005). Ved å avdekke hvilke kontekstuelle faktorer i læringsmiljøet som opprettholder problemet til eleven, har vi senere mulighet til å redusere betydningen av disse og dermed også elevenes virkelighetsoppfatninger. Dette vil føre til at problemene reduseres.

LP-modellen

LP-modellen er en pedagogisk analysemodell basert på systemteori og forståelse av læringsmiljøets betydning for elevenes sosiale og faglige læring. Det vil si at forskning omkring hva som har sam-

menheng med elevenes atferd og læring her er anvendt direkte i modellutviklingen (Kjærnsli m.fl. 2004, Nordahl m.fl. 2005). I noen grad er LP-modellen et svar på de pedagogiske konsekvenser som kan trekkes ut av senere tids forskning omkring læringsmiljøets betydning for elevenes utvikling (Hengeler m.fl. 2000).

LP-modellen inneholder ikke prinsipper som beskriver hva som skal gjøres i de enkelte situasjonene der lærere møter utfordringer i skolehverdagen. Det er en metode for analyse der hensikten er å få en eksplisitt forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder atferds og læringsproblemer i skolen. Analysen sees som en forutsetning for senere å kunne iverksette spesifikke og virksomme tiltak i skolen. Ut fra systemteoriens vektlegging av interaksjonen mellom individ og omgivelsene skal de pedagogiske tiltakene i størst mulig grad redusere betydningen av de faktorene som utløser og opprettholder problemer for elever og lærere i skolen. Analysemodellen uttrykker hvordan en bør gå fram for å komme fram til hva som skal gjøres, valg av tiltak og senere evaluering av disse tiltakene. Modellen er inndelt i ulike faser og deler, og det er avgjørende at disse fasene gjennomføres i den rekkefølgen som her er beskrevet:



Den stiplede linjen i figuren skal uttrykke at det er to hoveddeler i modellen, en analysedel og en strategi og tiltaksdel. Det er avgjørende viktig at disse delene holdes klart fra hverandre. Analysedelen skal være gjennomført før arbeidet med å utvikle og gjennomføre tiltak og strategier starter. Erfaring viser at dette er svært vanskelig. Vi er ofte så oppsatt på å finne en løsning på utfordringer vi står overfor at vi lett fokuserer på løsninger før vi er klar over hvilket problem vi står ovenfor. Da risikerer vi at forslagene til løsninger og tiltak ikke blir særlig virksomme.

Problemformulering

Utgangspunktet for endringsarbeid i forhold til lærings- og atferdsproblemer må være en et problem som en eller flere lærere vil ha gjort noe med. Det er lærerne

som skal definere og formulere det de betrakter som et problem. Problemet dreier seg om situasjoner der læreren opplever at det er stor avstand mellom hvordan hun/han ønsker at det skulle vært og hvordan det faktisk er.

Det vil sjelden være hensiktsmessig å begynne med den største utfordringen eller problemet. Utgangspunktet bør være noe det er sannsynlig å lykkes med i forhold til elever som viser problematferd eller har manglende læringsutbytte.

Utfordringene eller problemene bør formuleres så eksplisitt og konkrete at de senere kan arbeides med. Om utfordringen for eksempel er knyttet til bråk og uro, bør det presiseres hva slags bråk dette dreier seg om. Dette er også viktig for senere å kunne vurdere om vi har lykkes i arbeidet. Ofte vil det

være slik at læreren eller lærerne står ovenfor flere problemer eller utfordringer. Da vil det være nødvendig å foreta en prioritering mellom disse, og kun forholde seg til én og én utfordring i den videre analysen.

I denne fasen vil det også være vesentlig å utarbeide en eller flere *målformuleringer* for det arbeidet som nå skal utføres. Hva er det vi ønsker å oppnå? Svaret på dette spørsmålet bør relateres til hvordan vi mener at situasjonen vil være om problemet er fjernet eller sterkt redusert. Målet skal beskrive en ønsket eller tenkt situasjon. Ved å utarbeide en slik målformulering vil vi senere kunne vurdere om vi har lykket i vårt arbeid. Det er ikke her snakk om at målet må realiseres fullt. Det vil ofte være mer et spørsmål om i hvilken grad vi har klart å nå våre mål.

Informasjonsinnhenting

Systemperspektivet innebærer at det er vesentlig å finne fram til de faktorer som opprettholder den problematiske atferden. Dette gjør det nødvendig å innhente informasjon eller kartlegge det problemet vi står overfor. I utgangspunktet tas det for gitt at den informasjonen som læreren/lærerne har om de problemfylte situasjonene ikke er tilstrekkelig. Det er alltid viktig å få belyst utfordringer fra flere sider. Derfor er det nødven-

dig å få informasjon fra flere kilder. Den enkelte lærers oppfatninger og kunnskap må derfor suppleres med annen informasjon og dermed andre aktørers virkelighetsoppfatninger. Dette vil både være informasjon om problemet eller utfordringen og om situasjonene problemet eksisterer innenfor. Det bør anvendes mer spesifikke metoder enn de usystematiske inntrykkene en lærer vil få gjennom undervisningen. Aktuelle metoder kan her være:

- Observasjon fra andre lærerkolleger eller fra eksterne veiledere (f.eks. PPR)
- Bruk av video for å filme de situasjonene som er problematiske. Dette må selvsagt være frivillig fra lærerne sin side og være basert på samtykke fra foreldrene.
- Samtaler med elevene i klassen i enten plenum eller elevsamtaler, samtaler mellom lærere som har vært i klassen og dialog med foreldre om situasjonen.
- Anvendelse av ulike spørreskjemaer som dekker de temaene som en ønsker informasjon om. Dette bør være spørreskjema som er utprøvd i forskningsmessig sammenheng.

Valg av metode for kartlegging og innhenting av informasjon må tilpasses de formålene som er med informasjonen. Det er ikke slik at

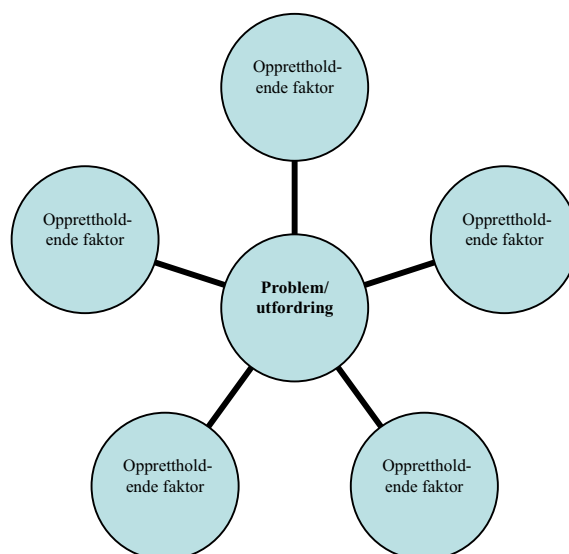
én bestemt metode for innhenting av informasjon alltid er den mest hensiktsmessige.

Analyse av situasjoner og utfordringer

I analysen dannes grunnlaget for de strategier som senere skal iverksettes for å redusere og forebygge de utfordringene vi står ovenfor. Ut fra systemperspektivet skal fokus være rettet mot konteksten og situasjonen omkring det problemet vi ønsker å påvirke. Det vil si at vi

skal analysere og finne fram til de mulige faktorer i situasjonen som opprettholder eller påvirker problemet vi står overfor.

Et viktig arbeidsredskap i analysefasen er hva vi kaller *sammenhengssirkel* (se nedenfor). Sirkelen brukes for å komme fram til hvilke faktorer i situasjonen som utløser og opprettholder utfordringene. Med opprettholdende faktor menes forhold som bidrar til at problemene vedvarer.



Fokuset skal være på mulige opprettholdende faktorer tilknyttet læringsmiljøet, undervisningen og den samhandling som faktisk foregår i klassen eller skolen. Det kan også være viktig å vurdere andre tilstøtende sosiale systemer. Med tilstøtende systemer menes for eksempel jevnaldersmiljøer utenfor klassen og ikke minst familien. Forhold i hjemmet vil ofte være en opprettholdende faktor for elevers problemer i skolen.

Analysefasen handler også om perspektivtaking, der det vil være særlig viktig å kunne ta elevens perspektiv. Eleven eller elevgruppen skal betraktes som aktører innenfor de ulike sosiale systemene de deltar i. Elevens virkelighetsoppfatning av sin egen situasjon og det som foregår i skole og klassa vil ofte være en viktig opprettholdende faktor.

Det skal holdes fast på de opprettholdende faktorer som ut fra informasjonsinnhenting og analysene ser ut til å ha en sammenheng med utfordringene vi står ovenfor. Antagelser om mulige sammenhenger basert på kun personlige antagelser, vil ikke være tilstrekkelig for å identifisere opprettholdende faktorer. I analysefasen vil det også være vesentlig å finne fram til ressurser og sterke sider hos både enkeltelever og klassen. Dette er forhold som senere strategier og tiltak kan ta utgangspunkt i og bygge på. Selv om vi

tar utgangspunkt i problemer, er det ikke hensiktsmessig å ha et for sterkt fokus på problemer og vansker.

Valg av strategier og tiltak

Når analysen er ferdig vil utvikling og valg av strategier eller tiltak være det neste skrittet. Det skal utvikles strategier som skal redusere betydningen av eller fjerne de faktorene som opprettholder problemene. I skolen har det også ofte vært vanlig å iverksette rene individuelle tiltak som spesialundervisning, samtale med eleven o.l.. Det er viktig at drøftingene omkring tiltak ikke låses i slike tradisjonelle individuelle tilnærminger. Innenfor en systemorientert tilnærming bør en i størst mulig grad drøfte tiltak og strategier som kan endre omgivelsene eller de kontekstuelle forholdene omkring elevene. Individuelle opplegg skal eventuelt komme i tillegg til dette.

I systemarbeid vil det nesten alltid være nødvendig å realisere flere strategier og tiltak samtidig. Det er sjelden nok å gjøre én ting om vi ønsker å oppnå endring i atferd eller sosiale systemer. Vi vil ha størst mulighet til å påvirke utfordringer og problemer i en hensiktsmessig retning når flest mulige opprettholdende faktorer blir fjernet eller redusert.

Det er den eller de lærerne som har tatt opp utfordringen eller pro-

blemet i skolen som i utgangspunktet skal velge strategi eller tiltak. Slik innebærer analysemodellen at de som velger strategiene også senere skal realisere dem. Denne framgangsmåten øker muligheten for at tiltak faktisk blir gjennomført i skolen. Videre er det en forutsetning at de tiltakene som velges skal være kunnskapsbaserte, de skal bygge på kunnskap om hva som virker og ikke virker. Om en opprettholdende faktor er en dårlig relasjon mellom elev og lærer, er det avgjørende at det tiltaket som iverksettes for å forbedre relasjonen bygger på kunnskap om hvordan relasjoner mellom elever og lærere kan utvikles.

Gjennomføring av tiltak og strategier

I denne fasen skal lærerne iverksette de strategiene som det er kommet til enighet om gjennom arbeid i lærergruppen. Dette er den definitivt viktigste fasen i arbeidet. Her må læreren(e) forplikte seg på prøve ut tiltakene eller strategivalgene på en strukturert måte innenfor en avgrenset tidsramme. Erfaring viser at det er langt lettere å drøfte mulige tiltak enn å gjennomføre dem i praksis.

Det er dessuten nødvendig at lærerne som tiltakene angår får muligheter til å gjennomføre de ulike strategiene på en systematisk måte i hele tidsperioden. Kun en delvis gjennomføring kan føre til at pro-

blemene og utfordringene blir mer omfattende enn de i utgangspunktet var. Lærerne bør i gjennomføringsfasen jevnlig skrive ned noen korte notater om hvordan gjennomføringen går. Dette kan dreie seg både om læreren får gjort det som er besluttet, om hvordan elevene reagerer og hvilke resultater som oppnås. Gjennomføringen stiller sterke krav til lojalitet mellom lærere. Lærere må forplikte seg på å følge opp det som blir besluttet på en oppriktig måte, også om de selv ikke har deltatt i drøftingene.

Evaluering

Etter en avgrenset tidsperiode på ca. 2-4 uker etter at gjennomføringen har startet, bør det foretas en evaluering av arbeidet så langt. Tidspunktet for evaluering må avtales med en gang strategivalget er gjort. Denne evaluering må flere lærere og eventuelt veiledere delta i. Dette forutsetter at lærer noterer ned det som foregår under gjennomføringen.

Det vil ofte være hensiktsmessig å starte med en vurdering av gjennomføringen av de tiltakene og strategiene som skulle bli iverksatt. Har alle tiltakene blitt gjennomført? Er de gjennomført kontinuerlig og på en på en systematisk måte? Hvis evalueringen her viser at ikke alle tiltak og strategier er gjennomført på en hensiktsmessig måte, vil det være viktig å stille spørsmål om hvorfor dette ikke har skjedd. Fokus

bør da rettes mot faktorer i skolen som har vært til hinder for gjennomføringen. I en situasjon der vi ikke har fått gjort det som var planlagt er det vesentlig at strategiene ikke forkastes, men at en i stedet retter fokus på hvorfor en ikke har fått gjort det som ble avtalt. Det vil si at det må iverksettes tiltak som fjerner de faktorene har hindret gjennomføringen av tiltak.

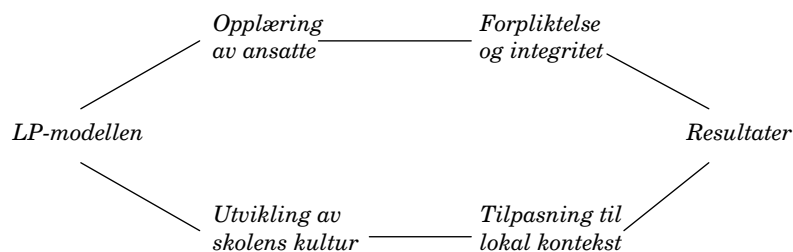
Resultatene av strategiene eller tiltakene vil det selvsagt også være viktig å vurdere. Har de utfordringer eller problemer læreren sto ovenfor blitt redusert? Har det vært en positiv utvikling? Hvis strategiene og tiltakene er gjennomført slik de var planlagt, vil dette gi oss svar på om de strategiene vi bestemte oss for var hensiktsmessige i forhold til å fjerne eller redusere påvirkningsfaktorenes betydning. Hvis vi ikke relativt raskt får noen positive resultater, må vi vurdere om de strategiene og tiltakene vi har valgt er hensiktsmessig i forhold til påvirkningsfaktorene.

Hensikten med evalueringen er å komme fram til forslag til forbedringer. Hvis det ikke er erfart

noen positiv endring på problemene i løpet av en tidsperiode på 2 - 3 uker, kan det være nødvendig å revidere både formuleringen av problemet, informasjonsinnhenting, analysen, valg av strategier og tiltak eller gjennomføringen av strategiene.

Implementering

I ulike former for endrings- og utviklingsarbeid i skolen så er gjennomføringen i den enkelte skole en helt avgjørende forutsetning for de resultater som oppnås. God kvalitet på modeller og strategier som ønskes gjennomført er ikke tilstrekkelig. Det er avgjørende at de voksnes kompetanse og kvalifikasjoner videreutvikles slik at de blir i stand til å møte barn og unge på en hensiktsmessig måte. I arbeidet med utviklingen av LP-modellen ble det tidlig lagt vekt på å utvikle klare strategier for hvordan skolens og lærernes kompetanse skulle styrkes. Til grunn for implementering af modellen ble det tatt utgangspunkt i fire hovedområder:



Opplæringen av de ansatte ble ivaretatt gjennom en regelmessig og relativt omfattende opplæring av skoleledere og lærere både før og underveis i prosjektperioden samt lesing og drøftinger av pedagogisk fagstoff.

Det er lagt stor vekt på å utvikle den enkelte skoles kultur og klima med særlig vekt på samarbeid mellom lærere. Alle lærerne i alle skolene har ca. 2 timer hver 14. dag arbeidet i lærergrupper med de utfordringer de står ovenfor. Dette har vært et systematisk arbeid over to år der det er anvendt bestemte prinsipper for kommunikasjon (Eriksen og Weigård 1999). Drøftingene og kommunikasjonen i disse lærergruppene har ut fra intervjuene av lærerne bidratt til at de har blitt tryggere i sin rolle som lærere, og at de har endret sitt elevsyn.

Forpliktelse til å bruke modellen og ikke minst tiltaksintegritet er tillagt vekt ved at lærerne har anvendt analysemodellen på en systematisk måte. Dette har også hatt som konsekvens at de har vektlagt interaksjonen mellom eleven og omgivelsene, og i dette også sett kritisk på egen undervisning og møte med elever. Alle lærergruppene har hatt veiledning 2 ganger pr. halvår, og dette har vært en viktig oppfølging av arbeidet i lærergruppene.

Tilpasningen til lokal kontekst blir i LP-modellen i stor grad ivaretatt gjennom bruken av analyse-

modellen og ikke minst ved at det har vært lærernes egne problemer og utfordringer som har vært utgangspunkt for alt arbeidet. Det er situasjonen og de kontekstuelle betingelsene i den lokale skolen som er utgangspunktet for analysemodellen, og denne praksisorienteringen har vært viktig for utviklingen av de voksnes kompetanse og kvalifikasjoner.

Resultater fra evalueringen

Evalueringen av LP-prosjektet er gjennomført av NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) ved bruk av et pre-postdesign med kontrollgruppe. Det innebærer at alle prosjektskolene og et antall kontrollskoler som ikke har brukt LP-modellen, har deltatt i evalueringen. I disse skolene er det foretatt en kartleggingsundersøkelse før oppstart av prosjekt, og en kartlegging i slutfasen av prosjektet. I disse kartleggingsundersøkelsene er det brukt godt utprøvde spørreskjemaene som er knyttet til de viktigste målområdene i LP-prosjektet.

Det er mange variabler som innvirker på utvikling og endring av læringsmiljøer som ikke lett vil la seg fange i et kvantitativt pre-post design med kontrollgruppe. Det er derfor også målt prosessvariabler for på sikre data som enten kan forklare variasjoner mellom kontroll og tiltaksgruppe, eller som i seg selv kan brukes som en vik-

tig del av evalueringen. Dette har skjedd gjennom intervjuer av lærere og ved kartlegging av hvilke pedagogiske tiltak som er anvendt i prosjektskolene.

Den første kartleggingen ble gjennomført i januar 2003 på 5. og 8. klassetrinn med elever, lærere og foreldre som informanter. Den andre undersøkelsen foregikk i oktober 2004 med de samme informantene som nå var på 7. og 10. klassetrinn, og med bruk av de samme måleinstrumentene. Det innebærer at det har gått ca. 21 mnd mellom første og andre måling og at LP-modellen har vært anvendt i like lang tid i skolene. I mange utviklingsprosjekt foregår målinger i fra 6 – 12 mnd. etter strategiene eller tiltaket er realisert, og det ansees som vanskeligere å finne effekt av et tiltak jo lenger tid det går etter at tiltakene realiseres. Med et tidspenn på nesten to år vil svært mye av prosjekteffekten være borte.

Nedenfor er noen av resultatene fra referert i en svært sammenfat-

tet og forenklet form. Det er kun vist resultater fra områdene læringsmiljø, sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner fra den kvantitative delen av indersøkelsen. For en mer omfattende og begrunnet framstilling av resultatene henvises til Nordahl (2005)

Læringsmiljø og problematferd

Elevene har innenfor en rekke områder vurdert læringsmiljøet i skolen på disse to målingstidspunktene. Områdene som er kartlagt er knyttet til trivsel på skolen, relasjoner mellom elever, relasjoner mellom elev og lærer, lærernes undervisning og ledelse av klassen samt egen atferd på skolen. Det er innenfor disse områdene brukt godt utprøvde måleinstrument der resultatene er vurdert både på sumskåre og faktornivå. Innenfor flere av disse vurderingsområdene har det vært en positiv utvikling ved prosjektskolene sett i forhold til kontrollskolene.

<i>Vurderingsområde</i>	<i>Endring fra t1 – t2 mellom prosjektskoler og kontrollskoler</i>
Relasjoner mellom elever og lærere	*
Lærernes vektlegging av positive klassemiljø	*
Forholdet mellom elevene i klasser eller grupper	*
Opplevelse av struktur og ro i undervisningen	*
Opplevelse av mobbing på skolen	*

* = $p < .01$

Tabell 1: Resultater fra t1 til t2 innen området læringsmiljø og undervisning (N=814)

Vi ser her endring og positiv utvikling ved prosjektskolene innenfor sentrale faktorer i skolen som relasjoner mellom elev og lærer, relasjoner mellom elevene og mer struktur og ro i undervisningen. Effektstørrelsen på denne endringen varierer noe innenfor de ulike variabelområdene og ligger på fra 0,3 til 0,7 standardavvik (Nordahl 2005)¹. Selv om dette ikke statistisk sett er svært store endringer bør de reelt sett betraktes som relativt store fordi det er målt endringer innen mange variabelområder og fordi elevene selv har vært informanter. Resultatene indikerer at det er blitt bedre læringsmiljøer i

prosjektskolene og at lærerne har blitt bedre klasseledere ved at det er mer struktur i undervisningen. På denne måten har det blitt frigjort tid til læring og det er mer ro og trygghet i lærings situasjonene.

Elevenes sosiale kompetanse

Sosial kompetanse i evalueringen brukt som en indikator på elevenes sosiale og personlige utvikling. Denne kompetansen ble kartlagt ved at lærerne vurderte hver enkelt elev i sin klasse gjennom et spørreskjema på 32 item (Gresham og Elliott 1990).

<i>Vurderingsområde</i>	<i>Endring fra t1 – t2 mellom prosjektskoler og kontrollskoler</i>
Elevenes sosiale kompetanse (sumskåre)	*
Faktor 1: Selvkontroll	*
Faktor 2: Tilpasning til skolens normer	*
Faktor 3: Selvhevdelse	*

* = $p < .01$

Tabell 2: Resultater fra t1 til t2 innen sosial kompetanse (N=814)

1 For å anvende effektmål på nettoeffekten i forholdet mellom prosjektskoler og kontrollskoler fra T1 til T2 er følgende formell benyttet for beregningen (Gall, Borg og Gall 1996):

$$\text{Effekt} = \frac{(\text{Bruttoresultat t1-t2 i prosjektskoler}) - (\text{bruttoresultat t1-t2 i kontrollskoler})}{\text{Gjennomsnittelig standardavvik (vektet)}}$$

Med vektet standardavvik menes her at det er beregnet et gjennomsnitt av standardavvikene på de ulike målingene som er vektet for forskjellen på størrelsene i utvalgene av elever og lærere ved henholdsvis prosjektskoler og kontrollskoler.

Resultatene viser at elevene i prosjektskolene har utviklet en mer hensiktsmessig sosial kompetanse sett i forhold til elevene i kontrollskolene. Dette gjelder både på sumskåren av alle spørsmål og på de tre faktorene i dette vurderingsområdet. Størrelsen på endringen varierer fra 0,4 til 0,8 standardavvik, noe som må betraktes som et markant resultat. Elevene har utviklet en bedre selvkontroll ved å kunne ta hensyn til andre og kontrollere egen atferd. Selvhevdelsen har utviklet seg ved at elevene både er blitt bedre til å kunne seg nei og til å kunne ta sosial initiativ. Lærerne opplever også at de tilpasser seg skolens normer og regler bedre enn ved prosjektstart.

Skolefaglige prestasjoner

Elevenes skolefaglige prestasjoner er målt ved bruk av standpunkt-karakterer for elever på ungdomstrinnet til jul i 8. klasse (t1) og til jul i 10. klasse (t2) på prosjektskolene og kontrollskolene. Nedenfor

er det vist resultater for de mest sentrale skolefagene (tabell 3).

Disse resultatene viser en gjennomgående og signifikant positiv utvikling ved prosjektskolene i fagene norsk, matematikk, engelsk og natur- og miljøfag. Elevene har ut fra standpunkt-karakterer fått bedret sin skolefaglige kompetanse. Denne utviklingen i elevenes skolefaglige prestasjoner finner vi ikke i kontrollskolene. Denne positive utviklingen i elevenes karakterer i sentrale skolefag, indikerer at arbeidet med LP-modellen også har bidratt til bedre skolefaglige prestasjoner.

Konklusjon

Denne evalueringen gir i stor grad støtte til annen empiri og teori som understreker at det er en nær interaksjon mellom elevenes handlinger og de kontekstuelle betingelsene som eksisterer i skolen. Pedagogiske analyser av de situasjoner og betingelser elevene befinner seg i og senere realisering av

	<i>Endring fra t1 – t2 mellom prosjektskoler og kontrollskoler</i>
Norsk skriftelig	*
Matematikk	*
Engelsk skriftelig	*
Natur- og miljøfag	*
Samfunnsfag	

* = $p < .01$

Tabell 3: Resultater fra t1 til t2 innen skolefaglige prestasjoner (N=814)

tiltak og strategier basert på disse analysene, ser ut til å gi positive resultater i forhold til både elevenes læringsutbytte og skolens læringsmiljø. Ved at lærerne systematisk har arbeidet etter LP-modellen viser elevene i prosjektskolene bedre skolefaglige prestasjoner og sosial kompetanse enn elevene i kontrollskolene. Det er videre mer ro og orden i undervisningen og omfanget av mobbing har gått klart ned. Det er også blitt bedre relasjoner mellom elev og lærer og miljøet mellom elevene har utviklet seg i en positiv retning.

Ut fra intervjuer av lærere og tiltaksregistrering i prosjektskolene er grunn til å anta at utviklingen av et bedre læringsmiljø og mer struktur på undervisningen, har bidratt til bedre skolefaglige prestasjoner og utvikling av en mer hensiktsmessig sosial kompetanse hos elevene.

Betingelsene for disse resultatene er knyttet til regelmessig samarbeid mellom lærere over tid i egne lærergrupper og klare strategier for utvikling av lærernes kompetanse og kvalifikasjoner. Videre er det nødvendig med klare forpliktelser knyttet til anvendelse av den pedagogiske analysemodellen og at den enkelte lærer foretar endringer i sin egen pedagogiske praksis. Utvikling av skoler slik at det medfører positiv elevframgang og en forbedring av elevenes situasjon, krever en betydelig og sys-

tematisk innsats over tid fra alle voksne som er tilknyttet skolen.

Referanser

- Bateson, G (1973): *Steps to an ecology of mind*. Frogmer, Paladen.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press
- Eide, H. og Eide, T. (2000): *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Egelund, N. (2003): En skole og en undervisning, der ikke passer til elevene? I: Hansen, O. (red): *Skolens rummelighet – fra ide til handling*. København: Undervisningsministeriet.
- Eriksen, E. O., og Weigård, J. (1999): *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati. Jurgen Habermas' tenkning om politikk og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gall, M. D., Borg, W. R. og Gall, J. P. (1996): *Educational research. An introduction*. New York. Longman Publishers.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990): *Social skills rating system*. Manual. Circle Pines, American Guidance Service.
- Hansen, O. (2003) (red): *Skolens rummelighet – fra ide til handling*. København: Undervisningsministeriet.
- Henggeler, S., Schoenwald, S. K., Borduin, C. M., Rowland, M. D. og Cunningham, P. B. (2000). *Multisystemisk behandling av barn og unge med atferdsproblemer*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kjærnsli, M. Lie, S. Olsen, R. V., Røe, A. og Trumo, A (2004): *Rett spor eller ville veier?* Oslo: Universitetsforlaget.

- Littlejohn, S. W. (1992): *Theories of Human Communication*. Belmont, California: Wadsworth, Inc.
- Nielsen, J. (2004): *Problematfærd. Børn og unges utfordringer til fællesskapet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA-rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2004): *Eleven som aktør – fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. København: Hans Reitzels forlag.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse – en beskrivelse og evaluering av LP-modellen. Rapport 19/05*. Oslo: NOVA (Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring).
- Nordahl, T, Sørli, M-A., Manger, A. og Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU (2003:16): *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Nygård, R. (1993): *Aktør eller brikke. Om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ogden (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. & Klefbeck, J. (1995): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: TANO.
- Skrtic, T. M. (1991): *Behind Special Education. A critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing Company.

Konsultation – en ny flugt væk fra praksis?



Af Jens Andersen og Lars Lihn

Næsten alle landets kommuner er optaget af, hvordan rummeligheden i skolen kan øges. Intentionen er, at flere børn skal forblive i folkeskolens normale klasser¹. Imidlertid er rummelighed ikke blot efterspurgt i en tid, hvor fællesskabet og de fælles værdier er sat under pres af kompleksiteten og individualiseringen i samfundet. Rummelighed er også et mangetydigt begreb, der kan bruges til alt fra pædagogisk nytænkning til besparelser på skoleområdet.

Lærerne i den danske folkeskole er udsat for et stærkt krydspres. De presses af bindende mål, offentliggørelse af karakterer, internationale undersøgelser, forældre forventninger til netop deres barns udvikling og forældreopfordringer til udskillelse af elever, der forstyrrer. Tilsammen er der tale om krav og forventninger til skolen, som kan sætte lærernes tålmodighed med forstyrrende elever alvorligt på prøve.

I den pædagogiske praksis er det ofte sådan, at evnen til at rumme er afhængig af, hvor presset man er

som professionel. Jo mere presset, jo mindre lyst og evne til at nuancere, reflektere og rumme. Når lærere ønsker, at børn skal undervises et andet sted end i klassen, så kan det i en række tilfælde også forstås som en overlevelsesstrategi for læreren. Vi må anerkende, at nogle elever presser lærernes personlige og faglige kompetencer til det yderste. Uanset hvilken synsvinkel vi anlægger på rummelighed – også helt ned på det konkrete og praktiske niveau – og uanset hvilken afvigelse fra det normale vi møder i vores hverdag, så flyder individuelle følelser, faglige kompetencer og samfundsmæssige krav til skolen sammen og påvirker vores holdninger, handlemåde og professionelle beslutninger.

Når børn opleves som vanskelige i skolen, er der derfor tale om komplekse problemstillinger – og der kan gives mange forklaringer afhængig af, hvilken position problemet ses fra. Imidlertid har den enkelte lærer ikke blot brug for mange forklaringer, som de så kan vælge imellem. Den enkelte lærer står ofte ret magtesløs og efterspør-

ger konkrete metoder og redskaber som kan hjælpe og støtte læreren i det pædagogiske rum.

Rum for refleksion

Et af PPR's bud på at støtte skolen og lærerne med at rumme flere børn i normalmiljøerne er konsultation. Fokuseringen på konsultative metoder kan ses som et forsøg på at skabe en legitim platform for refleksion. Et »refleksions domæne«, der giver mulighed for at udfordre de tendenser, der ofte er til fastlåste positioner – bestemte opfattelser af hvordan børns problemadfærd kan forstås og hvordan de skal håndteres. Ikke sjældent identificeres problemet hos barnet. Det optimale må være at skabe en kultur, hvor problemadfærd ses i et relationsperspektiv² og forstås som overlevelsesstrategier og kommunikation (Brandt, Larsen Rosenberg, 2005).

PPR's intentioner om at støtte skolerne/lærerne med konsultative metoder er gode og kan give mening. Imidlertid har det skabt mange diskussioner internt på PPR kontorerne og hos brugerne. Især skiller vandene ved diskussionen om hvorvidt den psykolog der deltager i konsultation samtidig kan deltage med observationer og lignende berøringer og kontakt med praksis. Men er der egentlig en reel modsætning mellem, at arbejde konsultativt og samtidig

have kendskab til det der foregår i klasseværelset – eksempelvis via observation?

Måske har diskussionerne på PPR kontorerne om konsultation i for lang tid handlet om form. Der er brug for at fokusere mere på indholdet: Måden man taler sammen på, måden der tales om problemadfærd på – kort sagt: Det sprog der bruges, når det bliver svært er vigtigere end konsultationens form.

I de senere år er PPR-psykologerne blevet kritiseret for at indgå i et særligt kredsløb, hvor fejlfinder og test blev brugt til at skaffe ressourcer til skolerne (Fjældstad, 2003). Psykologerne blev kritiseret for primært at kende børnene fra testlokalerne. Med den høje prioritering af konsultation som form risikerer PPR- psykologer at møde den samme kritik en gang til »*Psykologerne vil ikke se børnene, der hvor problemerne udspiller sig*«. Det kan give nogle problemer med at skabe en legitim platform for forandringer.

I det indledende afsnit argumenteres der for at lærerne, som overlevelsesstrategi, bliver mindre rummelige når de oplever at være i en afmægtig position, hvor de kun vanskeligt magter opgaven. Kan PPR psykologernes ihærdige fokus på konsultation som redskab også forstås som en overlevelses-

strategi? Ikke for skolerne, men for PPR psykologerne? PPR psykologernes mangeårige testpraksis har næppe bidraget væsentligt til psykologernes erfaringer med, at problemadfærd kan forstås som udtryk for kommunikation, mønstre og strukturer i et socialt system – eksempelvis klassen³. Mange PPR- psykologer kan derfor komme til at opleve sig utilstrækkelige som rådgivere om konkrete pædagogiske initiativer i forhold til problemadfærd.

Som tidligere nævnt, så anser vi måden der tænkes om problemadfærd på og sproget der bruges, når det bliver svært som vigtigere end konsultationens form. Men uanset hvilken konsultativ form og metode der bliver valgt, så indeholder konsultative metoder ikke nødvendigvis et forandringspotentiale i sig selv. Det er kun tilfældet, når 2. ordens kybernetikkens fordring om iagttagelse af egen iagttagelse erkendes af både lærere og psykologer.

Det er imidlertid vores erfaring, at det er en stor udfordring at skabe en kultur, hvor de involverede parter grundlæggende har en forståelse for og tro på, at der kan være flere konstruktioner af virkeligheden (Gergen 1997). Den pædagogiske kultur er stadig stærkt præget af en tænkning, hvor der ledes efter fejl hos individet. Der tænkes

lineært, der ledes efter årsager, og der efterspørges 1. ordens løsninger. Mere af det samme – eksempelvis mere specialundervisning.

Når løsningen ikke kan findes indenfor en 1. ordens logik, medfører det ofte, at problemet/barnet ønskes fjernet. Der opstår hurtigt nogle upræcise ideer om, at andre må være bedre til at løse opgaven. Men når lærerne ikke mener at kunne løse opgaven; så er det fordi lærerne mangler alternativer, der giver dem mening. Lærerne har brug for nye forståelser, nye ideer og værktøjer der giver mening. For at den opgave skal lykkes er der brug for forandringsledelse⁴ og forandringsværktøjer.

Ny ramme – ny forståelse

Blandt 2. ordens værktøjer er begrebet reframing et effektivt forandringsværktøj. »Reframe« betyder at skifte emotionel eller begrebsmæssig ramme, så en situation kan forstås på en ny måde. Situationens faktiske indhold forandres ikke ved reframing, men det gør den mening, som vi tillægger situationen. (Watzlawick 1974).

Følgende eksempel illustrerer, hvad der kan ske, når en situation sættes ind i en ny emotionel ramme:

En dreng fra 2. klasse bor i et lokalområde, hvor mange kender

hinanden. Drengen er tilflytter sammen med sin mor. På et tidspunkt udviklede han en adfærd, hvor han slog nogle af de andre børn. Af en 8 årig dreng at være kunne han slå ret hårdt. Nogle forældre til de andre børn begyndte at isolere drengen ved at undlade invitationer og forbyde egne børn samvær med ham. Senere kom der forældrehenvendelser til skolelederen med ønsker om, at drengen blev fjernet fra klassen.

Skolelederen inviterede til forældremøde. Alle forældre mødte op. De fleste sandsynligvis for at sikre, at drengen blev fjernet. Stemningen på mødets første halvdel var ekskluderende, og mange forældre udtrykte bekymring for egne børns trivsel, hvis denne dreng fortsatte i klassen. Midtvejs i mødet rejste en far sig op med et længere indlæg om de voksnes betydning for børns relationer og børns oplevelse af tilhørsforhold. Dette indlæg afsluttede faderen med følgende bemærkning: »Drengen, I vil fjerne fra denne klasse, er min søns bedste ven«. Dette indlæg ændrede afgørende på den mening, situationen blev tillagt – og resten af mødet fokuserede man på at lave inkluderende aftaler.

Forudsætningen for at ovennævnte forandring blev mulig var naturligvis at mødet blev afholdt. På mødet deltog psykologen og havde et

oplæg om det fælles ansvar for at denne dreng blev en del af fællesskabet. Måske bidrog dette oplæg og psykologens tilstedeværelse til at ovennævnte far gav mødet en ny mening. Dvs. at iscenesættelse/tilstedeværelse og kontakt kan være betydningsfuld for at ændringer sker.

Ses historien i et systemteoretisk/socialkonstruktionistisk perspektiv er det vigtigt at bemærke, at alle holdninger og dét, vi kalder viden, skabes fra en position. Den forståelse, vi har af problemadfærd, vil være afhængig af tid og sted og den position, vi har i forhold til adfærden. Skal man derfor opløse problemadfærd fra et socialkonstruktionistisk udgangspunkt, skal man interessere sig for de relationer og de personer, der taler sammen om adfærden. Det er netop de involveredes relationer og måde at tale om problemadfærden på, der både skaber, vedligeholder og udvikler problemadfærden.

På ovennævnte forældremøde udfordrede faderen de dominerende historier om den slagkraftige dreng. Drengen kunne også beskrives som en dreng med venner. De nye historier, og faderens engagement og åbenlyse forsvar for drengen, gjorde at forældrene blev inkluderende og ikke ekskluderende.

Den måde at tænke om problemadfærd adskiller sig afgørende fra en forklaringsmodel, der ser problemadfærden som et udtryk for barnets manglende impulsstyring eller andre individuelle psykologiske træk. I forlængelse her af bliver sproget centralt. Ikke til at give udtryk for individuelle behov og interesser, men som et middel til at skabe en ny forståelse for problemadfærden med bedre muligheder for de implicerede parter. Problemerne skal på sin vis overskygges af noget andet og bedre eller fortone sig i baggrunden. Det handler ikke om, at lukke øjnene for problemadfærden, men om at finde konstruktive veje ud af den. En måde at tænke om konflikter og problemadfærd på som også er nyttig for organisationer og grupper. (Haslebo, 2004).

Fra organisationsudvikling til ændret adfærd

Når man færdes hvor børn udviser problemadfærd, så kan man konstatere, at der ofte er konflikter og uenigheder mellem de vigtige involverede voksne. Der er ofte problemer i organisationen. Derfor er der brug for kontekststudierende og kulturændrende strategier⁵.

På den baggrund er det vores erfaring, at en række systemteoretiske pointer, kombineret med Appreciative Inquiry (AI) er nyttige i arbejdet med problemadfærd.

Især har AI vist sig som en meget effektiv metode, når det drejer sig om at skabe et positivt og konstruktivt forum for samtaler om problemadfærd. AI udbygger den systemiske pointe, at man bedst skaber forandringer ved at anerkende deltagernes eget udgangspunkt og forståelse af, hvad der er vigtigt.

Når man identificerer AI's grundlag, så bliver det tydeligt, at der er en tæt forbindelse mellem systemteori og AI.:

- hos ethvert menneske, enhver organisation og gruppe er der noget, som fungerer
- det vi fokuserer på, bliver vores virkelighed
- virkeligheden skabes af mennesker, og der er flere virkeligheder
- det sprog, vi bruger, skaber vores virkelighed
- hvis vi skal bruge noget fra fortiden, skal det være det bedste.
- forskellighed, bør værdsættes. (Hammond, 1998)⁶

Ud fra ovenstående antagelser kan der udledes fire principper, som også er nyttige som redskaber til at forstå organisationer og organisationsudvikling (Haslebo, 2004). De samme principper er efter vores mening nyttige, når man skal opløse konflikter og problemadfærd i skolen.

Det første princip er, at konflikter og adfærd er menneskeskabt – en *social konstruktion*. Når et barn har en problematisk adfærd, så kan det ses som et resultat af de mellemmenneskelige relationer og kommunikationsmønstre. Skal der skabes ændringer, så afhænger det af de involveredes evne til at bringe forstyrrelser ind i kommunikationsmønstrene. De involveredes forestillinger om problemet og evne til nytænkning må udfordres.

Det andet princip bygger på en idé om, at det er vores *forventninger til fremtiden* som har stor betydning for både de nuværende og de fremtidige handlinger. Det er derfor væsentligt at interessere sig for både de voksnes og børnenes forestillinger om og forventninger til fremtiden.

Det tredje princip kan ses på baggrund af en 2. ordens kybernetik: *Undersøgelser og forandring sker samtidig*. De spørgsmål vi stiller afgør hvad vi taler om. Spørgsmålene bliver dermed medskabere af konteksten og de fælles mentale modeller – og bliver således bestemmende for, hvordan konflikter og problemadfærd bliver forstået.

Det fjerde princip – *det positive princip* adskiller markant AI fra andre teorier og metoder. Potentialitet for forandringer er langt større, når fokus i samtalerne er de positive

erfaringer og ideer til en ønsket fremtid. (Voetmann m.fl., 2002)⁷

En af barriererne for udviklingen af mere refleksive samarbejdsformer er mangelfuld bevidsthed om eller måske manglende tro på ovennævnte principper. Man kan derfor ikke uden videre regne med, at lærere oplever at konsultation er et nyttigt redskab til at skabe en mere rummelig skolekultur. Skal skolerne blive mere rummelige, så er udfordringen for PPR langt større end udviklingen af konsultation som redskab. PPR må deltage i udviklingen af både skolens kultur og skolens organisation.

Det mest omfattende forsøg på at ændre et helt skolevæsens kultur nærværende forfattere er bekendt med udføres i Viborg kommunale skolevæsen. Her har skolevæsenet afsat betydelige midler over en treårig periode til et udviklingsprojekt med overskriften: DEN ANERKENDEDE SKOLE. Målet er at skabe en mere rummelig skolekultur. Udviklingsprojektet sigter på at udvikle begreber og metoder, der sikrer en skoleudvikling, der bygger på anerkendende former, systemisk teori samt organisatoriske begreber, der fremmer refleksion og læringsprocesser. En af udfordringerne er, at integrere anerkendende metoder og systemteori i den eksisterende kultur, samtidig med at denne proces

bliver en dynamo for en egentlig skoleudvikling, hvor skolens kultur bliver orienteret mod det, der lykkes og det der virker⁸.

Tillid

Men hvordan opnår PPR-medarbejdere legitimitet som medskabere af kulturændringer og nye forståelser af problemadfærd? Det er et centralt spørgsmål, som der ikke er lette svar på. Er det afgørende for forandringer og plads til nye ideer i virkeligheden de relationer og tilidsforhold de involverede voksne får skabt med hinanden?

Netop spørgsmålet om at få udviklet en platform hvor PPR-medarbejderen har legitimitet til at arbejde konsultativt rammer ind i nogle centrale overvejelser som ved flere lejligheder er blevet diskuteret i dette tidsskrift (nr. 1, 2002 og nr. 1, 2005).

Faktum er at psykologerne i de senere år er blevet skubbet mere og mere bort fra arbejdet med den traditionelle specialundervisning. Psykologerne indgår ikke længere i egentlige faglige diskussioner om undervisningens indhold: »Den tid, hvor psykologen fungerer som en forlængelse af lærernes faglighed, dvs. hvor psykologen er ekspert på lærerens »produktionsdomæne« er udspillet« (Hansen, 2005 s.9). Psykologerne har altså mistet terræn i produktionens domæne.

Lige præcis den udvikling er måske den største udfordring for det fremtidige samarbejde mellem PPR-psykologerne og skolerne. Udfordringen for PPR-psykologerne forstærkes ved, at næsten alle landets kommuner ønsker indsatsen for at rumme børnene i normalklasserne styrket. Den udvikling betyder, at lærerne i stigende grad har brug for ideer til hvordan den udfordring håndteres. Lærerne har brug for kvalificerede sparringspartnere.

Kan PPR-psykologerne opnå legitimitet som sparringspartnere uden et vist kendskab til hvad der udspiller sig i det pædagogiske rum? Vi ved eksempelvis at kompleksiteten af hvad der kan være på spil når børn udviser problemadfærd kan være stor. Det drejer sig f.eks om:

- Relationer mellem elev og lærer
- Elevroller og relationerne mellem eleverne
- Lærernes evne til at udøve ledelse i klasserummet
- Struktur og engagement i undervisningen
- Samarbejde med forældrene
- Virkelighedsopfattelser og værdier hos lærerne
- Motivation, mestring, udfordringer og krav til eleverne

(Nordahl m.fl.2003)

Kan ovennævnte forhold opfanges i et konsultativt rum? Vores erfa-

ring viser, at tilstedeværelsen i det pædagogiske rum, sammen med lærerne, giver ny viden og åbner nogle døre for en udvidet forståelse af problemadfærd.

I det følgende vil vi derfor prøve at belyse nogle af de fordele, vi mener, der kan opnås, når man som konsulent, i stedet for en traditionel konsultativ strategi anlægger en strategi, hvor man i en periode bevæger sig tættere på, hvor problemet viser sig i praksis (klasseværelset, frikvartersarealer, SFO mv.).

Relation

Den umiddelbare fordel ved at bevæge sig ind i klassen er, at konsulenten får god mulighed for at spore sig ind på, hvilken form for intervention, der passer/ er nyttig for netop det barn, de forældre, de lærere osv., der er aktører i den konkrete problemstilling. Hertil kommer, at konsulentens midlertidige tilstedeværelse i det pædagogiske rum åbner andre muligheder.

I forsøget på at ændre problemadfærd er konsulenten altid særdeles afhængig af samarbejdet med de professionelle voksne, som til dagligt er sammen med barnet. I forbindelse med problemstillinger der omhandler børns problemadfærd, er en central del af konsulentens arbejde derfor mødeaktivitet

med lærere, pædagoger og skoleledere. Oftest vil konsulenten på disse møder præsentere konkrete værktøjer og indgå i en konsultativ dialog med skolen i forhold til, hvordan en given problemstilling kan forstås og håndteres. I praksis kan konsulentens forudgående tilstedeværelse i klassen dog indirekte være med til at øge sandsynligheden for, at den konsultative dialog lykkes. Der kan med andre ord være tale om, at konsulentens tilstedeværelse i klassen kan være den forudsættende faktor, der er med til at optimere samarbejdet mellem konsulent og lærer.

Ved at lade sig invitere ind i klassens rum kan man allerede være i gang med at øge sandsynligheden for, at lærerne vil eller tør tænke, tale eller handle anderledes i forhold til problemet. At tage imod invitationen og bevæge sig indenfor har signalværdi for læreren, fordi hun oplever, at konsulenten tager problemstillingen alvorligt. Der synes således tale om en »noget for noget« proces, hvor konsulenten giver det at komme tæt på problemerne, og læreren giver det at være en aktiv medspiller i processen.

Konsulentens tilstedeværelse giver konsulenten en god mulighed for at opbygge en relation til læreren. Denne relation kan vise sig

at være central, fordi det i praksis kan være nemmere at udfordre hinandens måder at tænke, tale og handle på, når man kender noget til hinanden. Når tidspunktet kommer, hvor det skal diskuteres, hvordan problemstillingen forstås og håndteres, skal læreren optimalt set have to oplevelser af konsulent: Han skal kunne noget (være dygtig), og han skal være sådan én, som man synes er »god nok«.

Præcist at definere det at være god nok kan være ret vanskeligt – og det kan være forskelligt fra person til person. Som konsulent er det vigtigt at kunne kradse i overfladen og stille de spørgsmål, der skaber forstyrrelser, men måske er selve oplevelsen af, at konsulent vil dem det godt forudsætningen for, at forstyrrelse bliver mulig.

Som lærer kan man ofte opleve at stå i en sårbar situation, når det daglige møde med eleverne er problemfyldt. Derfor synes det for mange lærere vigtigt, at de har en grundlæggende tillid til konsulentens ordentlighed og dermed en fornemmelse af at være i trygge hænder. Læreren må bl.a. have tillid til, at kommentarer i forhold til den praktiserede undervisning behandles med fortrolighed og respekt. Samtidig kan relation til læreren skabes gennem små uformelle snakke.

Eksempler:

1. Rekvirenten er en yngre kvindelig klasselærer. I en samtale på lærerværelset fortæller læreren, at hun er træt i dag, fordi hendes barn er blevet syg i løbet af natten, og hun tidligt om morgenen måtte arrangere, at bedsteforældre kunne passe barnet. Idet konsulent selv har børn i samme alder drejer samtalen sig hurtigt ind på, at det kan være hårdt for familien, når børnene er syge.

2. Rekvirenten er en ældre mandlig lærer. I perioden, hvor konsulent er til stede i klassen spilles VM i håndbold, så et par pauser går med at evaluere holdets svingende indsats.

Sådanne eksempler kan med andre ord være de små møder, der er med til at bane vejen for, at læreren synes at konsulent er god nok. Denne relationsopbygning foregår ofte på vej ud af klassen, på gange, i frikvarterer og når eleverne er selvbeskæftigede i timerne. Man føler så og sige hinanden lidt på tænderne og lærer hinanden lidt at kende.

Observation og forstyrrelse

Når man som lærer oplever, at man har en elev eller en klasse med problemadfærd, kan der opstå et behov for at få nogen udefra til at bekræfte, at der er et problem. Bag dette behov kan der skjules ønsker

om flere ressourcer, ønsker om et andet undervisningstilbud til de problematiske børn eller ønsker om gode redskaber i forhold til at afhjælpe problemet. Det centrale for læreren er dog ofte, at få nogen ind og observere og anerkende problemstillingen, som den viser sig i dagligdagen.

I det at observere ligger ofte en forestilling om, at konsulentens passivt skal iagttage med henblik på at undersøge og udforske, hvad der sker i og omkring klassen. Ganske vist ønsker mange lærere »nye øjne« på problemstillingen, men lærerne har samtidig ofte den forestilling, at man passivt kan observere den virkelighed, som læreren kender fra sin dagligdag. Læreren har dermed også en forestilling om, at man kan »glide i med tapetet« og derved forstyrre »virkeligheden« så lidt som muligt. Disse forestillinger synes indeholdt i begrebet første ordens kybernetik, som bygger på en antagelse om, at et system kan forstås uafhængigt af den person, der iagttager det og forsøger at beskrive det (Haslebo, 1998). Heroverfor står begrebet om anden ordens kybernetik, hvor konsulentens selv, som en del af det observerede system. Dette får bl.a. den praktiske betydning, at konsulentens må medtænke, hvordan konsulentens personlige erfaringer og teoretiske grundantagelser, kan få betydning for, hvordan konsulentens ser på

problemstillingen. Samtidig er det dog vores erfaring, at konsulentens må medtænke, hvilken påvirkning han kan have på problemstillingen, når han i en periode er til stede i klassen. Efter at konsulentens i en periode har været til stede, kan læreren eksempelvis stå tilbage med en oplevelse af, at dagligdagen ikke fremstod for konsulentens, som den plejede. Ofte kan det forekomme, at eleverne opførte sig bedre end de plejede. I sådanne tilfælde kan det være centralt, at konsulentens formår at rokke ved lærerens ønske om, at konsulentens skal opleve eleverne, som de plejer at være til i stedet at interessere sig for, hvorfor eleverne opførte sig anderledes end de plejede.

Det er netop en central socialkonstruktionistisk pointe, at virkeligheden opstår og samskabes i det sociale fællesskab (Haslebo, 2004). I forlængelse heraf, er det vores erfaring, at man via sin »forstyrrende« tilstedeværelse kan være med til at bidrage til, at nye historier opstår. Nogle gange behøver man ikke gøre meget væsen af sig for at skabe en forandring i forhold til problemstillingen. Det kan faktisk nogle gange være nok at sidde på radiatoren og observere, hvad der sker:

Eksempel:

Konsulentens er til stede i en 7. klasse. En næsten nyuddannet mand-

lig matematiklærer har beskrevet hvordan han i næsten alle timer kæmper for at få ro til at undervise. Han oplever, at han flere gange i løbet af en uge er i direkte og ret voldsomme konflikter med mange af eleverne. I hele perioden er der forholdsvis ro i timerne og der observeres ingen nævneværdige konflikter mellem lærere og elever. Til en efterfølgende snak spørger konsulent, hvor konflikterne blev af. Matematiklæreren svarer: »Jeg ved det godt – det er gået op for mig, at når du er til stede i klassen, så kan jeg ikke lide at skælde ud, og når jeg ikke skælder ud, så ser det ud til, at konfliktniveauet falder, og jeg kan få ro til at undervise.«. Det aftales efterfølgende, at læreren skal »øve« sig på at fortsætte de gode takter uden konsulentens tilstedeværelse. De kommende undervisningslektioner evalueres efterfølgende sammen af lærer og konsulent, og den gode udvikling fastholdes.

Andre gange kan konsulent arbejde mere bevidst på at ændre den adfærd, der plejer at forekomme i klassen. Her kan konsulent »spille« lidt på, at man ofte opfattes lidt spændende, fordi man er ny og lidt flink, fordi man bare skal observere og ikke være streng eller sætte eleverne i gang. Denne position kan f.eks. udnyttes til at give børn, der ikke trives optimalt noget ekstra opmærksomhed i en periode:

Eksempel:

Konsulent er til stede i en 4. klasse. Klasselæreren oplever, at drengegruppen ikke fungerer sammen. Især en dreng mistrives. Drengen synes stort set isoleret fra klassens sociale liv i frikvartererne. I et frikvarter går konsulent hen og snakker med drengen, som fortæller, at han går til bordtennis i fritiden. Konsulent udfordrer drengen til en bordtenniskamp i det næste store frikvarter. Flere af klassens andre drenge observerer, at konsulent spiller med drengen, og at drengen spiller ret godt. De andre drenge inviteres med til at spille, og kort efter er konsulent »nød til« at skulle ned på lærerværelset, så drengene må spille videre selv. Episoden følges op i en samtale mellem konsulent og lærerteamet omkring klassen. På baggrund af konsulentens erfaring bliver teamet bl.a. optaget af, hvordan der kan skabes flere sammenhænge, hvor drengen får mulighed for at vise, hvad han duer til. Klasselæreren og idrætslæreren bliver enige om at arbejde med et bordtennis emne i idræt og klasselærer bruger lidt penge fra klassekassen til at sikre, at der altid er tilgængelige bordtennisbolde i klassens skab.

De to ovenstående eksempler er historier om, at man som konsulent både kan være katalysator for forandring i kraft af, at man befinder sig i klassen, og i kraft af, at man

griber mere aktivt ind i det miljø, hvori man befinder sig. Dermed synes det også mere relevant at tale om konsulentens tilstedeværelse i klassen end om konsulentens observationsperiode. Konsulenten bør nemlig være bevidst om, at der er mulighed for langt mere end passiv observation og undersøgelse af virkeligheden. Undersøgelse og intervention flyder sammen, fordi der gives mulighed for at forandre problemstillingen og for at skabe nye historier, når konsulenten træder ind i klassens virkelighed. Dermed har konsulenten mulighed for at udvide sit repertoire, så sproget ikke bliver det eneste brugbare værktøj i værktøjskassen. Konsulentens fysiske tilstedeværelse og aktive indgriben kan også overvejes som værktøj, når målet er at skabe forstyrrelser i forhold til oplevet problemadfærd.

Når det positive viser sig

Ud fra en værdsættende tilgang kan en given problemstilling forstås ud fra tanken om, at mennesker mest sandsynligt vil ændre adfærd på baggrund af drømmen om, hvordan tingene kunne være (Lang & McAdam, 2002). I en del problemstillinger kan der som før nævnt ske det, at eleven eller klassen næsten udelukkende udviser hensigtsmæssig adfærd i en afgrænset periode, fordi konsulent er i klassen. Den interessante overvejelse bliver i forlæn-

gelse heraf, om man som lærer og konsulent gik glip af noget, fordi man ikke så eleven eller klassen, som den plejede at være, eller om det »atypiske« tidsbillede kunne være mindst lige så interessant med henblik på forandring af problemstillingen. Dels giver billedet af den gode elev eller klasse jo den brugbare information, at der synes håb forude i forhold til at ændre tingenes tilstand. Når eleven eller klassen reagerer på noget, kan der ofte frigives energi og håb i processen i forhold til at tro på, at ændringer så og sige opleves at være inden for rækkevidde. Samtidig er det interessant, at reflektere over, hvorfor eleven eller klassen artede sig bedre i perioden. Var det fordi, de var lidt utrygge på, hvad konsulentens observationer kunne bruges til?, eller fordi de fik noget ekstra positiv opmærksomhed?, eller var det fordi forældrene fik mere fokus på at bakke op omkring problemstillingen? Særlig interessant er i den forbindelse overvejelser i retning af, om elevernes ændrede adfærd også i en vis udstrækning kunne skyldes ændringer i lærerens måde at undervise på eller måde at møde eleverne på.

Samtidig synes billedet af elevernes positive adfærd ofte at kunne danne et godt udgangspunkt i forhold til at fremkalde billeder på, hvad elever, lærere og forældre ofte samstemmende ønsker sig mere af.

Har elever, lærere og forældre eksempelvis i en lang periode oplevet meget larm og mange konflikter omkring en klasse, kan oplevelser af ro og harmoni blive pejlemærker for, hvor man sammen ønsker sig hen. Både elever, forældre og lærere kan med andre ord bruge disse oplevelser til så og sige at fokusere på og ønske sig mere af det, men oplevede i perioden, hvor konsulent var i klassen. Man har jo i en lang periode fået masser af billeder på, hvad der er et uhensigtsmæssigt klasseklima, men har nu fået foræret billeder på, hvordan tingene også kunne være.

Energiviveau og følelsen af ikke at stå alene

Konsulentens tilstedeværelse i klassen kan give konsulenten en god mulighed for at danne sig et indtryk af lærerens »energiviveau«. I praksis synes man ofte afhængig af, at konsulentens påvirkning samstemmer med den energi, lærerne har i forhold til problemstillingen. Ofte kan konsulenten i samarbejde med læreren komme i tanke om mange gode ideer til, hvordan man kan arbejde videre med en elev eller en klasse. I det pædagogiske arbejde lurer faren dog altid for, at flere ideer sættes i spil end der i praksis er energi og overskud til at følge til dørs. Derfor synes det centralt, at man som konsulent fornemmer og indgår i dialog med læreren om at

få søsat realistiske tiltag i forhold til problemstillingen.

Samtidig synes en del læreres energiviveau også påvirkelig af konsulentens tilstedeværelse i processen. Tilstedeværelsen kan ofte bevirke, at læreren oplever en følelse af ikke at stå alene med problemet. Oplevelsen af at stå alene kan for en del lærere bevirke, at man føler sig handlingslammet, fordi opgaven opleves at være for tung at løfte. På trods af faren for, at læreren fralægger sig ansvaret i processen, kan konsulentens tilstedeværelse også give ny energi til at tage fat. Selve det at have en oplevelse af, at man ikke er alene men »spiller« sammen med en kompetent person kan give nye kræfter til at tage fat om problemerne. Konsulenten kan med sin tilstedeværelse fremme en »ally effect« (Gleitmann, Friedlund, Reisenberg 1999), hvor to kan optræde stærkere og mere handlekraftige end én i forhold til et oplevet problem.

Et godt læringsrum

Samtidig med at det er vigtigt, at man som konsulent medbringer en værktøjskasse med konkrete ideer, er det naturligvis også vigtigt at overveje, hvordan man til stadighed reviderer og udvider indholdet i sin egen værktøjskasse. Det synes bl.a. brugbart at holde sig ajour med litteratur på området, sparre

med kollegaer osv. Men konsulentens tilstedeværelse i klassen giver den klare og simple gevinst, at man får utrolig mange dygtige lærere at se i aktion. Tilstedeværelsen og den tætte dialog med lærerne kan derfor anskues som et gensidigt læringsrum, hvor også konsulenten får nye ideer i forhold til, hvordan problemadfærd kan forstås og håndteres.

Afrundende tanker

Vi har i ovenstående tekst fokuseret på, hvordan tilstedeværelse i det pædagogiske rum kunne være én af de strategier PPR-psykologer bør overveje i forsøget på dels at komme i udfordrende og udviklende dialog med lærerne og dels for at kunne skabe forstyrrelser omkring en given problemstilling. Det er vores erfaring, at denne strategi kan være virksom i forhold til problemadfærd i skolen.

Vi er imidlertid opmærksomme på, at psykologernes arbejde i en skole ikke kan sammenlignes med en AKT-konsulents opgave. Men kvalitetene og læringsmulighederne ved at være tættere på det pædagogiske rum bør PPR-psykologer ikke overse. Skolerne og lærerne har brug for kvalificerede sparringspartnere. Behovet for at udvikle nye kompetencer, nye kulturer og nye organisationsformer i skolen med henblik på at skabe inkluderende undervisningsmiljøer

er stort. Dette behov forstærkes markant i disse år, hvor de fleste kommuner decentraliserer de økonomiske ressourcer ud i yderste led – til den enkelte skole.

Kan PPR-psykologerne rumme spændingsfeltet mellem tilstedeværelse i det pædagogiske rum og samtidig være drivkraft i udviklingen af skolens kultur og organisation, så er der meget at gøre for PPR-psykologer i skolen i fremtiden, men der er meget nyt der skal læres – og gammelt der skal aflæres.

Litteratur

- Andersen Jens (red): *Den rummelige skole – et fælles ansvar*. Kroghs Forlag, 2004
- Andersen Jens: *Selvstyrende team og rummelighed*. I: Tidsskriftet »Liv i skolen« nr. 2, 2004
- Brandt Pernille, Larsen Rosenberg Tine: *Et udviklingsarbejde med effekt i den offentlige sektor*: I: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 1, 2005
- Elsborg, S., Juul Hansen, T., Rabøl Hansen V.: *Den sociale arv og mønsterbrydere*. DPI, 1999
- Fjælstad Hanne: *En ny model for resourcestyring*. I: *Skolens rummelighed - fra idé til handling*. UVM-2003
- Gergen Kenneth: *Virkelighed og relationer*. Dansk psykologisk Forlag, 1997
- Gleimann H., Friedlund A. J., Reisberg, D. (1999) *Psychology*, W. W. Norton & Company, New York, London
- Hansen, Ken Vagn. *Konsultation – en nødvendig metode i det pædagogiske psykologiske arbejde* i Psykologisk Pædagogisk Rådgivning Nr. 1 – 2000

- Hansen, Ken Vagn: *Konsultation re-visited*. I: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 1, 2005
- Haslebo, Gitte (1998) *Systemiske nøglebegreber* i Haslebo G. og Nielsen K. S. *Konsultation i organisationer – hvordan mennesker skaber ny mening*. Dansk psykologisk Forlag, Kbh. Ø.
- Haslebo Gitte: *Relationer i organisationer – en verden til forskel*. Dansk psykologisk Forlag, 2004
- Hammond Annis Sue: *The thin book of Appreciative Inquiry*, second edition 1998, Thin Book Publishing Co. USA Texas (www.thinbook.com)
- Hornstrup Carsten(m.fl.): *Systemisk ledelse – den reflekterende praktiker*. Dansk psykologisk Forlag, 2005
- Lang Peter, McAdam E. (2002) *Børns verdener. Udfoldelse i skoler, familier og samfund* i Dalsgaard, C., Meisner T. og Voetmann K. (red.) *Værdsættende samtale – Erfaringer fra praksis* Psykologisk Forlag
- Nordahl, T., M-A. Sørlie, A.Tveit og T. Manger (2003). *Alvorlige adfærdproblemer. Effektiv forebygging og mestrings i skolen*. En veileder for. Oslo: Læringscentret.
- Nordahl Thomas: *Læringsmiljø og problemadfærd*. Spesialpedagogikk, nr. 4, 2004
- Watzlawick et al.: *Principles of Problem Formation and Problem Resolution.*, W.W.Norton & Company, 1974

Noter

- 1 Begrundelserne herfor er udfoldet mange steder bl.a. i: Andersen Jens (red): DEN RUMMELIGE SKOLE – et fælles ansvar. Kroghs Forlag, 2004.
- 2 Et væsentligt omdrejningspunkt for at klare sig i tilværelsen synes at være en viden om og en sikker tro på, at der er mennesker som kan og vil hjælpe, hvis man har brug for

det. Eksempelvis er en af konklusionerne i rapporten "Den sociale arv og mønsterbrydere" (Elsborg Steen, 1999) at evnen til at tage hånd om eget liv først og fremmest udløses og udvikles i betydende relationer.

- 3 Professor Thomas Nordahl har beskrevet en model, hvor man som noget centralt spørger til, hvilke faktorer i et socialt system der vedligeholder problemadfærd (Nordahl, 2004).
- 4 Ledelsen har en meget central rolle som forandringsaktør på en skole. Lederen er sprog og kultur skaber i forhold til eleverne, medarbejdere, forældre og bestyrelse. Frem for at reducere kompleksiteten til eksempelvis nul tolerance og forbud, må ledelsen kunne håndtere kompleksiteten og handle strategisk. Her vil et systemisk ledelsesperspektiv med fokus på skolens relationer, kommunikation og sprog være et vigtigt fremadrettet bidrag. Det i note 8 nævnte udviklingsprojekt har et særskilt ledelsesmodul, idet lederen vurderes som den vigtigste kultur skaber på skolen.
- 5 På Holtbjergskolen i Herning var udgangspunktet for et udviklingsprojekt, at skolen/lærerne ønskede, at der blev oprettet en klasse for børn med AKT – problemer, idet skolen oplevede mange børn med problemadfærd. Resultatet af udviklingsprojektet blev, at antallet af specialforanstaltninger ikke blev udvidet, men reduceret. Al undervisning inkl. specialundervisning blev organiseret i selvstyrende team. Se mere herom i »Liv i Skolen« nr.2, 2004.
- 6 For en mere grundig gennemgang af AI – se Voetman m.fl., 2002.
- 7 Mange forbinder AI med, at man kun fokuserer på det positive og det der virker. Imidlertid kan denne tilgang, ud fra et etisk perspektiv, opleves uetisk

af den som mener, at der også ligger noget værdifuldt i det svære. Det kan derfor opleves som anerkendende og værdsættende, at man giver plads til at lytte til det svære. Imidlertid bliver det vigtigt, at man hurtigt i samtalerne får sat fokus på forhold, der står til at ændre. Her synes AI at være et nyttigt redskab, hvor fokus er på ressourcer, relationer og muligheder. Denne diskussion udfoldes mere af: Carsten Hornstrup(m.fl.), 2005.

8 Projektet gennemføres i samarbejde med psykologerne/konsulenterne: Palle Isbrandt, Lars Alrøe Olesen og Jens Andersen og kan ses nærmere beskrevet på Viborg kommunes hjemmeside under Børn og Unge. Her klikkes ind på: ROR – en skoleudviklingsproces.

Marlborough konceptet i en dansk sammenhæng



– et konkret eksempel på ideen om at skabe
oplevelse af sammenhæng

Af Søren Hertz

På Educational Unit i Marlborough Family Service i London har forældre fået mulighed for at hjælpe deres børn til en anderledes adfærd. Børnene har været henvist pga. voldsom udadrettet adfærd – og den henvisende skole blev kontraktligt forpligtet til ikke at ekskludere barnet fra skolen i forbindelse med behandlingen. Børn og forældre kommer 4 formiddage om ugen i Educational Unit, hvor de deltager sammen med en gruppe af andre børn og andre forældre i skole-lignende aktiviteter og løbende samtaler i gruppen af forældre og børn om effekten af indsatsen og også om andre temaer. Effekten har i de fleste tilfælde været stor med ændret problemadfærd, anderledes oplevelse af kompetence blandt forældrene og re-integration i den oprindelige skole (Asen, Dawson og McHugh 2004, Dawson og McHugh 1994). Ideerne har forplantet sig til omkringliggende skoler i London, men også til en del danske kommuner.

Det konkrete projekt, som artiklen tager sit afsæt i, blev etableret i et samarbejde mellem Hillerød kommune, Hillerødsholmskolen og PsykCentrum. Projektet blev støttet økonomisk af undervisningsministeriet gennem KVIS-programmet »Udsatte børns undervisning.«

Jeg vil i det følgende redegøre for de udfordringer, som kan opstå, når »gode ideer« skal føres over i et konkret projekt. Når overordnede tanker og forståelser af de særlige temaer, som feltet står overfor, skal udmøntes i en konkret praksis sammen med andre fagpersoner – og med børn og deres forældre. Og samtidig vil jeg gøre rede for, hvordan lærdommen fra forløbet indtil nu har skærpet vores opmærksomhed på, hvad der i fremtiden ser ud til at blive de

afgørende fokuspunkter, når »de gode ideer« skal føres videre.

Artiklen vil indledningsvis præsentere de overordnede temaer og ideer suppleret med et inspirerende interview med Brenda McHugh og Neil Dawson fra Marlborough Family Service. Jeg vil på den baggrund tegne et billede af projektets liv suppleret med overvejelser, som projektets evaluator cand. scient. pol. Hanne Frederiksen har gjort sig. Artiklen vil afslutningsvis

tegne og diskutere et billede af lærdommen fra projektet, som ser ud til at blive afgørende for projektets videre liv.

De overordnede ideer

Jeg var – sammen med mine 3 kolleger i PsykCentrum, psykologerne Gitte Haag, Anita Kyhl og Flemming Sell – optaget af de erfaringer, som Educational Unit på Marlborough Family Service havde gjort for at skabe sammenhæng i nogle børns liv, børn som andre havde opfattet som så besværlige, at de ikke syntes, de hørte hjemme på den skole, hvor de gik. Ideerne bag disse erfaringer kom for os til at passe sammen med de ideer, vi i forvejen var og er optaget af:

- At arbejde med *det dobbelte perspektiv*, hvor hjælpen til det enkelte barn også bliver opfattet som en hjælp til personer omkring barnet på en måde, som de involverede kan bruge som lærdom til udvikling af deres personlige og faglige muligheder fremover – og også en invitation til skolen som institution om at kigge nærmere på egen praksis i forhold til børn i vanskeligheder (Hertz 2004).
- At udvikle – sammen med andre – den *oplevelse af sammenhæng* (Antonovsky 2000) som gør, at det konstruktive samarbejde og alles bidrag gør den positive ud-

vikling mulig. Her er der tale om såvel den psykologiske oplevelse af sammenhæng, som hænger sammen med det at være aktive i at skabe ny mening og nye muligheder, samt den fysiske oplevelse af sammenhæng, hvor de vigtige personer danner et tilidsfuldt fællesskab sammen (Carr 2000).

- I forlængelse af dette at have fokus på betydningen af *det fælles ansvar* for udvikling.

Vi så derfor det udviklings- og inklusionsprojekt, som vi gik i gang med i et samarbejde med Hillerød kommune og især med Hillerødsholmskolen, som en mulighed for:

- En ny ramme/ kontekst for samarbejde omkring børn i problemer gennem at ophæve de traditionelle og adskilte løsningsforsøg – i forhold til skole og familie.
- Forældreinddragelse i skolens virkefelt i form af etablering af kursus for børnene med deres forældre som hjælpere.
- Mindre afstand mellem normal- og specialundervisning på det socialt-emotionelle område i kraft af, at de involverede børn er i såvel normal- som specialforanstaltning (jfr. læsekursus).

- Fælles målfokusering og dermed en fælles aftalt guideline for bestræbelserne (Hertz 2005).
- Opsamling og tydeliggørelse af de afgørende temaer, der er vigtige at have opmærksomhed på for i fællesskab at kunne skabe en konstruktiv udviklingsproces.
- Den nye kontekst/ ramme kan give anledninger til at vælge/eksperimentere med nye tanke- og handlemåder på områder, hvor der tidligere var uundgåelige konflikter.

Vi kaldte det et udviklingsprojekt for at tydeliggøre, at alle undervejs i projektet fik mulighed for at blive opmærksom på betydningen af deres bidrag til samspillet i relation til børn i og på vej ud af vanskeligheder. Vi kaldte det samtidig et inklusionsprojekt for at tydeliggøre målet om færre børn, der nu og i fremtiden segregeres til specialforanstaltninger.

For at tydeliggøre inspirationen fra Educational Unit på Marlborough Family Service vil jeg i redigeret form gengive dele af interviewet med de 2 ledere, Brenda McHugh og Neil Dawson, optaget d. 4. marts 2005.

Interviewet med Brenda McHugh og Neil Dawson (i redigeret form)

Søren Hertz:

Jeg har forstået, at en af de centrale ideer i jeres koncept handler om det, I kalder »at udvikle partnerships«. Vil I fortælle om denne ide?

Brenda McHugh:

I det sædvanlige arbejde i skolerne, når der opstår voldsomme problemer med et barn, opstår ideen let: hvordan kan jeg overtale forældrene til at se en psykolog eller psykiater – og dermed utilstrækkeligheden over ikke at kunne få barnet til at fungere i klassen og heller ikke få forældrene til at opsøge hjælp. Så vores ide – og vi er jo også lærere – er at få forældre og lærere til – »i partnership« – at udfordre problemadfærd og mønstre. Så ikke være optaget af alt det med social arv, etc., men at hjælpes ad med at få det nye til at ske.

»Partnerships« betyder også en mulighed for at bryde temaerne om fortrolighed, hvor skolen ved, at et barn går i en eller anden form for behandling, men hvor lærerne ikke ved, hvad der sker og ikke umiddelbart kan få øje på den forandring, som de ønsker og som er baggrunden for henvisningen til behandling.

Det, inspektørerne på de involverede skoler i London siger, er, at de også ser forandringen, fordi de forældre, der tidligere snakkede negativt om skolen, nu er inde i skolen og bakker op om de processer, som skolen sætter i gang – og endog kan bidrage til, at andre forældre også får lyst til at få hjælp på denne måde. Så på den måde kan dette bidrage til et stærkere fællesskab knyttet til skolen, hvor forældre kan bidrage med noget værdifuldt – frem for den tidligere store afstand.

Så det bliver en måde at tilbyde hjælp, lige hvor behovet er.

Søren Hertz:

Det betyder også en opmærksomhed på, at alle skal bidrage til forandringen, det fælles ansvar? Og at der skal være meget specifikke mål med den fælles indsats?

Neil Dawson:

Det er afgørende at være meget specifik om den adfærd, som alle gerne vil være med til at forandre. I udgangspositionen er det barnets adfærd, der skal forandre sig – men hen af vejen bliver det tydeligt for alle, hvordan hver især kan bidrage til den afgørende forandring. Lærere, forældre og andre.

Så for os handler det ikke om disciplinering, men om at bidrage med respektfulde forventninger

til hinanden. Et barn kan f.eks. udtrykke, at, hvis han skal lykkes med ikke at skeje voldsomt ud, så kunne han godt tænke sig hjælp fra sin lærer i form af en særlig støtte i timerne – eller en tydelighed med, hvad han skal forberede hjemme. Så vi er optaget af relationerne, af forbindelserne, som vi skal hjælpe med til at skabe og tydeliggøre i forhold til de forandringer, der skal ske.

Søren Hertz:

Sig noget mere om det med at skabe sammenhæng i børnenes liv? Min fornemmelse er, at det, I står for, på en måde ser meget adfærdsorienteret ud, men at det snarere handler om det med at skabe sammenhæng?

Neil Dawson:

De meget specifikke målsætninger er med til at forkorte informationscirklen, fordi alle er så opmærksomme på at give hurtig feedback til hinanden om, hvordan det går. Barnet får scoren 1 til 4, forældre og lærere kan se scoren på skemaet – og alle er med hele tiden om, hvordan det går. Det skaber overblik for alle. I modsætning til de ofte meget adskilte verdener, hvor problemerne hober sig op i skolen og hvor forældre i forbindelse med et møde, hvor de er indkaldt for at drøfte problemerne, kan sidde med fornemmelsen af, at de ikke kan stille noget op med de beskrevne

problemer, fordi de hører til i en anden verden, hvor de ikke selv er.

Søren Hertz:

Så dette handler også om at få forældre og skole meget tættere på hinanden, hvor de gensidigt kan se hinanden som hjælpere eller som positive bidragsydere til at nå frem mod de fælles mål?

Brenda McHugh:

Vi er optaget af, hvordan vi skaber den bedste kontekst for forandring. Så når børn, forældre og lærere bliver hjulpet til at se mulighederne i fællesskabet, så er der gode muligheder for forandringer. Og så er vi tilbage til det med »partnerships«. For vi arbejder også med at inddrage andre personer i processen, som kan hjælpe med til at skabe de nye muligheder. Det kan være sportstrænere eller andre, som barnet eller forældrene har tillid til. Vi er optaget af at hjælpe med til at skabe forbindelser i stedet for bare at beskrive barnet og give det en diagnose.

Og så oplever vi det positive i, at børnene i projektet er uhyre hjælpsomme i forhold til hinanden – og at forældrene dels kan give hinanden gode råd og i en del tilfælde opleve at have succes med at klare konflikter med nogle af de andre forældres børn, konflikter som de kan have vanskeligt ved at hånd-

tere med deres eget barn, erfaringer som kan give fornemmelse af, at det er muligt.

Søren Hertz:

Dette fællesskab giver vel muligheder for at ændre evt. tidligere fordomme og indbyrdes mistillid?

Neil Dawson:

Jo, men det at udføre modellen stiller også krav til dem, der gør det. Modellen er enkel, men den er også kompleks. Den kræver, at vi lægger noget af vores sædvanlige professionalisme, vores traditionelle handlinger, til side. Man skal placere sig i en anden position, hvor man skal være opmærksom på mange kontekster på samme tid, barnet og forældrene, barnet i familien, barnet og lærerne, lærerne og forældrene, barnet, forældrene, lærerne og alle de andre, etc.. Vi kalder vores arbejde for kontekstmanagement. Umiddelbart indlysende at samle de afgørende personer i barnets liv, men det er vigtigt at overveje, hvordan vi får skabt den rette »setting«, som gør, at alle føler sig trygge, så forandringen kan ske. Så vi bruger meget af vores tid i disse år på at uddanne dem, der skal udføre dette arbejde rundt omkring.

Brenda McHugh:

I England – og måske også i Danmark – er lærere uddannet til at tage et meget stort ansvar på de-

res skuldre og ikke i samme grad uddannet til at se forældre som nogle, der kan hjælpe dem. Så vi er optaget af, hvordan vi kan hjælpe lærere væk fra den traditionelle værdi om enten at skulle klare vanskelighederne selv – eller i hvert fald adskilt. Ideerne om at forældre kan assistere med at løse problemerne i klasseværelset er anderledes end de traditionelle i de separate domæner. Og også forældrene er præget af ideerne om det adskilte – lærerne skal klare problemerne ovre i skolen, det er de vel ansat til. Ideerne her handler om at skabe et »cross-over« – et arbejde på tværs. Så det handler om at nedbryde fordomme og udfordre begge sider. Og at skabe realistiske billeder af, hvad »partnerships« kan være – og hvad de kan udvikle. Så her er en god mulighed for at nedbryde de territoriale barrierer forbundet med problematisk adfærd i skolen.

Neil Dawson:

Det er følsomt arbejde, fordi udgangspunktet ofte er stor frustration fra alle sider, hvor en stor, men adskilt, indsats ikke har båret frugt og hvor den adskilte indsats har udviklet sig til en relation mellem skole og hjem, der er fastlåst og i større eller mindre omfang helt afbrudt.

Søren Hertz:

Denne indsats må åbne for nye muligheder for skolen?

Brenda McHugh:

I mødet med den enkelte elev kan man som lærer føle nederlaget, føle sig dum og deprimeret og som den eneste, der ikke slår til, ikke forstår det, som man bør kunne klare. Men det at være involveret i dette fællesskabs arbejde giver en anden form for energi, fordi ansvaret ikke er den enkeltes, men at der i gruppen er så mange livgivende oplevelser, at man ikke bliver drænet.

Så fra skoleledelsens side er der gode grunde til at iværksætte dette, fordi det også giver lærerne anderledes oplevelser af, at rummelighed ikke er den enkeltes ansvar, og at lærerne får konkrete oplevelser af at føle sig støttet og dermed ikke alene.

Neil Dawson:

Fra en lærers synsvinkel er det afgørende, at indsatsen bygger på håbet om, at adfærden forandrer sig – og forbundet med det at barnets intellektuelle muligheder kommer mere i spil. At den enkelte lærer, som har haft barnet i klassen, samtidig får mulighed for pause fra problemerne er et ekstra plus, som kan give læreren mulighed for at kigge på relationen til barnet – og til forældrene med nye øjne.

Søren Hertz:

Dette koncept er jo udviklet til brug i forhold til børn med voldsom problemadfærd. Men ideerne kan vel også transformeres ind i det, vi kunne kalde normalskolen, som inspiration, således at skolen i fremtiden kan blive et positivt centrum i lokalsamfundet. Hvad tænker I om dette?

Neil Dawson:

Jo det er sandelig vores erfaring fra London. Skolelederne fortæller os om forældre, der tidligere nedgjorde dem og bebrejdede dem de vanskeligheder, som de i stigende grad havde med deres børn. De samme forældre er nu med til at skabe det positive og gensidigt opbyggende samarbejde. De siger, at de er glade for skolen, fordi den tager sig af deres børn. Og nogle af dem er endog med til at vejlede andre forældre og opfordre dem til at bidrage til fællesskabet.

Brenda McHugh:

Selvfølgelig er der mange faktorer i spil, udvikling skyldes ikke blot dette koncept, men det har uden tvivl bidraget til den gode udvikling. Det er også hvad de officielle inspektorer fortæller os, at konceptet ikke kun er succesfuldt i forhold til de enkelte børn, men bidrager positivt til kulturen i og omkring skolen.

Og hvordan gik det så?

Jeg vil i det følgende fortælle om projektets liv i skolen og i kommunen – og herunder referere dele af en samtale, jeg har haft med Hanne Frederiksen, som er blevet udpeget af kommunen som evaluator af projektet.

Vi var fra starten af projektet optaget af at gøre det »stort« – forstået som et projekt, der ikke blot skulle hjælpe nogle enkelte børn og familier, men som en mulighed for at påvirke den måde, skolen så sig selv på i forhold til det, at nogle børn på deres skole kom »i vanskeligheder«. Vi var – som beskrevet andetsteds i dette tidsskrift (Hertz & Nielsen 2005) – optaget af den invitation, som børnene kom med, til, sammen med dem og deres forældre, at skabe det, som i disse år er blevet kendt som den rummelige skole (Nielsen & Hertz 2004).

Kommunen ønskede, at projektet ikke blot skulle være et i rækken af projekter, men at der blev taget vare på, at der her var tale om et afgørende element i rummeliggørelsen af kommunens skoler. Der blev nedsat en styregruppe, hvor også cheferne for skole-, kultur- og socialområdet deltog – samt en projektgruppe, hvor de mest konkret involverede personer mødtes. Og medarbejdere fra skolen, herunder AKT-lærerne samt PPR fik mulighed for inspiration og undervisning

med særligt fokus på temaet om det dobbelte perspektiv.

I projektet blev forældrene konkret og direkte inddraget 3 formiddage om ugen til at støtte deres børn aktivt i forhold til almindelige aktiviteter i skolen, så det i fællesskabet mellem elev, skole og hjem kunne lykkes at etablere gode og hensigtsmæssige strategier og dermed lægge afstand til den problemadfærd, som havde gjort almindelig tilegnelse af skolefærdigheder vanskelig. Dette skete gennem deltagelse i børnenes skolegang på et særligt kursus i en afgrænset periode med udvalgte aktiviteter. Børnenes erfaringer i forbindelse med deltagelse på dette kursus blev løbende integreret i den almindelige klasse i form af løbende statussamtaler med alle direkte involverede. Dels for at sikre tilknytning til normalmiljøet, dels for at sikre at ændringer i adfærden blev afprøvet her og derigennem blev synlige for alle.

Elevens lærere fik gennem etablering af dette kursustilbud mulighed for at se eleven fra nye synsvinkler og dermed mulighed for at skabe en anderledes relation til eleven. Håbet var, at kurset og de løbende statussamtaler kunne være med til at åbne for nye indbyrdes positioner og nye mønstre, sådan at eleven i højere grad indgik i de nødvendige faglige læreprocesser

indenfor den almindelige undervisning. Håbet var desuden, at de meget ansvarsfulde lærere kunne opleve nye rammer, som i sig selv flyttede ansvaret fra deres skuldre til »de fælles skuldre« eller mere præcist formuleret til et samskabende relationelt ansvar.

Forløberen for tilbudet om dette særlige kursus var etablering af samarbejdsfora med det enkelte barn, forældre, lærere og andre vigtige samarbejdspersoner, hvor de konkrete forandringsmål blev defineret og løbende fulgt op (målfokuserings- og statussamtaler). Ved disse samtaler var hensigten ikke nødvendigvis en fælles problemforståelse, men at alle kunne blive enige om de fælles mål, og ikke mindst at alle kunne få øje på deres egne bidrag til arbejdet mod målet. Det var derfor vigtigt, at barnet selv var aktivt deltagende og bidragende i denne proces. De fælles mål blev defineret meget konkret i forhold til præcise adfærdsændringer for barnets vedkommende, målene blev nedskrevet i et særligt skema, der blev omdrejningspunkt for den kommende fælles indsats.

Effekten blev vurderet ud fra de tydelige mål, som de involverede parter blev enige om, at indsatsen skulle tage vare på. Dvs. effekt i forhold til den beskrevne problemadfærd. Adfærden blev bedømt på en skala fra 1 til 4 flere gange i

løbet af den enkelte dag, i skole, på kursus og i SFO/klub.

Vi forventede desuden, at projektet ville give ophav til:

- Større tilfredshed med situationen og dermed glæde over udviklingen hos det involverede barn – også i relationen til såvel familie, skole og kammerater.
- Udvikling af skolens muligheder for handling i relation til børn med særlige behov, herunder udvikling af de enkelte læreres og teams oplevelse af personligt-faglige kompetencer.
- Forbedret og gensidigt respekterende og forpligtende samarbejde mellem elev, skole og hjem – til gavn for skolens image og i sidste ende lokalbefolkningens syn på skolen som kulturbærere.
- Forandring af problemvedligeholdende familiemønstre i en ikke skyldspålæggende kontekst – i kraft af forældrenes deltagelse på kurset.

Blev det dén platform for udvikling, som det var tiltænkt?

Hanne Frederiksen:

Som jeg ser det, så var det virkelige i indsatsen alles gode viljer for at gøre forandring mulig.

Det har været tydeligst for mig, at forældrene har oplevet, at det at komme på deres børns kursus har flyttet dem tættere på deres børns skole (og på andre forældre) og har gjort, at de i mindre grad har følt sig alene og kritiseret for deres børns problemadfærd. De er nok dem, der sammen med AKT-lærerne har oplevet det fælles ansvar mest tydeligt.

Og så taler alle om det med sprogets betydning. Det med de nye narrativer, der opstår i løbet af samtalerne og under kurset. Det med at noget bliver benævnt på en anden måde, som gør, at det åbner for nye muligheder. Tag bare ordet invitationer f.eks.

Jeg er igennem projektet blevet optaget af, at nogle af ideerne fra projektet har spredt sig som ringe i vandet, men jeg kan være usikker på, i hvilket omfang der blot er tale om nye metoder eller også andre måder at forholde sig til det fælles ansvar. Jeg ser ringene i form af opmærksomhed på sproget, det at snakke om børn i vanskeligheder i stedet for problematiske børn f.eks., men også som nye metoder, der finder anvendelse i forskellige sammenhænge. Det at invitere alle omkring et problem med til en samtale, det at involvere barnet mere aktivt, etc.

(...)

Lærerne i stamklasserne har også haft den gode vilje, som jeg ser det, men nogle af dem har samtidig været usikre på, hvad dette projekt handlede om og især hvad implikationerne af projektet var for dem. Hvilke forventninger lå der til dem, hvad kunne de tillade sig at sige, især når børn og forældre var til stede ved samtalerne. Jeg kan især være usikker på, om det stod klart, hvordan projektets ide om det fælles ansvar for udvikling kunne omsættes til praksis. Skoleledelsen har formentlig forklaret om ideerne, men i en travl hverdag har der måske ikke været tilstrækkelig fokus på, hvordan ideerne omsættes til praksis.

Især AKT-lærerne har været begejstrede – og deres begejstring har smittet til især nogle af de andre på skolen, således at de også har været optaget af at lære af det, som projektet repræsenterer.

Nogle på skolen har været tilfredse, hvis blot barnets adfærd ændrede sig, sådan at barnet ikke forstyrrede på samme måde mere. På en måde som om kurset var en form for foranstaltning eller noget, som nogle andre stod for. Andre har givet udtryk for, at de gerne ville have haft mere fokus på lærernes relationelle kompetencer og deres måder at spille sammen med

barnet og dets forældre på. Der er meget stor variation i lærernes syn på dette.

(...)

Skolen eftersøger i mange tilfælde værktøjer og teknikker, men får igennem dette projekt tydeligvis et mere usædvanligt modspil i form af opmærksomheden på fællesskabets afgørende betydning og dermed den enkeltes rolle i etablering af dette. Der bliver på den måde behov for, at skolens ledelse bliver særlig opmærksom på at få dette gjort tilstrækkeligt klart for den enkelte deltager. Og at det at indgå i dette fællesskab åbner for muligheder. At fokus på de relationelle elementer ikke er for risikofyldt for den enkelte, fordi det bæres af fællesskabet.

(...)

Projektet så for mig umiddelbart ud som et projekt, der handlede om, at de voksne skulle gøre noget ved barnet, så det ikke fortsætte problemadfærden. Det, jeg har lært ved at tale med de involverede, er, at projektet mindst lige så meget handler om at lytte til børnenes invitationer, finde ud af, hvad vi voksne kan gøre, som vil få børnene til at indgå anderledes i fællesskabet.

Lige præcis dette og temaet om værktøjer er jo vigtigt i videreformidlingen af projektet til andre skoler i Hillerød. Således at de kan se projektet som en mulighed ikke blot for enkelte børn og deres forældre, men som en mulighed for videreudvikling af selve skolens grundlag og kultur. Evalueringsrapporten vil ikke i sig selv kunne klare formidlingen, den vil kunne pege på nogle ideer til det videre arbejde.

(...)

I de senere år har der været stor opmærksomhed på teamdannelse og konsultativt arbejde. Skolen er blevet mere optaget af samarbejde og fælles refleksioner. Men fortsat er skolen tilsyneladende uvant med at reflektere åbent med børn og forældre. Åbenhed forstået som stor tydelighed på den ene side og etablering af det fælles reflekterende rum for sammen at undre sig for at kunne udvikle nye veje og anderledes løsninger på den anden.

Det fremtidige udviklings- og inklusionsprojekt

Projektets ideer lever fortsat – og er på vej til at blive ført videre i andre byer og i andre sammenhænge. Vi er i den forbindelse særligt optaget af følgende temaer:

1.

Det er afgørende for projektets liv på skolen, at skolen, og dermed også de involverede lærere, forstår »det store« i at være med i dette – og dermed ser projektet som en mulighed for at videreudvikle skolens måder at håndtere børn i vanskeligheder på. En temadag på skolen kan være et godt forum til at bringe disse temaer i spil, således at skolen som sådan forstår og får oplevelsen af de sammenhænge, som skal etableres.

Skolens ledelse har en særlig rolle i den forbindelse for at synliggøre beslutningen om at indgå i denne udviklingsproces og repræsenterer dermed skolens intention. Ledelsen har samtidig ansvaret for, at det fra skolens side står klart, hvordan problemet ser ud fra skolens perspektiv.

Målfokuseringssamtalerne er det fokus, hvor skolens udgangspunkt og problembeskrivelse blandes med andres udgangspunkt – og hvor målet er, at de evt. forskellige forforståelser udvikler sig til en fælles forståelse af, hvad man sammen skal arbejde hen imod. Det at nå til fælles forståelser af de sammenhænge, som problemet skal ses i, er udmærket, men ikke nødvendigt, da det er fremtidsmålene, der er afgørende. Samtidig skal såvel forældre, barn og skole alle tage aktivt stilling til, om de er parate

til at yde den indsats og deltage aktivt i den udviklingsproces, som forestår. Temaet om det fælles ansvar betyder, at alle skal være indstillet på at være med-agenter for forandring. Dette er en tydeliggørelse af temaet om »partnerships« og forstærker samtidig oplevelsen af sammenhæng i kraft af, at den adskilte store ansvarsfølelse, som alle oftest har, bliver erstattet af det fælles ansvar.

Begrundelsen for dette hænger sammen med den grundlæggende socialisering i den moderne barndom, hvor børn dobbelt-socialiseres i og ind i flere verdener samtidig (Dencik 1999). Familien og institutionerne har som følge heraf det fælles ansvar for børnenes udvikling, hvor udtrykket fælles ansvar angiver et andet perspektiv end blot samarbejde.

Konkret får dette den betydning, at kurset må forstås som et forløb med barnet som udgangspunkt og med forældrene som dem, der sammen med lærerne hjælper børnene til at holde fast i målene – og også med besøg fra stamklassens lærere, således at barnet helt bogstaveligt oplever fællesskabet og det afgørende nye samspil.

Ledelsen på skolen må på det konkrete plan gøre det klart, at alle må være med-agenter for den proces, som skal »løbes« i gang – og

samtidig være dem, der hen af vejen tager stilling til, om processen skaber den afgørende forandring, som der var behov for. Ledelsen må også tage stilling til – i et samarbejde med PPR – om der er mistanke om, at barnet har så store kognitive vanskeligheder, at dette må afklares før starten på involvering i dette projekt.

Ideen er samtidig, at de konkrete erfaringer fra projektet gerne skulle smitte af på skolens kultur, således at skolen arbejder bevidst og målrettet på det, som jeg i andre sammenhænge har kaldt for den nødvendige dialog. Målet er det gode image som bygger på det insisterende gensidige og respektfulde samarbejde.

2.

Der har i forbindelse med det indledende projekt været usikkerhed om, i hvilket omfang dette kunne betragtes som et forsøg på behandling af børn (og i sidste ende også deres forældre). Et avanceret forsøg på at få forældrene til at opdrage deres børn tilstrækkeligt til, at de kunne være til stede i skolen. Det er vigtigt her at pointere, at evt. forestillinger om at der i projektet er tale om behandling i traditionel forstand må afløses af ideer om samskabte processer, forhandling og bevidste handlinger (Nielsen 2004). Udgangspunktet er det ligeværdige møde for at hjælpes ad om

at nå de mål, som man i fællesskab forhandler sig frem til. Ideen om behandling sætter særlige processer i gang, hvor nogle bliver optaget af, at nogle andre skal forandre sig i kraft af det, de får hjælp til – mens forhandlingsprocessen sætter fokus på, hvordan vi i fællesskab bevidst skal handle på en måde, hvor vi i samspillet er med til at etablere processer, der giver nye muligheder for alle involverede (Hertz og Nielsen 1999).

Opmærksomheden skal henledes på, at selve etableringen af de nye kontekster er med til at sætte de nye processer i spil (Bateson 1972). Målfokuseringssamtalerne med det fælles fokus – sammen med barnet – om at sætte fokus på fremtidige mål. Selve kursets kontekst af kursus som alternativ til forskellige former for segregering – og den løbende status med alle involverede, hvor ideen om det fælles ansvar for udviklingen fastholdes. Dette er nogle af de afgørende nye kontekster, som projektet introducerer.

Der skal desuden undervejs arbejdes bevidst med den dobbelthed, der handler om, at effekten af forløbet er knyttet så tæt til barnets adfærd – og samtidig at opmærksomheden skal være på det, som barnet inviterer sine omgivelser til at gøre anderledes. Konkret bety-

der det, at vi skal være opmærksomme på, hvad barnet gør og i hvilket omfang barnets samspil med sine omgivelser ændrer sig i forhold til målene – og anerkende den forandring, der opstår, nyde den sammen med barnet og hjælpe barnet med at få den gode proces til at blive synlig for alle. Samtidig må vi være nysgerrige på, hvad andre har gjort, der har gjort det muligt – og dermed fokusere på at gøre mere af det, der hjælper, komme væk fra det, som ikke hjælper. Det unikke i den forbindelse er – som Neil Dawson fremhæver – at informationscirklen er så kort, fordi vi er så tæt på hinanden i processen, så det bliver tydeligt, hvad vi ikke har været tilstrækkelig opmærksom på i forløbet indtil nu, i det tilfælde at barnets adfærd viser os dette.

Ud af forløbet kommer temaer, som det kan være vigtigt for alle at have i fokus i en længere periode efter selve kurset. Som eksempel på disse afgørende samspilstemaer, som kunne blive tydelige undervejs i forløbet, kunne nævnes følgende: At det i fællesskab blev aftalt, at barnets problemadfærd i fremtiden vil blive opfattet som en invitation til, at de voksne omkring ham rykker tættere sammen – og dermed som et billede på at de voksne igen var kommet for langt fra hinanden.

3.

Åbenhed er et kode-ord for projektet. Åbenhed forstået som tydelighed og samtidig ønsket om og pligten til dialog i det fælles rum. Åbenhed er også i spil i forhold til forældrene til de øvrige elever i klassen / på skolen. Tydelighed i forhold til det at give en oplevelse af, at skolen ved, hvad den gør og viser sig ansvarlig for at skabe et godt skolemiljø – og samtidig med en tydelig invitation til gerne at ville drøfte, hvordan skole, forældre og andre kan hjælpe hinanden til at nå målene.

Afgørende igen er, at forældre, der ikke forstår sammenhængene og kun får deres eget barns oplevelser ud fra eget perspektiv, let føler sig frustrerede og dermed vanskeligt kan bidrage til at udvikle helheden. Sædvanligvis vil forældre gerne være behjælpelige, hvis de forstår situationen, forstår meningen i det, der er blevet sat i værk og oplever, at de bliver opfordret til at bidrage. Ideer om tavshedspligt, som stammer fra behandlingsverdenen, kan fastlåse mulighederne for åbenhed – og står ikke i fokus her, hvor der er tale om et fælles udviklingsprojekt.

Det fælles ansvar betyder i denne forbindelse, at andre elevers forældre opfordres til at støtte deres børn i at få øje på de nye mønstre og de nye muligheder, som er på

vej. Eller sagt med andre ord: at give deres kammerat mulighed for »en ny start« eller en anderledes position i klassen.

4.

Afgørende for projektets liv på skolen og i livet med og omkring skolen er, på hvilken måde ideerne fra projekter som dette spreder sig. Projekter risikerer ofte at leve et isoleret liv, hvor mange kender til det, men kun få oplever, at det for alvor har noget med dem at gøre.

I givet fald kan risici ved projektet gå hen at blive større end fordelene forstået på den måde, at der vil være skabt en ny foranstaltning på skolen, som vil rumme de dobbeltheder, som foranstaltninger pr. definition lever i. At de på den ene side rummer nogle muligheder og repræsenterer et tilbud, som nogle børn (og andre) kunne have glæde af. Men at de samtidig og på den anden side kommer til at fungere som en foranstaltning, som skal fyldes op, når den nu er der og som hurtigt bliver tænkt som løsning, hvor det kunne have været oplagt at stoppe op og overveje rækken af muligheder for at stille noget op, når et problem voksede sig stort på skolen.

Det er således vigtigt at ideerne fra projektet spreder sig som ringe i vandet – eller bider sig fast som en terrier i buksebenet. På en måde,

hvor det fælles ansvar kommer til at fungere som en afgørende værdi på skolen – og hvor børn i vanskeligheder aktiverer fokuset på, i hvilket omfang det er lykkedes at skabe en oplevelse hos alle parter af, at vi hjælpes ad. Eksempler, der kunne mane til eftertanke – og anderledes handlinger, kunne være en lærers nervøsitet eller frygt for en forældregruppe forud for et forældremøde – eller en optrappende større afstand mellem forældre og skole i forbindelse med en elevs adfærd på skolen.

Ringene i vandet må dermed anses som den afgørende »lakmusprøve« på ideernes anvendelighed i de afgørende fremtidige sammenhænge.

5.

PPR vil – som vi forestiller os det – komme til at få en central rolle i fremtidens etablering af det fælles ansvar, såvel i forhold til enkelte børn, visitation til og kvalificering af »fælles ansvar« kurser og i forhold til skolens kultur, når det drejer sig om rummelighed, inklusion og udvikling.

PPR står i forvejen centralt, når det drejer sig om børn i vanskeligheder – og PPR psykologens svar på barnets, forældrenes eller skolens invitationer bliver afgørende for, hvad der videre kommer til at ske. Hvis svaret bliver et individuelt forløb/

undersøgelse af barnet, så rummer det muligheder for individuel afklaring og udvikling, men også med risiko for individualisering af problemet. Hvis familien tilbydes familierapi, åbner det mulighed for nye familiemønstre, men også en risiko for, at familien oplever sig stemplet som dem, der forvolder barnet problemer. Ideerne i dette projekt åbner op for det fælles ansvar, men rummer selvfølgelig også en risiko for, at særlige faktorer ikke bliver tilstrækkeligt belyst, forstået og håndteret.

I den forbindelse har vi indtryk af, at såvel familie som lærere undervejs i løbet af projektet kan have behov for en eller flere samtaler undervejs for at tage vare på delen i helheden. Det er samtidig vigtigt, at der undervejs bliver forhandlet om, hvordan delen efterfølgende kan bringes ind i og tilbage til helheden. Det er oplagt, at PPR får en rolle i den forbindelse – også som støtte til de involverede AKT-lærere.

Det at være konsulent for såvel skole som barn og forældre rejser nogle dilemmaer i forhold til PPR-psykologens placering. Mange har i de senere år skrevet fyldige artikler om det som PPR-psykolog at se sig selv som konsulent for alle, skole, barn og familie – og der arbejdes i mange kommuner ihærdigt med dette tema (Nielsen 2003, Nielsen

2003, PPR Temanummer 2003, Undervisningsministeriet 2003). I denne forbindelse skal derfor kun nævnes følgende:

Dilemmaerne stiller krav om stor fælles opmærksomhed fra skole, PPR og projektledelse om tydeliggørelse af indbyrdes roller og positioner, således at PPR-psykologen kommer til at opleve friheden til at kunne skabe og udvikle alliancer med alle involverede, barn, forældre, lærere og andre. Det er vigtigt med den gensidige accept af de forskellige positioner, og der vil løbende være behov for meta-refleksioner over det, der sker undervejs i forløbet. Dette stiller dermed også store krav til PPR-psykologernes kompetencer til at indgå i positionen som konsulent for alle.

I mange tilfælde kunne man overveje, om det kunne være hensigtsmæssigt at introducere en – i relation til den enkelte skole – »udefra kommende« PPR-psykolog som konsulent i forhold til et forløb, hvor den psykolog, som sædvanligvis er på skolen, på forhånd har kendskab til og været involveret i skolens håndtering. Det kan være vanskeligt at være nysgerrig konsulent, når man i forvejen har eller har haft en rolle.

Det ville i givet fald stille krav til PPRs fleksibilitet, hvis psykologer

skulle være konsulent for alle på en anden skole end den, som han eller hun i øvrigt er tilknyttet. Samtidig ville det åbne mulighed for at arbejde med en dobbelt position, hvor én psykolog kunne have metaperspektivet i kraft af den udefra kommende position, mens den anden kunne være til stede og repræsentere det, som var sket og overvejelserne om mulighederne i processen.

Brenda McHughs begreb om kontekst-management kunne være nyttigt at bringe i spil i denne forbindelse, fordi PPR-psykologens rolle kunne være at tage vare på de mange kontekster i spil, de løbende samtaler, supervision af AKT-lærerne og ved behov samtaler med familien og supervision af stamklassens lærere, sidstnævnte bl.a. hvis lærerne mister den afgørende oplevelse af sammenhænge undervejs i forløbet. Samtidig må psykologen være den, der må være med til at holde fokus på, om skoleledelsen oplever, at der sker den tilstrækkelige forandring – og spørge til, hvad der skal til, for at en evt. fortsat fastlåst situation kan åbne sig op.

Afsluttende bemærkninger

Ideen med denne artikel var at inspirere til at arbejde videre med ideerne om og handlingerne i det fælles ansvar – og samtidig beskrive processen i et projekt og den

løbende lærdom, som skabes undervejs. Det har i den forbindelse været berigende at vide, at projektet evalueres og dermed være »tvunget« til at overveje, hvordan projektet udfolder sig fra en evaluators perspektiv – og dermed også om projektet udvikler sig på den måde, som de bagvedliggende ideer havde lagt op til. En fremadrettet evaluering nærer på mange måder en reflekteret praksis og dermed et fokus på, om vi gør det, vi siger, vi gør – og om vi nærer den skole og det samfund, som vi ønsker at bidrage til.

Referencer

- Antonovsky, A. (2000) *Helbredets Mysterium*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Asen E., Dawson N., McHugh, B. (2004) Familien i klasseværelset. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* 2, 125-38
- Bateson, G. (2005) *Mentale processers økologi*. Akademisk, København
- Carr, A. (2002) *What works with children and adolescents. A critical review of research on psychological interventions with children, adolescents and their families*. London, Routledge.
- Dawson, N., McHugh, B. (1994) Parents and children. In: *The family and the school: a joint systems approach to problems with children*. London, Routledge.
- Dencik, L. (1999). Små børns familieliv – som det formes i samspillet med den udenomsfamilære børneomsorg. Et komparativt nordisk perspektiv. I: Dencik, L. og Jørgensen, P.S. *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København, Hans Reitzels Forlag 245-72.
- Hertz, S. Nielsen, J. (1999) Nye dialoger i arbejdet med truede børn og deres voksne – et perspektiv om »preferred meanings«. Oslo, *Fokus på Familien*, 245-59.
- Hertz, S. (2004) Diagnose i kontekst. *Psykolog Nyt* 15, 12-17.
- Hertz, S. (2005) Forældreinddragelse i skolens virkefelt. *Liv i Skolen* 1, 62-69.
- Nielsen, B. (2003). Krav og forventninger til PPRs opgaveløsning, i: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 6/2003, s. 672-685. Kbh.: Forlaget Skolepsykologi.
- Nielsen, D., Hertz, S. (2004) Den nødvendige dialog mellem børn, forældre og lærere. I: Andersen J *Folkeskolens rummelighed – et fælles ansvar*. Vejle; Kroghs Forlag.
- Nielsen, J. (2003). PPR i en omstillingstid, i: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 6/2003, s. 692-711. Kbh.: Forlaget Skolepsykologi.
- Nielsen, J. (2004) *Problemadfærd. Børns og unges udfordringer til Fællesskabet*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Tidsskriftet *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Temanummer 4/2003: *Rummelighed og PPR*. Kbh.: Forlaget Skolepsykologi.
- Undervisningsministeriet (2003) *Skolens rummelighed – fra ide til handling*, Kbh.: Undervisningsministeriet, KVIS-programmet.

Han gør det for at få opmærksomhed



Af *Jørgen Riber*

Indledning

Først finder jeg det magtpåliggende at gøre opmærksom på, at jeg ikke selv har slået mine folder i folkeskolen. Mine talenter og viden og herunder den viden som læreruddannelsen bragte mig fik indtil 1998 lejlighed til at udfolde sig inden for behandlingsverdenen, idet jeg i ca. treogtyve år dels arbejder på et behandlingshjemmes interne skole med de såkaldte adfærdsvanskelige børn og dels på behandlingshjemmets familieafdeling. Arbejdet på familieafdelingen førte en treårig uddannelse i systemisk teori og metode som nu sammen med den narrative teori og metode er min tilgang til arbejdet med børn og deres familier. Jeg har i de senere år haft supervisionsopgaver i folkeskolen samt på heldagsskoler.

På behandlingshjemmet så jeg en stor gruppe børn, der led ved marginaliseringen. De kæmpede, hver på deres måde, for at vinde sig en plads i livet; en plads, hvor de blev anerkendt for, hvad de nu engang mestrede fagligt og socialt, eller sagt med andre ord, de kæmpede for at blive normale. Mange af dem »slog ud« i verden bogstaveligt el-

ler i overført betydning for at opnå denne anerkendelse. Mange af dem på en larmende og om nødvendigt voldelig måde.

Når børn »slår ud« i verden har jeg ofte hørt og selv benyttet sætninger som: »Han gør det (bare) for at få opmærksomhed« og »dårlig opmærksomhed er bedre end ingen opmærksomhed«. Hvis man lytter godt efter, når disse sætninger benyttes, vil man opdage, at de ofte udtales i en irriteret, opgivende eller afmægtig tone. Ved nærmere iagttagelse vil man se, at sætningerne dels er forklarende og dels bedømmende og dermed diagnosticerende. Hensigten er at forklare, hvorfor adfærden opstår, og hvad den diagnosticerende mener om adfærden. Det antydes, at barnet er asocialt, urimeligt og udspekuleret, idet det tager meget af personalets tid og dermed tiden fra de andre børns samkvem med personalet og med hinanden.

Barnet er ikke alene bedømt men dømt, til at være et asocialt menneske, man bør dæmme op for, så at andre børn kan få, hvad de retteligt tilkommer. En restriktiv pæ-

dagogik kan være under opsejling. Interaktionerne med barnet vil i så fald være præget af en diskvalificering af barnet, idet man på alle måder vil prøve at dæmme op for barnets adfærd, ved at opsætte regler, som vil virke begrænsende på barnets adfærd. Det kan være regler om, hvor barnet må være og ikke være på givne tidspunkter. Regler om, hvornår barnet kan være sammen med en voksen og hvornår ikke. Alt sammen udtryk for at barnet må styres og ikke kan styre sig selv.

I praksis viser det sig, at sådanne regler jævnligt overtrædes, og derfor kan irritationen fra voksen side mod barnet øges. Der kan derfor opstå en kommunikation, hvor den voksne på den ene side er irriteret på barnet og på den anden side *skal* være forstående, venlig og empatisk. Tanken kunne her være, at barnet opfatter den irriterende og befalende tone i den voksnes sprog mere end den empatiske, og derved føler sig diskvalificeret. På den måde opstår der en rekursiv sløjfe, hvor *jo mere barnet 'slår ud' efter anerkendelse, des mere irritation og irettesættelse møder det og jo mere irritation og irettesættelse barnet møder, des mere 'slår det ud'*. Erfaringsmæssigt synes jeg, at der parallelt med denne sløjfe også udfolder sig en anden sløjfe lydende: *»Jo mere barnet 'slår ud' jo mere isolerede bliver det i for-*

hold til klassekammeraterne og jo mere isolerede barnet bliver i forhold til klassekammeraterne, des mere 'slår det ud'.

En begyndende diskvalificering og derved skabelse af en hverdag, hvor anerkendelse bliver besværliggjort eller helt umuliggjort kan være under udvikling. Der er nu for alvor fare på færde, hvis vi tager den tyske filosof Axel Honnets tanker om anerkendelse alvorligt: at udvikling af identitet ikke kun er et intrapsykisk fænomen men er noget, der skabes i interaktion med vigtige voksne. Som den franske filosof Ricœur udtrykker det: »Man må gå omvejen over den anden for at forstå sig selv« (Rendtorff, 2000, s.12) og »Jeg kan ikke være noget uden at indgå i et forhold til 'det andet' og 'den anden'. Mennesket virkeliggøres i samtale og samspil med andre mennesker« (Rendtorff, 2000, s.25).

For at kunne forstå børns adfærd, må vi altså også forstå den sammenhæng, de er en del af. For at komme ud af meningsløsheden må vi forstå børns adfærd set i relation til helheden. Hermed er vi fremme ved den systemisk grundide at: »man kan kun forstå delen ud fra helheden og helheden ud fra delen« *Helhed* og *del* kan ikke adskilles. Man kan ikke kun se på *delen* for at forstå *helheden*, og *helheden* for at forstå *delen*. Det hører sam-

men i en samlet beskrivelse. Man kan ikke nøjes med at se tilbage på barnets opvækst, og der finde forklaringer på deres nuværende adfærd, man må også se på børnenes samvær og se på, hvordan denne adfærdsstruktur hænger sammen med de øvrige børns adfærdsstruktur på skolen, på institutionen, på hjemmefronten og på interaktionen mellem barn og lærer/pædagog.

Ethvert system har sin egen struktur. I menneskelige systemer vil det sige, at der findes mange måder at strukturere et system på. Nogle strukturer er fuldt oplyste og andre lever mere i det dunkle. Mange gange er vi vidende om, hvilke strukturer vi deltager i. Til andre tider er vi ikke vidende om det. Det kan være svært at se, hvilken struktur man deltager i, når man selv er deltager. Især for børn er dette tilfældet, idet de endnu er ved at udvikle de reflektoriske evner, som forudsætter, at man er i stand til at sætte sig »uden for« en situation og se sig selv som deltager i situationen sammen med andre deltagere.

Grundlæggende er jeg overbevidst om, at et godt forhold til lærere, pædagoger og skolekammerater er af afgørende betydning for børns lærings parathed i skolen. Hvis gode relationer mangler, vil børn af al magt og efter *bedste* evne prøve

at etablere anerkendende relationer, fordi de på denne måde prøver at skabe sig selv som hørende til et fællesskab.

Om skolens rammer

For at kunne arbejde med sådanne komplekse forhold inden for (folke)skolens rammer tænker jeg, at det er nødvendigt at tage tre forhold i ed:

- 1) struktur – måden at organisere sig på
- 2) viden – om kommunikation og sprog
- 3) økonomi – ressourcer til uddannelse og til at behandle de enkelte »udfordringer« efter deres »behov« efterhånden, som de opstår.

Set fra mit perspektiv ville det være ønskeligt, at der i årene fremover afsættes betragtelige midler til klasselærere og lærere, der specifikt arbejder med børn med vanskeligheder til dygtiggørelse i undervisningens kommunikative side.

Viden handler om, at vide noget om – have redskaber til – at arbejde med børn, der har sociale vanskeligheder. Det vil i korthed sige at kunne arbejde terapeutiske og at kunne arbejde med og i børnenes netværk.

Struktur handler om muligheden for at ændre vante mønstre, som

skoleskemaer og klassesammensætninger er udtryk for.

Jeg vil i denne artikel gennem praksisbeskrivelser beskæftige mig med struktur og viden.

En case

Lad os starte i en 4. klasse på en almindelig dansk folkeskole med 450 elever beliggende i en mindre landsby (tidligere beskrevet i Riber, 2001 og 2004).

Der havde været megen turbulens i klassen siden den startede som børnehaveklasse. Fire elever var blevet udskilt til specialskoler, to lærere var rejst, ligesom ti elever var rejst og ti var kommet til. I en rapport om klassen skriver en af lærerne, »at børnene i 4. klasse undertiden har været vidne til optrin, som børn i den alder ikke har forudsætninger for at forstå. Optrinene har været voldsomme, og de øvrige elever har reageret voldsomt på dem«.

Den nye klasselærer skriver: »Da klassen havde et problematisk ry, ville man selvfølgelig ikke sætte en nyansat lærer på klassen, hvorfor jeg blev bedt om det. Det var ikke en opgave jeg brændte for, men som loyal medarbejder påtog jeg mig arbejdet«.

I løbet af første del af 4. klasse var der imidlertid stadig for megen uro, og klassen blev delt i tre dele:

En pigeklasse med otte elever og to drengeklasse med fire elever i hver. Den ene af drengeklasse bestod af fire af de mest urolige drenge, som fik tilbudt to observationslærere fra Specialcentret, som indvilgede i projektet forudsat, at der blev tilknyttet supervisor.

Som historien antyder, havde de fire udvalgte drenge ikke oplevet megen succes i deres hidtidige skoleforløb. Det havde været præget af uro, konflikter med lærere, faglige nederlag og sociale oplevelser med andre børn og voksne, der ikke havde virket udviklende – snarere tværtimod. Oven i dette var forældresamarbejdet ikke eksisterende.

Et møde inden projektet løb af stablen med de involverede lærere, skoleinspektøren, repræsentant fra PPR, to lærere fra skolens Specialcenter samt supervisor viste endvidere, at klasselæreren og samtlige lærere, der havde berøring med klassen havde mistet energien, lysten og modet til at arbejde med klassen.

Mange kender følelsen af afmægtighed når alle muligheder synes prøvet. Mange samtaler, foranstaltninger og restriktioner har ikke hjulpet. Sommetider har der været små lyspunkter, hvor det så ud til at børnenes adfærd ændrede sig, men efter kort tid synes alt ved det

gamle. De gamle rekursive sløjfer dukkede op igen.

På baggrund af ukendskab til drengene, besluttedes at starte forløbet med at forsøge *at skabe en positiv relation* mellem specialcenterlærerne og hver enkelt af børnene. Det foregik ved, at lærerne fra specialcentret startede med at interviewe hver enkelt af de fire drenge uden andres påhør. (Der er altid ting, der ikke kan siges, når andre f.eks. klassekammerater lytter). En af lærerne interviewede, og den anden lærer »sad med på en lytter« og gjorde sig sine tanker. Tanker, som eleven blev delagtiggjort i, når interviewet var slut. Tanker, som tog deres udgangspunkt i, hvordan disse drenge kunne komme videre i deres liv. Tanker som derfor måtte tage deres udgangspunkt i indholdet i elevens fortællinger og præstationer under samtalen. Præstationer der tydede på, at eleven havde *potentialer* til at udvikle sig videre. Det kunne være udsagn om, at det var fantastisk,

- at eleven havde været i stand til at deltage i interviewet (påskønnelse af mod),
- at eleven havde været i stand til at deltage så længe (påskønnelse af koncentrationsevner)
- at eleven havde været i stand til at give udtryk for sine oplevelser i skolen/klassen (påskønnelse af social indsigt).

Nysgerrighed

At interviewe vil sige at anlægge en nysgerrig attitude. Det medfører, at interviewer er i stand til for en stund at lægge egne meninger, egen tro, egen smag og dermed egen moral »på hylden«.

I arbejdet med børn kan man af og til finde sig selv dybt involveret i børnenes konfliktsituationer. Involveringen sker ofte, fordi nogle børn er så grove, at vi følelsesmæssigt bliver så berørte, at vi falder i den grøft, at vi vil have de voldsomme børn til at indse, at deres handlinger forkerte. Vi tager med andre ord stilling til rigtigt og forkert, hvilket af de voldsomme børn ofte vil blive tolket som en melding om, at de er forkerte, og de vil sandsynligvis vende os ryggen og være endnu sværere at komme i kontakt og dialog med ved senere lejligheder. I stedet for, at opbygge en social læringssituation, kan vi komme til at bidrage til at opbygge en atmosfære, hvor spørgsmål om ret/uret og skyld/uskyld bliver det væsentlige, og hvor vores rolle pludselig bliver den moraliserende dommers. Den sørgelige konsekvens i vores arbejde bliver, at vi har mistet den ene halvdel af børnene, og børnene har mistet en pædagog eller lærer.

De impulsive sociale indignationer synes ikke at være vejen at gå. De kan være et moralsk følelsesmæs-

sigt afsæt til at gå ud i børneflokkene og agere, men det er ikke formålstjenligt, at de styrer vores arbejde med børn med vanskeligheder, idet vores sympatier og antipatier så vil være styrende. I stedet må vi blive nysgerrige på, hvordan børn på bedste måde prøvede at løse konflikter i hverdagen. Vi må blive nysgerrige på, hvilke erfaringer der ligger til grund for børnenes sociale mestringsstrategier; vi må blive nysgerrige omkring de forskellige måder børnene reagerer på i forskellige sociale sammenhænge; vi må blive nysgerrige på, hvor meget barnet styrer, og hvor meget problemet styrer; vi må blive nysgerrige efter, hvilke subsystemer barnet er deltager i eller er holdt uden for eller holder sig uden for o. lign.

Med nysgerrigheden som pædagogisk redskab/egenskab udvides vores rolle fra kun at være »deltagere« og »dommere« til også at være »opdagelsesrejsende« og »medskabere« af nye muligheder, så børnene kan blive opdagelsesrejsende i deres eget liv og ved hjælp af vokseninteraktion skabe sig et mere hensigtsmæssigt liv. Vi bliver så optaget af, hvorfor barnet »gør det for at få opmærksomhed«.

Det vil med andre ord sige, at man på skolen må have uddannet personale, der kan arbejde med og er uddannet til at udforske »opmærksomhedstrangen«.

Kontekst

For at dette kan lade sig praktisere må der skabes en ramme, hvor dialogen kan etableres og udvikles. En ramme som er fri for bedømmelser og fordømmelser, idet ingen er i stand til at ændre sig i en negativ atmosfære. Hvis negative kritiske atmosfærer opstår, får vi alle trang til at forsvare vores identitet og ære, hvorved vores nysgerrighed og evne til at lytte sættes ud af kraft.

Denne ramme er præget af refleksioner og kunne kaldes for refleksionens domæne, hvor alle er »lige for Vorherre« hvad angår tro, smag og meninger. I løbet af en skoledag/skoleuge kan vi bevæge os mellem tre kontekster – tre domæner: produktionens domæne, refleksionens domæne og det personlige domæne.

Når vi arbejder på *produktionens domæne* må eleven erklære sig som elev og læreren må erklære sig som lærer med den positionering der hermed følger. Det vil i praksis bl.a. sige at lærerens ord er lov. Han/hun er uddannet til at undervise og ved derfor, hvad der skal undervises i, hvordan det bedst gøres, og hvornår det er mest hensigtsmæssigt at undervise i et bestemt tema. Hvis undervisningen skal være effektiv, er dette principielt ikke til diskussion, mens undervisningen står på. Nogle børn ynder

at diskuterer disse forhold, når undervisningen er i gang, og hvis sådanne diskussioner får held til at udfolde sig, vil læreren over tid befinde sig i en mere og mere afmægtig situation og vil føle at tiden spildes, og undervisningssituationen kan udvikle sig til magtkampe, som virker nedslidende på alle. På *produktionens domæne* skulle der gerne være klarhed over, hvad læreres og elevers opgave (jobs) er. Det skulle gerne være klart, hvordan de skal udføres. Det skal også være klart, hvor man kan gå hen når man er i tvivl om sit jobs udførelse (feed-back), og der skulle gerne være muligheder for med jævne mellemrum at checke, om man er på ret kurs (evaluering). Med andre ord må vi på produktions domæne forhandle os frem til en fælles måde at handle på. Her skal der skabes et UNI-VERS én version af virkeligheden for at vores hverdag kan fungere.

På *refleksionens domæne* gælder der andre regler, og her er der andre muligheder. Her tilstræber vi et MULTI-VERS, hvor det handler om at producere så mange mulige versioner af virkeligheden som muligt. Her findes der mange sandheder og perspektiver. Alle synspunkter, uanset om man er lærer eller elev, er ligeværdige. Når vi arbejder på dette domæne, er alle synspunkter lige nødvendige.

På dette domæne, er det særlig vigtigt, at information kan flyde uhindret, for det er gennem ny information, lærere, børn og forældre udvikler sig. Det er ved at høre andres meninger, perspektiver og refleksioner, og ved at alle får mulighed for at fremføre egne meninger, perspektiver og refleksioner og en sammenligning deraf, at vi udvikler os. Med andre ord kræver personlig udvikling, at vi får ny information i form af nye historier om os selv, som vi kan fortælle os selv og andre. Først når vi får nye historier om os selv udvikles vores identitet, hvilket igen er en forudsætning for at vores handlingsrepertoire udvikler sig. Hvis dette sker, er der opstået, hvad den engelske tænker Bateson kaldte en 2. ordens ændring, som er en forudsætning for vedvarende adfærdsændringer.

For at kunne praktisere arbejdet på refleksionens domæne er det vigtigt at undgå al kritik og diskussion. Hvis alle skal have lyst til at udtale sig og have lyst til at lytte, er det meget vigtigt, at alle føler sig anerkendt og dermed respekterede. I den omtalte case var forbudet mod kritik og diskussion midlet til at afstresse (aflaste) drengene. De skulle ikke leve op til at deltage i retorikkens svære kunst, og de skulle ikke bruge energi på at forsvare egne tanker og ideer.

Uddrag af første interview med Søren:

Lærer: Hvis nu din klasselærer sad derovre og jeg spurgte ham om, hvad han sætter aller mest pris på hos dig, hvad tror du så, han ville svare?

Elev: Altså om mig?

Lærer: Ja, hvis jeg spurgte ham?

Elev: At jeg var blevet bedre til at sidde stille og skrive mine lektier og læse.

Lærer: Er det noget, der har ændret sig?

Elev: Ja.

Lærer: Hvornår ser klasselæreren mest af det?

Elev: Når jeg læser selv eller sammen med en anden.

Lærer: Hvornår ser klasselæreren mindst af det – altså evnen til at sidde stille?

Elev: Når jeg skal lave noget i skrivebogen.

Lærer: Hvad sker der så?

Elev: Jeg bliver ikke smidt uden for døren så meget, som jeg gjorde engang.

Lærer: Hvad så når I har skrivebogen – hvad sker der så?

Elev: Så siger han (klasselæreren), at vi skal skrive, men nogen gange går vi rundt i i klassen og sådan noget.

Lærer: Er det kedeligt at lave skrivning?

Elev: Nej.

Lærer: Hvad er der så med den skrivebog, der får dig til at gå

rundt?

Elev: Hvis vi skal skrive en historie, så ved jeg ikke rigtig, hvad den skal handle om.

Efter interviewet lyttede eleven til lærernes refleksioner.

1. *Lærer: I dag har Søren øvet sig fantastisk i at koncentrere sig. Jeg er vildt imponeret over, at han har siddet stille i en hel time og har lyttet og har talt og været med på denne idé (med at tale sammen). Så har han i hvert fald muligheder i sig til at øve sig. Han har mange tanker om, hvad der skal til – netop som du sagde – fred, få en plads for sig selv. Han har gjort sig en masse tanker, som er vigtige for os voksne at lytte til.*

2. *Lærer: Det var jeg også imponeret af. Tænk, han kunne holde en hel time, det synes jeg var flot.*

Lærerens indledende **anerkendende** spørgsmål: »Hvis nu din klasselærer sad derovre og jeg spurgte ham om, hvad han sætter **aller mest pris på hos dig**, hvad tror du så han ville svare?« viser sig at have en vidunderlig effekt på Søren. Han får lyst til at svare på de stillede spørgsmål, og han begynder derfor understøttet af lærernes refleksioner at skabe nye historier om sig selv. Yderligere var lærernes opgave at respondere på

eleverne på en måde, så de genkendte sig selv og på samme tid fik et nye perspektiver på – eller en ny beskrivelse af sig selv og andre i den problemstilling, der taltes om. Der skal altså tales (spørges), så eleven både kan nikke genkendende til det, der bliver sagt og samtidig skal der være noget nyt, der får eleven til at spidse ører og lytte ekstra opmærksomt. Ved at der er blevet lyttet opmærksomt til Søren's svar og spurgt nysgerrigt og ikke fordømmende til Søren's problem, er der dels blevet skabt en anerkendende atmosfære eleven og læreren imellem, som fra nu af kan danne basis for elevens sociale udvikling, og dels er der for Søren blevet skabt nye historier (narrativer) om ham selv som:

- Jeg (Søren) er en dreng, der er i stand til, at øve mig.
- Jeg (Søren) er en dreng, der kan koncentrere sig.
- Det jeg (Søren) siger er vigtigt, det vil sige jeg er vigtig.
- Jeg (Søren) er udholdende.

Narrativitet

Vores forståelse af os selv hænger sammen med den måde, vi fortæller om os selv og andre om hvem vi er, hvem vi var og hvem, vi ønsker at blive. Daniel Stern påpeger, at efter udviklingen af det »verbale selv« sker der omkring det tredje leveår en udvikling af »det narrative selv«. »Det narrative selv« har til opgave at skabe mening og

sammenhæng i tilværelsen gennem at fortælle sine egne historier til sig selv og andre om sig selv og sig selv i relation til omgivelserne. 'Personlig identitet udvikler sig *med* og *i* en temporal tilblivelse af selvet, hvorved selvet bliver tilstedeværende for sig i kraft af en erindring om det, som har været, og ved at foregribe det, der endnu ikke er' (Schrag, 1997, s. 26). Barnet er ved treårs-alderen i stand til at danne historier om sig selv og om sig selv i forhold til andre. Barnet prøver på denne måde at finde sin plads i (familie)kulturen. Det må i dagligdagen finde svar på, hvad som skete, hvem som deltog, hvorfor deltagerne gjorde, som de gjorde, hvad barnets egen position/rolle var i hændelsen, om hændelsen var normal eller unormal set i relation til kulturen, og om hvad det (barnet) synes om hændelsen. Svarene på alle disse spørgsmål er med til at danne struktur og mening, så barnet kan finde ud af, hvad det må gøre i situationen eller i lignende situationer fremover.

Ofte fortæller barnet disse historier til sine omgivelser. Det har behov for at fortælle historierne for at få feedback på historierne konstruktion og deres konsekvenser. Det har behov for, at få tilbagemeldinger på, om det er legitimt at tænke og handle som det gør. Det har med andre ord behov for tilbagemeldinger for at kunne

skabe sig identiteter. Ved hjælp af tilbagemeldinger ser barnet sig i forældrenes perspektiv og gennem samværet med forældrene dannes barnets identiteter, en proces, der ifølge Stern fortsætter hele livet. Det er gennem mine »selv-historier«, at jeg for mig selv og sommetider for andre redegør for mine intentioner, for mine håb og drømme, for mine idealer, for mine værdier og mine deraf retfærdige og meningsfulde handlinger.

Vi har hele livet behov for feedback for gennem disse at blive bekræftet eller afkræftet i de historier, vi danner om os selv. Samlet kan man sige, at vores identitet skabes via feedback processer fra for os vigtige og betydningsfulde personer. Vores version af virkeligheden, vores sandheder, er på den måde skabt i sproglig interaktion med »den anden«

I den omtalte case har Søren nu andre narrativer om sig selv en historien om hans urolighed, og disse nye eller genopdagede historier kan over tid ved stadig feedback virksomhed særligt fra voksenalderen være medvirkende til, at Søren får en ny opfattelse af sig selv – en udvidet identitet og dermed nye handlemuligheder.

Det er skolens og skolens personalets opgave at have viden til at være medskabere af ressourcerfulde nar-

rativer, som kan danne modvægt til de patologiserende narrativer

Eksternalisering

I et senere interview med drengene blev problemet med at gå rundt i klassen eksternaliseret til »uroligheden«, der under interviewet blev døbt Trolden.

Lærer: Vi talte også om den urolige trolld eller uroligheden. Hvad synes du, vi skal kalde den?

Elev: Den urolige trolld.

Lærer: Ligner den nogle af disse ting?

(Der placeres 4 forskellige figurer for Søren).

Elev: Ja, den ligner den der.

(Søren vælger et pindsvin, der ligner en trolld. Senere i forløbet tegner han en trolld)

Lærer: Hvornår lærte du den egentlig at kende?

Elev: For lang tid siden.

Lærer: Har du kendt den altid?

Elev: Nej.

Lærer: Hvornår kom den så?

Elev: I børnehaveklasse.

Lidt senere.

Lærer: Kan man sige den (den urolige trolld) er god at have, når man skal bevæge sig?

Elev: Ja.

Lærer: Hvad så i timerne. Hvordan synes du, den er at have der?

Elev: Den kommer ikke så meget mere.

Lærer: Hvad sker der lige inden den kommer? Hvad gør læreren?

Elev: Skælder ud.

Lærer: Hvordan kan du mærke, når den er der?

Elev: Når den er der?

Lærer: Ja, hvad har du lyst til, når den er der?

Elev: Jeg har lyst til at få den væk.

Lærer: Hvad vil den gerne lokke dig til?

Elev: Til at gøre noget andet, end det jeg skal.

Lidt senere:

Lærer: Hvornår vandt du sidste gang over Trolden?

Elev: Det var sidste år.

Lærer: Hvordan snød du den?

Elev: Jeg var på vej hen til nogen, så gik jeg bare tilbage til min plads i stedet for.

Lærer: Da vandt du. Den havde sagt til dig, at nu går du hen til nogen og snakker, og så vendte du bare om.

Elev: Ja.

Lærer: Hold da op. Det må jeg nok sige.

Som ovenfor nævnt er de historier vi fortæller om os selv fortolkende. Vi kan sige, at vi »udvælger« nogle bestemte historier fra hukommelsesstrømmen for at forklare, hvem vi er. Derfor er det ikke uden betydning, hvordan historien om os

selv – vores identitet – konstrueres.

»Selv om det ikke sker tilfældigt og absolut ikke isoleret fra virkelige påvirkninger og erfaringer, er den egenhistorie eller selvforståelse, folk 'ender op med' på et givet tidspunkt bare en af mange mulige historier om ens liv« (Lundby, 1998, s. 120).

«Ideen om eksternalisering af problemet bygger på den franske filosof Foucaults teori om, at vi alle *internaliserer* de dominerende narrativer i den kultur, vi lever i«. At eksternalisere vil derfor sige, at vi med denne Foucault-inspirerede tankegang sprogligt adskiller problemet og individet. Vi siger ikke: Søren er urolig, hvilket er en internalisering, men vi siger: Søren og hans urolighed. Dermed er det ikke Søren der er problemet men hans urolighed – hans urolige trold. Med andre ord **er det problemet, der er problemet**, hvilket er meget befriende og energiskabende.

Forældresamarbejdet

For at underbygge og udvikle den anerkendende spiral var det i vores case af afgørende betydning at få genetableret et samarbejde med drengenes forældre. Anerkendelse fra forældre er børns vigtigste feedback. Ingen er som forældre medskabere af de narrativer børn konstruerer om deres identitet. Så hvis vi er i stand til at skabe en anerkendende atmosfære mellem

barn, forældre og lærere, er der begrundet håb for, at det vil virke gensidigt opbyggende og udviklende på alle. Et af flere initiativer lærerne tog i bestræbelserne på at genoprette skole-hjem samarbejdet var at tilbyde et hjemmebesøg, idet drengenes forældre havde opgivet at komme på skolen. Alle forældrene takkede for initiativet.

En af specialklasselærerne fortalte om forløbet: »Vi tilbød at vise det videoklip fra vores samtaler med drengene, hvor vi havde eksterenaliseret problemet, og snakkede om problemet (Uroen) som en urolig trold. Det gav en fantastisk effekt. Pludselig kunne lærer, forældre og elev tale om problemet (Trolden) uden, at nogen følte sig skyldige eller forkerter. Nu var det Trolden, der var skurken, og vi kunne forene vores kræfter om at bekæmpe den. Forældre og børn var tydeligt lettede over, at vi ikke kom med en problemmættet historie om drengenes skolegang. Derimod kunne vi nu snakke om skolen og drengenes adfærd med et humoristisk islæt. Vi var begyndt at bryde mønstret i den rekursive sløjfe, alle deltagerne kunne bibeholde den blide tone, og ingen følte sig stresset eller presset af situationen. På et af videoklippene sagde en af drengene: »Jeg tror også, at min mor har en, altså en trold«. Moren sad og nikkede genkendende til udtalelsen, og det gav anledning til at

tale om, hvordan moderen klarede sin Trold. Ved afslutningen af møderne, blev vi indbudt til at komme igen.«

Klassemøder

Som tidligere nævnt betyder helheden noget for delen ligesom det omvendte er tilfældet. Vi valgte derfor også at arbejde med de fire drenge som gruppe. Temaerne i gruppesamtalerne handlede ikke om det enkelte barns problematik, men om mere generelle problemstillinger eller fænomener, som havde berøring med drengenes problematik. Det kunne være temaer som venskaber, surhed, mobning, retfærdighed og urolighed. Med jævne mellemrum interviewede specialklasselærerne en af drengene i de andre drenges påhør. Efter interviewene blev der mulighed for, at de andre drenge kunne reflektere over og udtale sig om deres oplevelser og erfaringer om det aktuelle emne.

Følgende er uddrag af et interview med Anders:

Lærer: Nu lød det til, at du bedre kendte ordet uretfærdighed end ordet retfærdighed.

Vi starter simpelthen med det ord, du kan bedst: uretfærdighed. Hvad er det?

Anders: Det er når min lillesøster får slik, og jeg ikke får noget.

Lærer: Hvis du så tænker på det modsatte, kan du så komme i

tanke om noget derhjemme, der er retfærdigt?
Anders: At jeg får slik og hun (lillesøsteren) ikke får.
Lærer: Er det retfærdigt?
Anders: Ja.
Lærer: For hvem?
Anders: For mig.
Lærer: Hvad tror du din søster vil sige til det?
Anders: At det var snyd.
Lærer: Vil det sige, at det som opleves uretfærdigt for nogen opleves som retfærdigt af andre? Er det sådan, jeg skal forstå det?
Anders: Ja.

Lidt senere:
Lærer: Når du møder den der uretfærdighed, hvad sker der så med dig?
Anders: Jeg bliver sur.
Lærer: Hvilke andre følelser kan du få, når du møder uretfærdigheden?
Anders: Det ved jeg ikke.
Lærer: Kan du blive ked af det?
Anders: Nej.
Lærer: Kan du blive irriteret?
Anders: Ja.
Lærer: Hvilke handlinger kan det føre til hos dig?
Anders: Jeg kan stjæle hendes slik.
Lærer: OK, du kan stjæle hendes slik. Kan du ligefrem slå hende?
Anders: Ja.

Rasmus ønsker at bidrage til temaet.

Rasmus: Jeg har også noget til det der med lillesøstre og slik.
Lærer: Ja.
Rasmus: Lillesøstre, de sparer altid på slikket.
Lærer: Er det uretfærdigt eller retfærdigt?
Rasmus: Det kan man ikke sige. Det er bare træls, for så sidder man der og har ikke noget.
Lærer: Hvis du skulle holde det op imod det, vi snakker om, hvad ville du så kalde det?
Rasmus: Det ville være retfærdigt.
Lærer: Så selv om du ville være irriteret over det, så er det retfærdigt alligevel?
Rasmus: Ja.

For at give drengene mulighed for at udvikle deres sociale mestningsgrad var det derfor vigtigt med mellemrum at befinde sig på refleksionens domæne, hvor muligheden for og evnen til at kommunikere om kommunikation er grundlaget for succesrig samvær. Ved at kommunikere om ord og begrebers mening i den daglige praksis, blev drengene bedre til at kommunikere, og deres verden nuanceredes. Det betyder, at jo rigere og mere nuanceret et sprog børnene får, jo mere nuanceret kan de forholde sig til sig selv og andre.

Det er altså af afgørende betydning, at børnenes stemme bliver hørt og udfordret. Det er gennem sproglige interaktioner, at vores identitet og dermed vores handlingsrepertoire udvikler sig. Den danske filosof Ole Fogh Kirkeby taler om translokutionaritet, der indebærer, at jeg først ved hvad jeg mener, når jeg hører, hvad jeg selv siger.

I arbejdet med børn – også børn der ikke har sociale vanskeligheder – er det vigtigt, at børnene møder nogle lærere og pædagoger, der er i stand til at indgå i interaktioner med børnene, så børnene gennem samtaler og refleksioner kan udvikle deres identitet. Dette sidste begrundes min ide med, at også klasselærere bør have en grundig uddannelse i kommunikation og kommunikationens mange effekter.

Forældrearbejde

At arbejde med helheden kan også betyde med mellemrum at invitere den samlede forældregruppe på refleksionens domæne og reflektere over hvilke værdier de lægger vægt på, der skal råde i skolen og her især om, hvilke værdier der skal være fremherskende hvad angår børnenes interaktioner, samt værdier og ønsker om konfliktløsningsmåder. Jo større åbenhed og viden, der er om ligheder og forskelligheder om menneskers værdier, des

større forståelse vil forekomme og danne et godt grundlag for et samarbejde forældre og skole imellem. Det vil sige, at man på skolen må have medarbejdere, der på refleksionens domæne mestrer at arbejde med større grupper. Det må være medarbejdere, der kan håndtere at afholde forældremøder, hvor forældrene inddrages i udfordringen af at udvikle et frugtbart skole-hjem samarbejde, så forældrene opnår medejerskab af udviklingen af samarbejdet og dermed føler sig taget alvorligt ved et forpligtende samarbejde.

Sådanne møder må beskæftige sig med følgende spørgsmål:

- Hvilke værdier forældre og skole ønsker elever »får« med sig i livet?
- Hvordan skolen og forældrene kan bidrage til at disse værdier kan fremmes?
- På hvilken måde skole-hjemsamarbejdet skal fungere for, at det virker optimalt? Hvad samarbejdet skal indeholde, og hvad det absolut ikke skal indeholde?
- Hvad forældre og skole kan gøre når et eller flere børn lider?
- Osv.

Afslutning

Eksemplerne i denne artikel er ikke dækkende for, hvad det rummer og kræver at arbejde men lidende børn. Der findes flere områ-

der i skolens hverdag, det er vigtigt at arbejde med, når lidende børn melder sig på scenen. Eksempelvis er der i artiklen ikke beskrevet metoder vedrørende arbejdet med interaktionerne lærer/pæd. og elev. På trods heraf fremgår det forhåbentlig, at arbejdet med lidende børn langt fra er et venstrehåndsarbejde. Det kræver megen uddannelse og megen øvelse. Endvidere kræver det stor fleksibilitet fra skolens side med hensyn til i perioder at bryde op på vante strukturer til fordel for intensiv træning af elever i kommunikation. I casen i denne artikel dannede man i en periode på to måneder en gruppe på fire børn, som de to lærere arbejdede med. Det kræver også stor tolerance fra lærer- og pædagogside over for andres ideer om, hvorfor børn kræver opmærksomhed og stor åbenhed med hensyn til at løse konflikter på andre måder end den restriktive.

Erfaringen siger endvidere, at supervision af de involverede lærere og pædagoger er meget gavnlig som modvægt mod nedslidthed og afmægtighed. Ligesom børn og forældre har lærere og pædagoger, der arbejder med lidende børn også brug for nye ideer i deres arbejde for at fremme en udvikling mod det bedre. Her synes jeg, at der ligger en stor og meningsfuld opgave for PPR.

Litteratur

- »Folkeskolen« marts 2001.
Hertz, Berit (red), Iversen, Frank (red), (2004). *Anerkendelse i børnehøjde*. København: Psykologisk Forlag
Kirkeby, Ole Fogh, (1998). *Ledelsesfilosofi – et radikalt normativt perspektiv*. København: Samfundslitteratur
Rendtorff, Jacob Dahl, (2000). *Paul Ricæurs filosofi*. København: Hans Reitzels Forlag.
Schrag, Calvin O, (1997). *Selvet efter postmoderniteten*. København: Det lille Forlag

Nye tanke- og praksisformer i PPR-arbejdet



Af Henning Strand

I de seneste år er der talt meget om et paradigmeskift i PPR-arbejdet. Men er der tale om grundlæggende ændringer og i givet fald, hvordan ser vi dem?

Nu kan det som bekendt være vanskeligt at få øje på forandringer, man selv står midt i, så for at tydeliggøre nogle af de grundlæggende udviklingstendenser i PPR-tænkning og -praksis, jeg kan se er sket siden 1980'erne, vil jeg tage afsæt i et kort historisk tilbageblik. Men først vil jeg præcisere, hvad jeg forstår ved et paradigmeskift. Begrebet paradigme blev indført af videnskabshistorikeren Th. S. Kuhn i 1962 (Politikkens Filosofileksikon 2000) til at betegne de fælles – i vid udstrækning uskrevne – meninger, holdninger, arbejds-metoder og antagelser, som på et givet tidspunkt er anerkendt som grundlæggende inden for et videnskabeligt område.

Kuhn taler om to former for videnskab, normalvidenskab og revolutionær videnskab.

I en normalvidenskabelig periode forholder forskerne sig ukritisk til det eksisterende paradigme og stræber efter at uddybe og forfine den pågældende viden og me-

toder. Undtagelser fra paradigmet bortforklares. Når undtagelserne efterhånden bliver for mange eller for dybtgående opstår en krise i paradigmet og en magtkamp mellem det eksisterende paradigme og et nyt. Det er sådanne kriser, som ifølge Kuhn kan føre til et paradigmeskift. Kuhn præciserer, at begge former for videnskab er nødvendige for udviklingen af den videnskabelige erkendelse, og at det nye paradigme ikke nødvendigvis er rigtigere end det gamle, men at det også kan slå igennem p.g.a særinteresser og magtforhold. (Politikkens Filosofileksikon 2000).

Gennem de seneste år er paradigmebegrebet i stigende grad blevet anvendt ud over forskningsverdenen, så det nu også mere generelt betegner en grundlæggende tænkemåde eller en livsanskuelse som ligger bag vores handlinger og erkendelser.

Som jeg forstår Kuhn indebærer et paradigmeskift, at en hidtil dominerende tankeform mister sin dominerende position til fordel for en konkurrerende, alternativ tankeform, som på sin side udspringer af det gamle paradigme. Det

gamle paradigme ophæves således i Hegelsk forstand i en ny dominerende tankeform. Det nye paradigme eksisterer dermed både før og efter det egentlige paradigmeskift.

Paradigmer må således være under stadig udvikling, da de konstant konstrueres og rekonstrueres gennem sociale relationer i en foranderlig verden og forskellige historiske epoker og forskellige kulturer domineres derfor af forskellige paradigmer.

Skolepsykologisk arbejde i 1980'erne

Da jeg i midten af 80'erne blev ansat som skolepsykolog, som det hed dengang, dominerede følgende procedure skolepsykologarbejdet:

- En lærer, som ønskede et barn indstillet til psykolog, gjorde kort rede for barnets vanskeligheder på et indstillingsskema til skolepsykologisk kontor.
- Forældrene blev orienteret af læreren – nogle lærere inddrog forældrene under hele processen – og efter forældrenes accept påtegnede skolens leder skemaet, som derefter blev sendt til skolepsykologisk kontor.
- På skolepsykologisk kontor blev skemaet modtaget af en sekretær og brugt som grundlag for oprettelse af en journal, som blev afleveret til den psykolog, der betjente pågældende skole.

- Efterfølgende kontaktede psykologen forældrene for at meddele dem, hvornår barnet ville blive undersøgt.
- Psykologen undersøgte herefter barnet.

Hovedparten af informationerne om barnet blev indhentet gennem testning. I mindre omfang indhentede psykologen supplerende oplysninger fra henviseren, fra forældrene eller gennem observationer.

- På grundlag af en analyse af de indsamlede informationer vurderede psykologen barnets behov for hjælp
- skrev en psykolograpport,
- som udmundede i et forslag om art og omfang af foranstaltning
- orienterede skolen og forældrene.

Almindeligvis foreslog psykologen specialundervisning segregeret fra den almindelige undervisning i klassen – dvs. holdundervisning, kurser, specialklasse, specialskole – til afhjælpning af barnets vanskeligheder, hvad enten der var tale om skolefaglige vanskeligheder eller sociale/emotionelle vanskeligheder .

- På grundlag af psykologens forslag tog skolelederen beslutning om art og omfang af specialundervisningen.

Jeg kom som ung psykolog til et skolepsykologisk kontor med mange erfarne skolepsykologer. De var dybt forankret i rutiner, som tilsyneladende ikke havde ændret sig meget gennem årene. Skolepsykologerne opfattede sig som eksperter, og blev mødt med respekt fra forældre og lærere, men det teoretiske grundlag for deres praksis var – som selve deres praksis – ikke blevet synligt udviklet gennem årene.

Hvad var det så for tankeformer, hvad var det for et paradigme, der dominerede denne praksis set gennem nutidens optik?

Som det fremgår af ovenstående tog man det for givet, at der var noget galt med et barn, når det blev indstillet til psykolog. Man så vanskelighederne som noget, der var *i* barnet, opstillede hypoteser om årsagen til vanskelighederne og forsøgte at få hypoteserne verificeret eller falsificeret ved brug af psykologiske tests, gennem iagttagelser og eventuelt med hjælp fra en anamnese.

Psykologen havde en grundlæggende tro på, at det er muligt at finde – eller komme stadig nærmere på – en entydig årsag til et barns problemer, hvis man er en rigtig dygtig psykolog og undersøger barnet samvittighedsfuldt.

I mange af de tilfælde, hvor problematikken ikke kunne udredes af psykologen, blev barnet henvist

til børnepsykiatrien, der som oftest nåede frem til en forklaring, en diagnose, den uomtvistelige sandhed om, hvordan barnet *er*.

Grundlæggende tankeformer bag denne praksis er:

- En lineær kausalitetsopfattelse dvs. en årsag-virkningtænkning, hvor en begivenhed forstås som forårsaget af en forudgående begivenhed.
- Fokus på det enkelte individ uden hensyn til konteksten
- Mangel- og problemfokuseret tænkning.
- En tro på at det er muligt at finde en entydig forklaring på psykologiske problemstillinger (sandheden).
- En tro på at det er muligt at foretage en undersøgelse uden selv at være en del af undersøgelsens resultat.

Som al anden årsag-virkningtænkning i sociale sammenhænge indebærer en lineær kausalitetsopfattelse, at den eller det, der blev set som årsag til barnets problemer, også let fik eller påtog sig skylden herfor.

Psykologen rettede fokus mod det enkelte, dysfunktionelle barn, som blev undersøgt primært gennem individuel testning med henblik på at finde forklaringen på dysfunktionen.

For såvel lærere som forældre var det på en måde opportunt, at

barnets vanskeligheder blev forstået som forårsaget af noget i barnet. Derved undgik de voksne skylden for barnets udviklingsvanskeligheder eller mistrivsel og dermed også ansvaret for at facilitere de nødvendige forandringer.

De vigtige voksne omkring barnet blev således almindeligvis tilfredse med at få barnets vanskeligheder forklaret med årsager, der fandtes i barnet.

En sådan forståelse implicerer imidlertid som nævnt også en ansvarsforflygtigelse fra de voksnes side, fordi det ikke bliver den enkelte voksnes ansvar og mulighed at hjælpe barnet, da det logisk set ligger uden for den voksnes rækkevidde at ændre problematiske forhold forårsaget af noget inde i barnet.

Forsøgene på at løse barnets vanskeligheder afspejler den relativt voldsomme fokuseren på partikulære funktionshæmninger hos det enkelte barn, måske kombineret med en generel magtesløshed over for børn, som viser, at de har det svært følelsesmæssigt og socialt. Specialundervisning blev stort set altid den valgte intervention. Barnet havde brug for en særlig tilrettelagt, kompenserende specialundervisning, som primært kunne rettes mod barnets funktionshæmning, og som ikke ville kunne gennemføres i barnets almindelige klasse.

Det kom almindeligvis ikke på tale at udrede eleven i kontekst, læringsmiljøets betydning eller elevens udviklingsbetingelser i klassen. I det hele taget var det vanskeligt som psykolog overhovedet at få mulighed for at være med i klassen. Det var ikke relevant, da problemet var noget i barnet og ikke i relationen mellem barnet og dets omgivelser, og da klassens øvrige børn ikke skulle udsættes for psykolog.

En logisk konsekvens af at rette opmærksomheden mod årsager i barnet er ikke alene at konteksten overses, men også at psykologen forholder sig 1. ordenskybernetisk til problematikkerne. Dvs. at man som psykolog ikke er bevidst om, at man selv er en del af det system, man undersøger eller iagttager, men tror, at man kan være en objektiv iagttager, som ikke påvirker det, der iagttages gennem sin egen virksomhed.

I modsætning til 1.ordenskybernetikken fastslår 2.ordenskybernetikken, at vi alle er deltagere, at det ikke er muligt at stille sig udenfor, hverken som observatører eller reparatører af et system (jf. Hårtveit og Jensen 1999).

1. ordenskybernetisk tænkning var ikke forbeholdt psykologerne, men dominerede også mange læreres tænkning. Forstået ud fra en 2.-ordens kybernetisk tænkning

overser psykologen (hhv. læreren/forældrene) således, hvordan vedkommende selv er en del af problemet og dermed måske også kan være en del af løsningen.

Tænkning i lineær kausalitet koblet til en meget individfokuseret tilgang indebærer også en risiko for, at de vigtige voksne omkring barnet lægger et yderligere pres på et barn i vanskeligheder ud fra den forståelse, at det jo er noget i barnet, der er utilstrækkeligt eller forkert, og som skal ændres. Dvs. en praksis som udspringer af tanken om, at man kan inducere forandringer i andre.

Men læring kan ikke induceres i andre (Maturana 1987).

Erfaringer viser, at jo mere man lægger pres på for at skabe forandring, jo mindre forandring sker der (Campbell 1995 p. 43). At forsøge at skabe ændringer ved at lægge pres på et barn i vanskeligheder vil således ofte bidrage til at fastholde vanskelighederne og skabe modstand mod forandring. Individperspektivet fremtrådte også tydeligt i organiseringen af psykologens arbejde. Ligesom læreren var alene med eleverne i klasseværelset, arbejdede psykologen individuelt på skolen eller i daginstitutionen – i nogle kommuner endda ansat på skolen.

Hvis vi holder os inden for en lineære kausalitet som grundlæggende tankeform, er alternativet til at se årsagen til problemer som

noget i barnet iboende at se årsagen til problemer i familien, hos læreren, klassen, den fraskilte far mm.

Da det for de fleste af os er lettere at se problemer og utilstrækkeligheder hos andre end hos os selv – jf. 1.ordens kybernetikken – fører denne tænkning let til konfliktfyldte møder, hvor alle parter prøver at få de andre til at forstå, at årsagen til problematikkerne ligger hos dem, og at det er dem, der skal forandre sig. Møder risikerer således at blive domineret af kampen om at placere ansvaret hos andre, hvilket får den konsekvens, at ingen tager ansvaret, og at det bliver vanskeligt at ændre barnets udviklingsbetingelser.

Den værst tænkelige situation på et sådant møde vil være, at barnet – der måske i virkeligheden har mest brug for ændringer – bliver opfattet som problemet, modspilleren, i stedet for medspiller i en koalition mod vanskelighederne.

Gitte Haslebo (2004) henfører den grundlæggende tankeform bag ovennævnte, traditionelle, individfokuserede, lineære kausalitetstænkning til den erkendelsesteoretiske retning, der betegnes som »realismen«. Som alternativ til realismen peger Haslebo på den anden, stadig mere udbredt grundlæggende tankeform, en tænkning, som bygger på en relations-, kontekst- og ressourceorienteret til-

gang – bl.a. inspireret af en systemisk og socialkonstruktionistisk forståelse.

Det er denne ændring fra realismen som grundlæggende, dominerende tankeform bag praksis til relations- og ressourcetænkning inspireret af systemisk tænkning og socialkonstruktionisme, jeg i denne artikel betegner som et paradigmeskift.

Nye dominerende tanke- og praksisformer i PPR

Jeg vil nu vende blikket mod nyere tanke- og praksisformer, som længe har udfordret den ovenfor beskrevne tænkning og praksis, og som synes at være slået igennem – eller er ved at slå igennem – på nogle PPR-kontorer.

Jeg må samtidig erkende – på baggrund af kurser, oplæg og konferencer på mange PPR-kontorer og drøftelser med lærere, ledere og konsulenter rundt om i landet – at der er meget store forskelle mellem de enkelte PPR-kontorer på, hvor langt man har bevæget sig mod et nyt paradigme. På nogle PPR-kontorer synes realismens tankeformer stadig at være meget dominerende.

Det er med dette forbehold, jeg i det følgende omtaler det nye paradigme.

Da det efter paradigmeskiftet er muligt at få hjælp fra PPR ad forskellige veje, er det ikke muligt at opstille en entydig prototypisk procedure for psykologarbejdet efter paradigmeskiftet på samme måde, som jeg gjorde for psykologarbejdet under det tidligere paradigme. Dog vil jeg give nogle bud på generelle forholdemåder som kunne passe ind i det nye paradigme:

Først vil jeg præcisere, at det ikke mere nødvendigvis er et barn, som henvises til PPR, men at det også er muligt at henvende sig med et ønske om at få hjælp i forhold til en gruppe børns trivsel, vedrøre et barn i en bestemt kontekst eller til at udvikle relationerne i et team.

Ved en henvendelse/henvisning til PPR-psykologen

- tager psykologen udgangspunkt i, at det er henviseren, der søger en eller anden form for hjælp.
- psykologen forsøger at få klarhed over kontekstuelle forhold ved henvendelsen enten ud fra en skriftlig indstilling, hvis en sådan foreligger eller ved at tage kontakt til henviseren. Følgende type spørgsmål kan føre mod en sådan foreløbig afklaring:
- hvem er henviser/opdragsgiver
- hvad er henviseren bekymret over/søger hjælp til
- hvad ønsker henviseren at bruge psykologen til

- hvem er i øvrigt involveret i problemstillingen og hvordan forstår de den.
- Hvis en daginstitution eller en skole i samarbejde med forældre har indstillet et barn til psykolog, kontakter psykologen henvise- ren og forældrene med henblik på at aftale en konsultation og i givet fald at aftale, hvem der skal inviteres med til konsulta- tionen, herunder også om barnet skal deltage.
- Psykologen inviterer og er op- mærksom på, at ethvert ord og enhver sætning i invitationen er en intervention, som kan få betydning for det efterfølgende møde.
- Mod slutningen af mødet findes et tidspunkt til et opfølgende møde, og det aftales hvilke op- gaver hver enkelt deltager tager på sig i den mellemliggende pe- riode.

(Psykologens opgave kan f.eks. være at undersøge barnet indivi- duelt inden næste møde, hvis det vurderes at være en hensigtsmæs- sig måde at indhente adækvate in- formationer på, men også supervi- sion af lærerne eller samtaler med familien kunne være en mulighed. Da alle deltagere er en del af pro- blematikken/løsningen er det vig- tigt at alle også tager et ansvar på sig).

Psykologen sikrer sig derfor så godt det er muligt, at budskabet, der formidles i invitationen, dels beroliger den inviterede og dels er udformet respektfuldt.

- På mødet forsøger psykologen at skabe optimale rammer for et samarbejde mellem deltagerne ud fra den grundantagelse, at det er i deltageres fælles inter- esse at ændre en uholdbar si- tuation.
- Psykologen støtter deltagerne i at dele deres forskellige perspek- tiver med hinanden, fokuserer på ressourcer og forsøger at ini- tiere en proces, som fører mod et nyt fælles perspektiv og nye handlemuligheder.

Grundlæggende tankeformer bag denne praksis er:

- en cirkulær kausalitetsopfat- telse – vi er alle hinandens år- sag
- fokus på individet i kontekst
- relations- og ressourceoriente- ret
- en accept af, at der findes mange forskellige lige gyldige måder at forstå verden på, men at disse forskellige forståelser har for- skellige konsekvenser
- en erkendelse af, at man som undersøger selv er en del af det system, man undersøger

En af de iøjnefaldende forskelle mellem den tidligere praksis og de nye praksisformer er, at der nu i

langt højere grad fokuseres på barnet i sin relationelle kontekst.

Allerede tilbage i 1970'erne præsenterede Gregory Bateson ideen om kontekstens afgørende betydning. Han skrev (Bateson 1979), »*Without context, words and actions have no meaning at all. This is true not only of human communication in words but of all communication whatsoever, of all mental process, of all mind...It is the context that fixes the meaning*«.

Som det fremgår viser denne tænkning sig bl.a. ved, at en henvisning af et barn til PPR ikke mere automatisk er ensbetydende med, at psykologen tager for givet, at der er noget galt med barnet.

Psykologens socialkonstruktivistisk inspirerede, multihistorielle tænkning – at der er mange forskellige måder at se verden på afhængig af iagttagerens position, historie, intentioner mm – indebærer, at henviserens beskrivelse kun er en af mange mulige måder at se barnet i vanskeligheder på. Netop derfor er en henvisning af et barn ikke mere ensbetydende med, at barnet »skal ændres«.

Tanken om et multivers er et vigtigt udgangspunkt for psykologen til at kunne indtage en autentisk, nænsomt, nysgerrig position over for hver enkelt deltagers forståelse af barnets situation. Og den

giver dermed deltagerne gode betingelser for at lytte til hinandens forståelse, bekymringer og ideer og skaber dermed nye muligheder for også bedre at kunne forstå de andres handlinger.

Ved at tænke i et multivers har psykologen gode muligheder for at undgå at blive fanget i kampen om den rette forståelse eller forklaring.

At acceptere og være åben overfor, at der er forskellige måder at forstå barnet i vanskeligheder på, skaber således en samarbejds-kontekst frem for en kampplads og psykologens komplementære relation til de deltagende lærere, forældre og børn styrkes, fordi det bliver klart, at psykologens intentioner ikke er at konkurrere om at have patent på sandheden, men snarere at være formidler af processen.

At flytte opmærksomheden fra barnet-som-problemet til barnet i relationer med omgivelserne og at acceptere forskellige måder at forstå barnets situation på som lige gyldige kan naturligvis vække bekymring for, at barnets perspektiv forsvinder.

Det skal derfor præciseres, at bestræbelser på at indleve sig i barnets situation, at forsøge at se problematikken gennem barnets optik er helt grundlæggende i den socialkonstruktivistiske tradition.

Da henvendelser om hjælp fra PPR sjældent kommer fra barnet, men næsten altid fra de vigtige voksne omkring barnet, der har deres subjektive grunde til at være bekymrede, grunde, som både omfatter henviserens egen historie, uddannelse, aktuelle position, værdigrundlag og kendskab til barnets situation mm er der særlig god grund til at sikre, at barnets perspektiv fastholdes.

Selvom en voksen kan stå alene med sin bekymring, mens andre ser ubekymret på barnet eller måske endda undrer sig over bekymringen, skal den tages alvorligt alene af den grund, at den voksnes bekymring for barnet får betydning for den måde han/hun forholder sig til barnet på, og dermed bliver en del af barnets udviklingsbetingelser.

Som den engelske psykiater Elspeth McAdam siger, bliver de historier, der fortælles om os, en del af vores identitet, eller med Daniel Sterns forståelse udvikles barnets repræsentationer i de konkrete samspil, det indgår i med andre (Stern 1985 og 1997).

Et barn, der opfattes som problematisk, er således altid i en problematisk situation, men det er ikke ensbetydende med, at barnet selv oplever, at det har brug for hjælp, eller at der nødvendigvis skal gøres noget ved barnet. Det kunne være, at en intervention i forhold til

barnets betingelser f.eks i forhold til henviseren eller andre vigtige voksne i barnets liv i højere grad vil kunne være fremmende for barnets udvikling end en intervention overfor barnet.

At acceptere og at tilskynde til at få præsenteret de forskellige mødedeltageres forståelse af barnet i problemer skaber almindeligvis også plads til barnets perspektiv, hvilket der sjældent er plads til, når der er kamp om »den rigtige« forståelse.

Barnets perspektiv forsvinder således ikke nødvendigvis i og med at fokus flyttes fra individperspektivet – barnet som problemet – til kontekstperspektivet – barnet i problemer. Derimod flyttes opmærksomheden i bedste fald fra problemet – dvs de frustrerede drømme (Elspeth McAdam i McAdam, E og Lang, P. 2002) – til drømmene, fra magtesløshed til handleevne, fra en fastholdelse i fortiden til fremtidens muligheder. Et sådant fokusskift er hensigtsmæssigt, da brugere fokuserer på problemer, fordi de ønsker at få forandret deres situation, men almindeligvis ikke kan finde alternativet. Derfor har de brug for hjælp til at skabe nye subjektive perspektiver og nye veje, dvs at fokus rettes mod perspektiver, muligheder og konkrete veje mod løsninger. Det er bl.a i denne proces PPR-psykologens særlige kompetence træder frem.

Hermed har jeg præciseret endnu en forskel mellem tænkning i lineær kausalitet, hvor der skal gøres noget ved barnet, og en mere socialkonstruktionistisk tænkning, hvor man forsøger at forstå, hvordan verden ser ud fra barnets perspektiv.

Et grundlæggende princip i den socialkonstruktionistiske tradition er som nævnt, at barnets perspektiv inddrages som en central rettesnor for (sam)arbejdet, da barnets version af historien og barnets drømme er helt nødvendige at medinddrage, når der skal skabes nye udviklingsperspektiver, som er adækvate for barnet. Erkendelsen af at handleevne udvikles gennem deltagelse, idet deltageren gennem sin virksomhed både ændrer sig selv og sine betingelser (jf. Leontjev 1983) er empirisk bekræftet i mange forskellige undersøgelser. Således har Rutters resilienceforskning vist, at modstandskraft fremmes når et individ oplever følelse af kontrol og indflydelse på eget liv (Nielsen 2004 s. 68)

Barnets perspektiv kan udfoldes ad mange veje:

Den mest direkte form er at invitere barnet med til konsultationer og sikre, at barnet bliver en ligeværdig deltager under hensyn til dets alder, vanskelige situationer, og hvor der tages udgangspunkt i barnets ønsker, drømme og perspektiver for udviklingen.

Hvis barnet af forskellige grunde ikke kan deltage, kan de voksne deltagere forsøge at sætte sig i barnets sted og dermed repræsentere barnets hypotetiske perspektiv. Efterfølgende kan man sikre, at barnet præsenteres nænsomt for hypoteserne, som det så kan forholde sig til.

Endelig kan det være nødvendigt at foretage en individuel undersøgelse af barnet, såfremt barnets perspektiv fortsat er uklart. En undersøgelse af barnet kan føre til en anderledes forståelse af, hvordan barnet tænker og føler, og hvilke subjektive grunde det har til at handle, som det gør i konkrete situationer.

Med udspring i en socialkonstruktionistisk inspireret grundlæggende tankeform vil undersøgelsen få en anderledes status end tidligere. Undersøgelsesresultatet vil ikke fremstå som sandheden om barnet, men vil blive forstået som et resultat af en samskaben, der giver informationer om, hvordan barnet ses spille sammen med den konkrete psykolog i den særlige kontekst, som udgøres af undersøgelsessettingen, af tidspunktet, af hvad der er sket tidligere på dagen, og af hvad der skal ske senere, af forældrenes, lærernes og psykologens forventninger og ønsker mmm.

Og undersøgelsesresultatet ses som et bidrag ud af mange andre mulige lige værdige bidrag til at

forstå og intervenere i barnets funktionsmåde og situation.

En sådan undersøgelse evt. med brug af psykologiske tests er et eksempel på, hvordan metoder, viden og erfaring, som er udviklet på grundlag af realismens grundlæggende tankeformer, kan integreres i det nye paradigme.

En relations- og ressourceorienteret tænkning viser sig i mange forskellige samarbejdsformer.

Andetsteds (Strand, 2003) har jeg beskrevet, hvordan man som psykolog kan arbejde konsultativt med større systemer som lærerteam-klasse-forældre-systemet, hvor rationalet i arbejdet er at samskabe en ny social virkelighed ved at give parterne mulighed for at udveksle perspektiver gennem dekonventionelle samtaler, hvori parterne på skift indtager en aktørposition hhv en lytteposition.

Tænkningen bag en sådan konsultation er at finde ressourcer i systemet og at kokonstruere nye, alternative historier om systemet/de enkelte subjekter i systemet for herved at give deltagerne mulighed for at ændre repræsentationer af og forventninger til hinanden. Gennem dialogen udvikles nye, anderledes måder at forstå sammenhænge på, som på sin side fører til nye måder at møde hinanden på, og systemets samlede ressourcer kan sættes ind på at skabe nye handlemuligheder – også hvis

det er en enkelt person, der er i knibe.

De dominerende historier, som fastholder den enkelte i tidligere problematikker, søges således dekonstrueret og afløst af et nyt perspektiv.

En anderledes forståelse af sammenhængen mellem undersøgelse og intervention

En praksis, som bygger på realismens grundlæggende tankeformer, er karakteriseret ved dogmet om, at psykologen skal adskille undersøgelsesproces fra intervention.

Psykologen indhenter informationer gennem interviews, testning mm. Disse informationer bearbejdes og tolkes af psykologen, som efterfølgende informerer forældre, lærere og barnet om resultatet og foreslår evt. en eller flere former for intervention.

En klar svaghed ved denne procedure er, at både barnet, henvise- ren og forældrene udelukkes fra at deltage i refleksionerne undervejs – og dermed fra de lærings- og udviklingsmuligheder, som processen giver mulighed for.

Med udgangspunkt i en socialkonstruktionistisk forståelse, vil barnet, forældre, lærere og pædagoger så vidt det er muligt deltage under hele processen. Begrundelsen herfor er ikke blot, at undersøgelse og intervention ikke kan adskilles, da enhver professionel kommunikation om eller med en bru-

ger er intervenserende, men især at vi sammen skaber den sociale virkelighed. Ved at udveksle iagttagelser, forståelser, synspunkter mm, skaber vi muligheder for at se situationer fra nye perspektiver og at nå nye erkendelser – vi ændrer vore repræsentationer og dermed vores måde at møde hinanden på. Og frem for alt styrkes barnets handlemuligheder når barnet indgår aktivt i denne samskabende proces.

2. ordenskybernetikken er blevet en helt grundlæggende tænkning bag såvel moderne psykodynamisk praksis som i en relationel og ressourceorienteret tilgang. Psykologen må med andre ord medtænke sit eget bidrag til enhver relation, han indgår i. Dette indebærer også at psykologen er bevidst om sin egen kontekst. Hvordan vil det f.eks. influere på den enkelte psykologs faglige vurdering, og hvilke konsekvenser vil det have for hans praksis og for hans konkrete forslag til foranstaltninger, hvis kommunens politikere og embedsværk – bakket op af PPR som organisation – har besluttet at arbejde for størst mulig grad af rummelighed i skolerne og i daginstitutionerne? Og hvilke konsekvenser får kommunens udmeldte budget og PPRs ledelses måde at forvalte dette på for psykologens tænkning og konkrete praksis?

Perspektiver

Det tidligere paradigme var ulige lettere at forholde sig til. Der var forestillingen om entydige forklaringer og løsninger og en tro på, at man kan finde årsagen til problemerne. Endvidere var det muligt at slippe for ansvaret for udviklingen ved – ikke nødvendigvis bevidst – at placere skylden uden for sig selv.

Men det tidligere paradigme repræsenterede også gedigne undersøgelser, en grundig anamnese og systematiske observationer, faglige dyder og metoder, som stadig er værdifulde bidrag i psykologarbejdet, og som derfor skal udvikles og integreres i det nye paradigme.

Med et nyt paradigme, som fokuserer på relationer og accepterer, at der er mange lige gyldige måder at forstå verden på – men at det også får vidt forskellige konsekvenser, om man vælger den ene eller den anden forståelsesform – mister vi også en del af de gamle, naturvidenskabeligt inspirerede holdninger.

For ikke at ende i værdinihilisme stilles der derfor stadig større krav til psykologens etik, psykologfaglige bevidsthed, værdigrundlag og personlige integritet for at kunne støtte børn, forældre og professionelle samarbejdspartnere, som er i vanskeligheder, i at kunne manøvrere mere adækvat i det meget komplicerede felt af forskelligrettede interesser.

Når talen falder på spørgsmålet om et paradigmeskift i PPR-arbejdet er et hyppigt svar, at man i PPR-sammenhæng i de eksplicite, teoretiske refleksioner og i værdidrøftelser i højere grad har flyttet fokus fra det enkelte individ til individet i dets relationer. Ligeledes er fokus tendentielt flyttet fra fejlfinding til ressourcejagt, fra 1.- til 2.ordenskybernetik, fra at lede efter en sandhed til at tænke i mange lige værdige måder at se verden på (et multivers), fra tænkning i lineær kausalitet med tilhørende placering af skyld og ansvarsforflygtigelse til en mere cirkulær tænkning, hvor vi er hinandens årsag, og hvor skylden bliver reduceret mens ansvaret fastholdes ved, at vi alle er en del af problemet og af løsningen. Men det kan være vanskeligere at se tegnene på et paradigmeskift i praksis.

I PPR i Herlev, hvor jeg selv arbejder, er der en helt klar statistisk udvikling i retning af:

- flere henvendelser om hjælp til relationelle dilemmaer
- færre indstillinger af børn med ønske om individuel undersøgelse

Vi har endnu ikke registreret et fald i antallet af børn, som segregeres til specialundervisningsforanstaltninger, men det handler måske ikke primært om det dominerende paradigme i PPR, men om mange andre interesser og dagsordener i

folkeskolen som lægger et yderligere pres på en del børn – f.eks øget fokus på faglighed og karakterer, øget krav om autonomi og fleksibilitet.

Hvis vi ønsker forandringen er der kun en vej. Med Maturanas (1987) og mange andre filosofers påpejning af, at vi ikke kan ændre andre, men kun os selv, og at vi kun kan skabe forandring ved netop at ændre os selv – og derved skabe nye betingelser for den anden – eller ved at koble os på den anden og derefter at flytte os sammen, bliver det meningsløst at forsøge at nå igennem med vores praksisændring gennem konfrontation. Det vil i øvrigt også være selvmodsiggende i forhold til budskabet om at acceptere eksistensen af forskellige forståelsesformer at insistere på, at vi selv repræsenterer den rigtige. Så hvis vi vil forandringen, skal vi nå vores brugere, hvor de er og derfra bevæge os sammen.

Det kan være vanskeligt at skabe forandringer som ene psykolog i samarbejdet med lærere, pædagoger, børn og forældre. Derfor er det vigtigt, at arbejdsbetingelserne – herunder også strukturen i PPR-organisationen – gør det muligt for psykologerne løbende at skabe kompetenceudvikling og inspiration gennem teamarbejde og refleksion over egen praksis i et psykologfagligt og tværfagligt fællesskab. Det vil også fremme

mulighederne for at støtte hinanden i at fastholde, men også i at forholde sig kritisk til udviklingsperspektivet.

Og så vil det i øvrigt være hensigtsmæssigt at lede efter modstande mod forandringen hos os selv. Dr. David Campbells (Campbell 1995 s.21) bud på et pejlemærke i forhold til modstand er at blive bevidst om, hvad man kan være bange for at miste ved en forandring og at forholde sig til dette potentielle tab, da det, vi er bange for at miste, fører til modstand mod forandringen.

Og paradigmeskiftet fra realisms tænkning til mere systemiske- og socialkonstruktionistiske tankeformer vil føre til ændringer i praksis, som indebærer tab for psykologen – bl.a. tab af den form for ekspertstatus, det giver at kende sandheden.

På tilsvarende måde må vi støtte lærere, pædagoger og forældre, når de står usikre overfor de nye tanke- og praksisformer i PPR, så de kan føle sig trygge nok til at kunne gå motiveret ind i en sådan ny form for samarbejde.

Afslutningsvis vil jeg præcisere, at den både-og-tænkning, der karakteriserer systemisk- og socialkonstruktionistisk tænkning nødvendigvis også må gælde metateoretisk. Dette indebærer som nævnt, at værdifuld viden, erfaringer og metoder fra det eksisterende pa-

radigme i Hegelsk forstand må ophæves i det nye paradigme, så det ikke mistes.

Eksempelvis går meget tabt, når radikale socialkonstruktionister fokuserer så meget på sproget og på relationerne, at de kommer til at ignorere subjektet. Det er paradoksalt da ny neuropsykologisk viden og de sidste ti-års store landvindinger inden for udviklingspsykologien (jf. Stern 1985 og 1987) peger i retning af, at det enkelte individ både ændrer sig selv og sine betingelser gennem egen virksomhed (jf også Leontjev 1983), med andre ord at der både sker fysiske/fysiologiske ændringer i individet og ændringer i relationerne, når vi reflekterer og handler sammen.

Vi må således ikke miste det dobbelte perspektiv: at fastholde fokus på både individet og de systemer, det er en del af uden at patologisere nogen af dem.

Litteratur

- Bateson, G (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*, Fontana, London
- Campbell, D (1995). *Learning Consultation*. Karnac Books, London.
- Haslebo, G (2004): *Relationer i organisationer - en verden til forskel*, Psykologisk Forlag A/S.
- Hårtveit, Håkon & Jensen, Per (1999). *Familien - pluss én*. Tano Aschehoug, Oslo.
- Leontjev, A. (1983). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. Sputnik. Forlaget Progres.

- Maturana, H. (1987). *Kundskabens træ*. Ask, Århus.
- Nielsen, J. (2004). *Problemafærd*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Politikens filosofiske leksikon* (2000). Politikens Forlag A/S
- Stern, D. (1985). *Barnets interpersonelle univers*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Stern, D. (1997). *Moderskabskonstellationen*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Strand, Henning (2003). Konsultativt arbejde, i *PPR* nr. 6, Forlaget Skolepsykologi, København.

Projekt, kategori og intuition – om psykologisk viden i praksis



Af Ole V. Rasmussen.

Indledning

På PPR-området prøver man at indføre alternativer til en individorienteret forståelsesform i relation til børn og unge der skaber bekymringer og udfordringer blandt de voksne omkring dem. Teorier, metoder og foranstaltninger orienteret mod det enkelte barn problematiseres. Selv om undersøgelse og rådgivning omkring enkelte børn stadig udgør en stor del (størstedelen?) af PPR's arbejde, er projektorerne rettet mod et andet paradigme hvor kontekst, relationer og konsultativ metode er de nye nøgleord. Problemer ses nu i relation til læreren og pædagogen som person og professionel – og i relation til de kontekster hvor undervisning og pædagogiske aktiviteter foregår. »Dialog« og »refleksion« i forhold til »vanskeligheder« søges indført på skoler og institutioner, og man prøver generelt at indføre faglige tankeformer der betoner og reformulerer det positive frem for det negative. I de konsultative og anerkendende relationer er der en tendens til at lægge begreber om det svære, det smertefulde og det negative på hylden og i stedet tale

om resurser, konkrete situationer og det positive.

De individorienterede forklaringsmåder, der betoner mangler, begrænsninger og behov for at »skærme« individer, ser dog samtidig ud til at være kommet for at blive og der sker her en vældig udvikling i diagnostiske kategorier, tests og individuelle behandlingsstrategier.

Jeg mener for det første at mange af de såkaldte anerkendende, relationelle forståelser er en »lidt for hurtig« begrebslig reaktion i forhold til et individualistisk og essentialistisk paradigme. Ofte hviler disse »nye« forståelser nemlig ikke på en konkret og historisk kritik af problemerne i et individualistisk, diagnostisk paradigme. Der er dermed en fare for at vigtige perspektiver og erfaringer rettet mod børns vanskeligheder går i glemmebogen. Dette *ikke* for at forsvare individualistiske diagnoser, tests og foranstaltninger. De diagnostiske kategorier og individuelle test har langt hen ad vejen medvirket til et begrænset blik for de komplekse sociale forhold og betingelser der afgør hvad der kan skabe gode forløb for børn i

vanskeligheder. F.eks. abstraherer de diagnostiske kategorier fra lærere og pædagogers bidrag til at mønstre og begrænsninger kan brydes gennem udvikling af sammenhænge i skolen (Jakobsson 2002). Børns reelle udviklingsforløb i sammenhænge kan ikke forudbestemmes af en diagnose (essentialistisk), men må bestemmes af en mangfoldighed af forhold som det er vigtigt at »diagnosticere« (jvnf at diagnose egentlig betyder »trænge ind i erkendelsesmæssigt«). Men disse problemer i den individcentrerede tænkning begrundes ikke en abstrakt vending til situationer, kontekster, relationer. Problemerne begrundes en udvikling af ny praksisrettet psykologisk viden i relation til børn og unge i vanskeligheder, og udvikling af nye kategorier for hvordan der skabes gode forløb, fagligt og tværfagligt omkring børn og unge (jf. Rasmussen 2003, 2004 a, b og c og 2005b).

I stedet for at gå mere ind i mere videns-teoretiske diskussioner vil jeg derfor anskue denne videns-problematik fra et praksisperspektiv og i første omgang et psykologperspektiv¹. Et perspektiv der forankrer spørgsmålet om psykologisk viden i de komplekse problematikker, diskussioner, og konflikter og den *mangfoldighed* det pædagogisk psykologisk og sociale felt på børneområdet er fyldt med. Set fra et praksisperspektiv

er det et problem, hvis denne kompleksitet udsættes for absolutte teoriretninger, konkurrerende metodesamlinger og en enten/eller tænkning hvad angår paradigmer og forståelsesformer. Jeg taler om en fare – ikke om tilstande i feltet. Erfaringer og forskning taler nemlig for at psykologer og professionelle arbejder med nuancerede *vidensformer udviklet i praksis*, trods professionelle samtidigt er udsat for en videnskab der er rationalistisk og skolastisk². (Schön 2001, Rasmussen 2005a)

Der er en stigende praksisrettet opmærksomhed på, at professionel handling *ikke* i første omgang er styret af teoretiske forståelsesformer eller rationalistiske fastlæggelser af hvordan professionelle skal forstå og handle overfor fænomener i deres opgavefelt (Schön 2001, Mott 2000, Jensen B. 2005). Professionel tænkning og professionel opgave- og problemløsning er styret af helt andre forhold end abstrakte regelsæt og tekniske kategorier for inddeling af fænomener og metodeskridt. Skolastisk og abstrakt formidlet teori *kan* dermed gøre det sværere for professionelle at udvikle praksisviden, intuition og erfaring om børn og unge i vanskeligheder. Sådanne vidensformer kan nemlig berøre den måde vi kommunikere sammen i praksis, fordi den måde abstrakt viden er blevet til på – forskningsmæssigt isoleret fra praksis – ikke

støtter og skaber gode betingelser for synliggørelsen og udviklingen af praksisrefleksion. Abstrakte vidensformer, med deres tendens til dualisme og enten eller tænkning kan skygge for viden udviklet i praksis (jf. også Fruggeri 2002).

Jeg vil argumentere for at vi i højere grad må se på psykologen som subjekt i sin praksis. Jeg vil introducere en række kategorier til forståelse af psykologers måde at udvikle og udforme deres viden på, når de som handlende professionelle indgår i samarbejdsforløb rundt om børn i vanskeligheder. Jeg vil se på psykologer som aktive medspillere, deltagere og subjekter, mere end på psykologer som eksperter indenfor forskellige paradigmer og teorier.

Reflekterende praksis, især når den foregår sammen med andre faggrupper, er som sagt meget mere end metodeanvendelse, teori-overførsel og ekspertise. De reflekterende praktikere indgår i praksis sammen, og i en kollektiv udveksling og deltagelse – som bedre lignes med musikeres jamsession omkring kendte temaer og standarts, end isolerede eksperter der skiftes til at handle og overtage sager. Jeg vil fokusere på hvordan psykologer og andre professionelle kan *skabe* sammenhænge: sammenhænge der »på stedet« skaber mulighed for højt udviklet intuitiv og kreativ praksis.

Jeg vil i det følgende fremstille nogle begreber og nogle niveauer til forståelse af psykologisk praksis. De er:

- Problematiseringer i praksis
- Tænkning og refleksion ud fra problematiseringer
- Psykologers forskellighed – psykologen som subjekt
- Kategoriudvikling i praksissammenhænge hvor forskellige psykologer mødes
- Psykologisk erkendelse og viden i praksis – intuition og kreativitet udfra fælles kategorier

Problematiseringer i praksis

Hvis vi vil overskride en abstrakt tænkning er det væsentligt at fremme at psykologer i deres tilgang til praksis ikke starter med at diagnosticere og abstrahere sig væk fra det der er på spil foran dem når de står foran en kompleks »vanskelighed«. Ikke starter med forskellige »tekniske rationaliteter« (Schön 2001) hvor de med det samme bæres væk fra et fælles udgangspunkt sammen med andre deltagere. Vi taler stadig om tendenser og risici. Michel Foucault er en af dem der har formuleret et sådant udgangspunkt for at forstå tænkning og udvikling af viden. Han foreslår at det der udvikler tænkning og viden er problematiseringer. Ikke fastlagte problemer og problemenheder som den enkelte professionelle besidder og anvender, men et stykke tankearbejde som hun

sammen med andre fagfolk m.m. foretager i relation til noget der forstyrrer en praksis, noget der udgør vanskeligheder og besværligheder for nogen og som stiller spørgsmål som må besvares:

It is problematization that response to these difficulties, but by doing something quite other than expressing them or manifesting them: in connection with them, it develops the conditions in which possible responses can be given; it defines the elements that will constitute what the different solutions attempt to respond to. This development of a given into a question, this transformation of a group of obstacles and difficulties into problems to which the diverse solutions will attempt to produce a response, this is what constitute the point of problematization and the specific work of thought. (Foucault 1997a s.118).

Disse problematiseringer og dette tankearbejde, betoner Foucault, handler ikke i første omgang om kognitive repræsentationer (psykologisk begrebsgods, diagnoser, metodeskridt) men er et stykke kreativt, ofte kollektivt tankearbejde, tæt koblet til mangfoldigheden og det konkrete i praksis. Et sådant tankearbejde »problematiserer« (i konstruktiv forstand) også den enkelte professionelles konkrete position. Det sætter ens professionelle »selv« på spil, fordi

tankearbejdet altid handler om noget nyt, hvor egen position og handling også skal »samles« og »bygges op«. Tankearbejdet er desuden ikke kun individuelt – men foregår sammen med andre der også baksers med vanskeligheder som børn og unge er i (se Rasmussen 2005a og 2005b)

Psykologers tænkning og refleksion i praksis

Projektet: »Psykologers viden i praksis«, som jeg skal omtale i det følgende, tog udgangspunkt i at beskrive forskellige sider af psykologers tænkning og handling ud fra sådanne problematiseringer. Det skete i et målrettet arbejde sammen med to psykologgrupper, med interview, fælles refleksion ud fra interviews og udvikling af forskellige oplæg og udviklingsmuligheder. For at udforske psykologers tænkning tog forskningen ikke udgangspunkt i teorier og forskellige paradigmer, men i på en gang meget konkrete og generelle spørgsmål omkring psykologers bidrag til det tværfaglige arbejde med børn i vanskeligheder, spørgsmål vedr. inklusion af disse børn, spørgsmål til hvad psykologisk arbejde er ud fra et børneperspektiv helt konkret, m.m. (Rasmussen 2005a).

I lighed med anden praksisrettet forskning i relation til professionelles tænkning og refleksion udtrykker projektets interviews og fællesgørelser af disse, at psy-

kologer i høj grad arbejder ud fra en erfaringsbaseret intuition og kreativitet. Psykologers tænkning i praksis beskrives som en dialog med situationen, en improvisation ud fra psykologers repertoire og viden, og psykologers handling beskrives bl.a. som »udtryk, »træk« og »steps ahead«.

Det er noget om at man skal være i processerne – og kunne det: ikke være låst fast – lære at der ikke kun er en bestemt vej – og slippe teorier og improvisere lidt efter hvad situationen kræver.³

Denne »væren i processerne« er rettet mod de andre deltagere, herunder de berørte børn, unge og forældre, som vidende deltagere med ideer og fornemmelser for hvor de gerne vil hen – og fremgangsmåderne bliver rettet mod at »få dem på banen«, og forsøge at nå deres ideer – og forholde sig hertil.

I arbejdet er det for mig væsentligt at prøve sig frem, ikke at låse mig fast. Jeg er på jagt efter det der virker – og har ikke nogen fast metode – ingen faste forestillinger, men forsøger at være åben: Hvad er det for mennesker jeg sidder overfor; – hvad har de af resurser, hvad har de brug for af resurser – hvilke ideer sidder de selv inde med – hvad har de af viden. Det kan være svært at forklare hvad man gør og tænker i praksis, men

det er noget med hele tiden i samtaler at prøve at indkredse deres ideer og deres fornemmelser af hvor de gerne vil hen, hvad der virker for dem...

I disse og andre interview, gives der udtryk for en opfattelse af professionel handling som en tæt og konkret »koordineret« proces i relation til situation og de parter og mennesker der arbejdes med – og sammen med.

Jeg stjæler fra teorier rundt omkring – det der bekræfter mig. Jeg har noget i min personlighed – i forhold til professionalitet og teoribrug – som har noget at gøre med de gode mennesker jeg har mødt der har brændt for at hjælpe og løse problemer – i samspil med andre. Jeg »tager kremen« finder det bedste. Men det skal også danne en helhed for mig. Denne helhed skabes i fællesskabet med andre der har forskellige meninger – gennem diskussion.

Disse citater fremhæver at den enkelte professionelle skaber og komponerer viden og handling i dialog med situationen. Der er i højeste grad viden i denne »væren i processerne« og denne komponerende virksomhed. Det sidste citat udtrykker noget forskere i professionel viden oftest ikke får med: Vidensudvikling sker i en dialog og i en praksis med udveksling og

møder, *sammen med andre* deltagere. Jeg vil i det følgende argumentere for at viden udvikles i fælles praksisser. Mit projekt handler først om at vise denne side af viden ud fra et psykologperspektiv. Men i virkeligheden er viden i praksis oftest fælles-faglig og skabes og udvikles i tværfaglige praksisfællesskaber hvor forskellige fagpersoner bidrager til at skabe og komponere konkrete vidensudtryk og forståelsesforsøg omkring børn og unge i vanskeligheder. En forståelse for at én faglig vidensform er forankret i praksis giver imidlertid muligheder for at gå videre ind i det fællesfaglige på en ny måde. En måde hvor forskellige fagligheder ses som forskellige ressourcer og »tangenter«. Vi kan ane at viden er en ligeværdig faglig komposition, der udformes konkret i fælles konkrete flerfaglige arbejdsprocesser. Men professionelle indenfor samme fag er også forskellige. Denne forskellighed er også et aspekt af praksis i én faggruppe. Her skal vi se nærmere på psykologers praksis.

Psykologers forskellighed – psykologen som subjekt

Vi kan ikke arbejde manual-bundet men må arbejde selvstændigt og den faglige viden er integreret forskelligt i mig som professionel i forhold til andre. Procedureerne kan være ens – men i arbejdet er der krav om at vi skal være individer... og være en del af et fællesskab.

I diskussionen om psykologiske paradigmer og behovet for udvikling af fælles tankegange og fælles kompetenceudvikling m.m. overses ofte at psykologer, som andre professionelle er forskellige som professionelle personer. Men hvorfor ikke gøre *forskelle* mellem psykologer og deres forskellige måder at udforme positioner og handlekompetencer på, til noget *centralt* i psykologisk praksis og udviklingen af psykologisk tænkning.

I det ovenfor omtalte forskningsprojekt anvender jeg netop psykologernes forskellighed som en væsentlig resurse og som en væsentlig kvalitet og kategori for udforskningen af psykologisk viden.

Forskelligheden handler

– ikke blot om snæver psykologfaglighed. D.v.s den handler ikke blot om valg af en metode eller en specifik forståelse af børns problemer. Forskelligheden handler om mere praktiske forhold både »indenfor og udenfor« psykologifeltet. Den drejer sig f.eks. om hvordan psykologen agerer i sin »gang« på skoler og daginstitutioner; hvordan hun forstår sin position i forhold til lærere, pædagoger, socialrådgivere m.m. og børn og forældre. Forskelligheden drejer sig om hvordan hun foretager sine »træk« overfor forskellige vanskeligheder og organiserer sine møder (med hvem?) for at komme til sagen. Og

forskelligheden handler meget om hvordan man agere og »tager vare på sig selv« (Foucault, se nedenfor), i sine praktiske bevægelser og opgaveløsninger i arbejdsfeltet – sammen med andre parter.

– *ikke blot om forskelle i rutiner, forståelser og holdninger*, men om forskellige udtryk og måder at være psykolog på: Psykologer som havende aktive, levende projekter i forhold til deres arbejde og position i feltet – igen sammen med andre faglige personer. Der er følelser og engagement i denne forskellighed og hvad der fungerer for en. Og aktive forsvar for ens standpunkt og position er på spil. Og der er tale om *projekter* i den forstand at det drejer sig om noget fremtidsrettet: hvad psykologen har tænkt sig at forfølge fremover. Hvad vil hun udvikle og hvilke positioner i forhold til andre vil hun søge at fremme i sit arbejde.

– *ikke blot om positioner i forhold til den generelle spredning af forskellig psykologisk teori og metode »på markedet«*, historisk og aktuelt. Det drejer sig nok om hvad man mener er det vitale i ændring og udvikling, herunder hvad der er det centrale i »problemer«. Men forskelligheden stikker dybere som hvers måde at udforme sit professionelle selv og sin professionelle viden og refleksion (i handling). I denne formning af sit

»repertoire« er psykologen ikke en passiv modtager, men subjekt i forhold til sine forudsætninger og betingelser som professionel. Den enkelte psykolog er f.eks. udsat for en mangfoldighed af metoder og viden om årsager og effekter. Hun er også udsat for en flerhed af mål og krav i PPR-organisationen og på det sociale felt. Men psykologen er *subjekt i sin egen tilegnelse* af viden, betingelser og mål. Hun skaber f.eks. selv sin egen fond af viden i handling, og sine muligheder for analyse. Og hun skaber selv sin egen stil og måde at improvisere og bidrage til handling på. Forudsætninger og betingelser: teori, metodeforskrifter og arbejdsrelaterede krav m.m. er altså ingredienser, men subjektgørelsen – den enkeltes udformning af sin professionalitet – er et arbejde bestående af kreativitet og forsøg på at skabe sammenhæng og »selv«.

– *ikke blot om et individuelt forehavende*. Udformningen af den enkelte professionelles vidensfond, projekt og selv sker i praksisfællesskab og i et spil med såvel engagement, modspil, konkurrence, læring og påvirkning i forhold til andre kollegaer, *fagligt og tværfagligt*. Da dette niveau i skabelse af professionel viden og forskellighed er et helt afgørende grundlag for udviklingen vil jeg beskrive dette i et særligt afsnit om kategoriudvikling i praksissammenhænge senere.

Psykologers forskellighed drejer sig altså om flere forhold – og lokale forhold på den enkelte arbejdsplads og den konkrete kommune. Jeg har nævnt nogle enkelte generelle forhold. Vigtigt er det at psykologers forskellighed *ikke* kan begribes og beskrives i faste og absolutte »typer«. Ligesom f.eks. den skabende jazzmusiker har sin tone, sin måde at udforme soli (der ikke er ens) og sine »licks« (udtryksfuld samling af toner), har hver psykolog sit udtryk. Hver psykolog er også, som jazzmusikeren, påvirket af »mestre« eller traditioner – men spiller sig først ind i og efterhånden videre ud fra disse på sin særegne måde. Konkrete praksisnære modspil og modsætninger er her af afgørende betydning indenfor og på tværs af faggrupper som jeg skal påpege senere.

Analytisk har jeg i min forskning bl.a. søgt at begrebsliggøre disse forskelle som professionelle standpunkter og deltagerbaner (Dreier 1999) og professionelle projekter (efter Mott 1992, Sartre 1960 og Laing 1964). Jeg har også inddraget Foucaults overvejelser vedr. subjektivering og »omsorg for sig selv« (care of self) i forbindelse med den professionelles videnshåndtering i sit arbejde. Det kalder jeg psykologens vidensperspektiver (Rasmussen 2005). Nyere begreber for professionel subjektivitet er

den professionelle person og handlekompentence (Nygren 2004).

Dreiers begreber fremhæver at psykologens måde at være psykolog på er noget

» ... dybt praktisk, som sætter personen i stand til at orientere og give sin deltagelse retning. .. [Og] altid er om brugen og skabelsen af handlemuligheder i handlekontekster (Dreier 1999, s. 80)

Den enkelte psykolog udvikler over tid sit særlige standpunkt gennem at deltage på tværs i forskellige praksisfællesskaber og sammenhænge og både institutionaliserede og mere personlige forhold indgår i denne deltagelses udformning i særlige deltagerbaner (se også Nygren 2004 og Rasmussen 2005b).

Begrebet *projekt* er inspireret af organisationspsykologen Laura Mott's (Mott 1992) teoretiske betragtninger vedr. organisationsudvikling. Hun ser, i sit udviklingsarbejde, på medarbejderne som aktører og at:

» ... et system bæres af, gøres levende af, og udvikles gennem systembærernes aktive virksomhed« (Mott 1992, s. 87).

Foucault knytter en forbindelse mellem psykologens praksis og hendes konkrete forhold til psykologisk viden. Ud fra Foucaults tankegang er der en forbindelse mellem psykologens videnshåndtering og hendes måde at være psykolog på i personlig henseende, d.v.s den måde psykologen erfarer og »tager vare på sig selv«: Et professionelt selv er ikke noget *i* psykologen, i sig selv. Det er en praksis i forhold til en selv, der hele tiden er bevægelig (og sårbar). *At arbejde med viden konkret er også at arbejde med sig selv:*

... a subject could not have access to the truth if he did not first operate upon himself a certain work that would make him susceptible to knowing the truth – a work of purification, conversion of the soul by contemplation of the soul itself. ... What is the work I must effect upon myself so as to be capable and worthy of acceding to the truth. (Foucault 1997b s.279).

Psykologens videnshåndtering hænger uløseligt sammen med hendes måde at være psykolog på. Men denne enhed er skabt i praksis i psykologens aktive og kreative omgang med sine opgaver, sit felt og andre:

The one who cared for himself had to choose among all the things

that you can know through scientific knowledge only those kinds of things which were relative to him and important to life. (ibid. s. 270).

At viden og praksis hænger så konkret sammen skyldes at viden for Foucault også er magt. Viden og brug af viden udformer de positioner der tales ud fra, de strategier der er at gå frem efter og de situationer og møder der kan organiseres. *Viden og omgang med viden er altså i højeste grad udformning af ens praksis.*

Sammenfattende er *psykologers forskellighed* altså en levende del af organisationen PPR. Det er her psykologiske vidensformer får sit udtryk – forskelligt. Viden tilegnes og skabes af hver enkelt som led i en praksis.

Ud fra et brugerperspektiv (børn, familier – men også andre parter og professionelle der »bruger«/samarbejder med PPR) er denne forskellighed helt afgørende (se Rasmussen 1994). For det er i brugernes møde med den enkelte psykolog at PPR's/psykologernes bidrag får sit konkrete udtryk i en konkret sammenhæng. Arbejdets kvalitet afhænger af denne forskellighed – og de betingelser og kategorier denne drejer sig om – som vi skal se i det følgende.

Kategoriudvikling i praksis-sammenhænge hvor forskellige psykologer mødes

I det omtalte forskningsprojekt forsøger jeg at tematisere og konkret beskrive *forskelligheden* blandt psykologerne ved at klippe en lang række af citater fra psykologers udtalelser (i interview) vedr. viden og metoder sammen for at synliggøre for psykologerne at der er forskellige måder at være psykolog på PPR. Altså ved at prøve at føre udsagnene tilbage til det de er en del af, nemlig individuelle psykologers personlige daglige praksis og bidrag til opgaveløsning (jf. Rasmussen 2005a).

Som psykolog ved man selvfølgelig godt i forvejen, at der er forskellighed på spil i ens psykologgruppe og andre steder – *men der arbejdes sjældent med viden i forbindelse med denne forskellighed.*

Det der kommer ud af forskningens tilbageførsel af »vidensudtryk« til praksis og til psykologers forskellige måde at deltage på i praksis, bliver at viden bliver set som »tangenter« i en komposition, hvor man godt kan gå på tværs og lære af hinanden.

I materialet ser vi at vi tænker forskelligt – vi kan noget forskelligt – det er en styrke – hvordan får vi fat i noget af det de andre kan?

Det er berigende at lære hinandens tangenter bedre at kende – at ud-

vikle sig ud fra hvornår de andre gør som de gør – hvordan kan jeg gøre det? – hvordan kan jeg tage det med over i min praksis.

Men det helt afgørende »kip« i forskningsprojekter bliver den fælles indsigt i at projekter og dermed viden udvikles i møder og sammenhænge.

Det viser sig at den enkelte psykologs forskellige arbejdsmåder, fremgangsmåder, og måder at være psykolog på *ikke er en forskellighed, som er uberørt og upåvirket af alles forskellighed.* De forskellige måder at være psykolog på er »i spil« med hinanden, bliver udformet, begrundet, konkretiseret m.v. ud fra de andre psykologers måder at arbejde på. Ydermere viser udforskningen at dette spil af forskellighed er forskelligt *omkring noget samlet og i bedste fald noget samlende.* Der er noget der *befordrer* forskelligheden og som den så at sige drejer sig om: møder, procedurer m.m. som alle har som betingelser. Og steder og fora i arbejdsfællesskabet i dagligdagen (dialog, frokostsnak, supervision etc.).

Dermed er de enkeltes faglige projekter tilstede »for« hinanden. Man lærer og udvikler sit eget projekt i bestandig dialog, relation og »spillen op imod« de andres projekter⁴ – og ikke alene de andres enkelte projekter – men

også en *helhed af alles projekter. Der er noget fælles i forskelligheden*. Forskellighed eksisterer i og ud fra relationer i sammenhænge (jf. Rasmussen 2005b).

Det betyder konkret, at når psykologer former deres eget »repertoire« og deres egen vifte af »standards« – for at blive i musiksproget – altså deres egen samling af viden og fremgangsmåder – er denne formning af repertoire og viden tæt forbundet med det der »binder« psykologer sammen: De møder og sammenhænge som de kommunikerer og udtrykker sig i og omkring: *det det udformes forskellighed om*⁵. Øvelse gør mester – men for psykologer og andre professionelle er det i høj grad dialog, udveksling af eksempler og øvelse *sammen* der beforder muligheden for kreative og intuitive bidrag til den konkrete sag, med dens forskellighed og særegne kompleksitet.

I mit praksis-udviklings-forskningsprojekt finder psykologerne på en temadag med projektmaterialiet frem til nogle af disse fælles praksisser for udvikling af projekter og viden. Det bliver (endnu mere) synligt for psykologerne *at mødefora og fælles procedure betyder noget konkret for forståelse og beskrivelse af børn*.

Der lægges f.eks. op til et arbejde med procedurer og relationer til

omverdenen ud fra en erkendelse af indstillingsprocedurers betydning og den betydning henvendelsesformer og forventninger til PPR har for konstruktionen af psykologernes viden, og arbejdsmuligheder. Her »opfindes« bl.a. begrebet »invitationer« som de udspil PPR kommer med, der igen påvirker »os selv«:

Hvilke invitationer sender vi ud til hvad lærere o.a. kan henvende sig til os om; og hvilke muligheder giver vi os selv i forhold til vores arbejde. Det er ikke envejs – i strukturen for invitationer giver vi os selv muligheder og det påvirke os selv.

Arbejdet på temadagen med forskningsmaterialet betyder også forskellige forslag til at organisere psykologfællesskabet så det bliver muligt at arbejde med metodevalg og positioner:

Hvordan kan vi komme tættere på vores valg af metode i forhold til arbejdet – hvad er det der gør at vi vælger at forholde os som vi gør f.eks. når vi beslutter at teste, eller når vi tilbyder konsultation, eller går i alliance med forældrene etc. – kunne vi komme et skridt op, så vi her kan forholde os på en måde der gør at vi bliver mere bevidste om hvordan vi definerer problemstillinger – hvordan vi får afklaret hvad der er brug for – altså en

overordnet måde at forholde os til de forskellige projekter på (min understregning).

Et andet fælles projekt bliver herudfra

... at reflektere over hvorfor vi gør som vi gør – at dele synspunkter med hinanden – så vi i fællesskab blev bredere i synsvinklerne – og bredte det ud ...

Her når forskningsprocessen frem til det jeg kalder *kategorier* (se Rasmussen 2004b og c): konkrete handlesammenhænge i psykologernes praksis, som forskellighed og konkret viden bliver til omkring. Kategorier forstås her i relation til f.eks. fælles omdrejningspunkter og møder i PPR-organisationen, konkrete betingelser i arbejdet: procedurer, fora, dialogformer etc. Sådanne fora, og relationer heri, fungerer som forskellige organiserende og »orkestrerende« forhold i psykologernes praksis når de arbejder med opgaver og forløb. *Organisering og erkendelse (begrebsudvikling) ses som to sider af sammen sag.*

Kort sagt: Hvor megen teori og forskning forsøger at beskrive og kontrollere det almene i psykologers arbejde alene som abstrakte diagnose- og metodekoncepter, nås der her frem til, at det fælles i forskelligheden mere konkret kan

beskrives som bestræbelser på at organisere deltagelse, organisere møder og kommunikation, organiserer forløb. Det fælles kan forstås som organiserede handlesammenhænge. Og jeg har valgt at kalde disse kategorier, for at tydeliggøre at man ikke kan skille vidensskabelse – og møder og relationer i praksis.

Psykologisk erkendelse og viden i praksis – intuition og kreativitet ud fra fælles kategorier

Sidste del af min fremstilling af psykologisk viden vil igen betone viden som noget kreativt og intuitivt. Men nu ikke blot individuelt som forskere som Donald Schön betoner, men ud fra et fælles arbejde med kategorier i praksisfællesskaber. Jeg ser altså viden ud fra en stadig bevægelse mellem det fælles kategoriarbejde og det enkelte udspil og udtryk i en konkret organiseret handling »her og nu«. Når man arbejder med viden i en sådan bevægelse mellem praksisfællesskab og psykologers udspil i enkelte forløb er der brug for en *de-centreret* opfattelse af viden – som vi ikke er vant til når vi teoretiserer o.l. Viden kan ses som noget på en gang kollektivt og noget der bruges i den enkeltes tagen del i et stykke professionelt arbejde. Psykologisk viden er ikke blot noget der tilegnes og samles i en videns- eller værktøjskasse af

den enkelte professionelle. I organisatoriske sammenhænge (konferencer, supervision etc.) udformes der psykologiske kategorier der potentielt kan bruges og konkretiseres i konkret handling, konkrete møder og forløb. Løbende i dagens flow af opgaver prøver hver psykolog at realisere sin måde at organisere udvikling og fremskridt i en *koordinering* med de fælles kategorier. De fælles kategorier er »med« i de konkrete handlinger og udtryk – men på en forskellig måde i hvers praksis og hver situation. Er psykologen godt rustet fra hendes primære praksisfællesskaber, *har* hun kreative kategorier med sig i sit repertoire, og de giver muligheder for intuition og at bidrage »just in time« med beskrivelser og begreber (jf. Jensen 1999) – i dialog med andre professionelle i arbejdet med at udvikle konkrete problematiseringer og løsninger.

Betydningen af en de-centreret opfattelse af psykologisk viden står og falder altså med om vi kan begynde at se den enkelte psykologs forståelse og handling i en konkret situation og et forløb *som forbundet til og koordineret* med kategorier eller praksisfællesskaber, hvor psykologer arbejder med sig selv og viden (i sammenhæng, således som Foucault betonedede). Om man kan det er på en gang både et dybt filosofisk og et dybt praktisk spørgsmål⁶.

Der er et stort behov for at udforske denne sammenhæng mellem det fælles arbejde med viden og den erfarne kreative intuition »just in time« yderligere – gennem et tæt samarbejde mellem forskning og praksis (jvnf Rasmussen 2004b)

Donald Schön (Schön 2001) lægger som nævnt vægt på at den enkelte professionelle benytter en individuel struktureret erfaring i situationer og opgaver der ikke kan løses rutinemæssigt. Pär Nygren (Nygren 2004) fremhæver derimod transmissionen fra tidligere sammenhænge og læring *i forbindelse med* praksisfællesskaber, hvor professionelle personer mødes.

Ud fra mit projekt lægges vægten på den kollektive udformning af kategorier, såvel i organisatorisk som videnskæssigt forstand, for den enkelte professionelles udformning af sine projekter og især for den konkrete skabende, kreative handling. Det er kategorier i og på tværs af praksisfællesskaber der angiver tidligere erfaringers betydning og relevans. Det er også kategorier i praksis der giver forskellige teorier og paradigmer, og uddannelse og kurser!, deres plads og mening for den professionelle. Kategoriers kvalitet er med andre ord helt afgørende for uddannelsesaktivitetens effekt i praksis (jf. Jensen 2005).

Viden forstået på denne måde kommer til at »eksisterer« i flere rum og på tværs af forskelle i deltagelse. Viden er ikke bare noget der som en video afspilles i situationer og overføres i handling. Viden er noget der har en eksistens med en »materiel-objektiv kraft« i og på tværs af situationer. Viden får hele tiden konsekvenser og konkret betydning for de enkeltes udformning af deres deltagelse og engagement – sammen med andre (Jf. Hanks 1996, Wenger et al. 2002). Konkret vil det sige at psykologisk viden ikke er noget kognitivt i sig selv, men handler om måder *at deltage på* og måder *at organisere professionel handling på i forhold til konkrete problematikker*. Det som beriger f.eks. psykologers deltagelse og gør den »professionel« og »kvalificeret«, er i høj grad befrugtet at de praksisfællesskaber de eksisterer i, hvor møder, arbejdet med eksempler, diskurs om konkret praksis på forskellige måde skaber fællesbegreber, »gode eksempler« og holdepunkter, videnskæssigt for organiseret handling.

Ud fra fælles kategorier handler *kreativ intuitiv viden i handling* nu om at kunne skabe bevægelse, at kunne se og beskrive på særlige måder og tage de skridt i praksis der bringer deltagerne videre.

Jeg snakker rundt omkring – tager udgangspunkt i hvad er det for be-

skrivelser der ligger – og hvordan kan man forstå de beskrivelser der ligger: Hvad er det for nogle konkrete situationer og så spørger jeg til de forskellige situationer ud fra forskellige vinkler. – Jeg prøver at ryste posen lidt og sætte brikkerne sammen på en ny måde. Det er ikke mig der skal sætte dem sammen, men jeg arbejder for at man i fællesskab kan opdage nogle nye måder at sætte tingene sammen på. Jeg leder efter de muligheder man ikke ser fordi man er sporet ind på en bestemt måde at tænke.

I mit forskningsprojekt ses viden i sidste ende som en praktisk intuitiv komposition, hvor der hentes og bruges i en konkret skabende proces overfor en kompleks situation. Det er i en proces af konkret arbejde at elementer får deres betydning. I praksis dekomponeres der – noget frigøres fra sin betydning – og noget komponeres og får ny betydning. I udvikling af denne skabende aktivitet er man afhængig af sine medspillere – og sine kategorier.

Afslutning

Der er mange vidensformer på spil i og omkring en konkret faggruppe. Som udtrykt i artiklens titel »Projekt, kategori og intuition« har jeg forsøgt at introducere nogle begreber om psykologisk tænkning der anskuer viden »nedefra« – fra psykologernes praksis

sammen med hinanden og andre faggrupper. På det grundlag har jeg foreslået et helt andet syn på forståelsesformer og »teorier« der ikke udelukker mangfoldighed, variabilitet og forskellighed, men hvor denne flerhed ikke bliver abstrakt og dualistisk (enten det fokus eller dette ...). I reflekterende, intuitive vidensudtryk kan *forskellige perspektiver* (børns, forældres, læreres, pædagogers, socialrådgiveres, psykologers m.fl.) indgå i en komposition og opbygning af en konkret erkendelse og handlen overfor konkrete børn i vanskeligheder. Her er individ og kontekst o.l. ikke stillet op i dualismer, men der er plads til forståelser der har flere momenter med og bevægeligt kan zoome ind og ud for at opnå det rette fokus og begreb – lige netop i forhold til denne vanskelighed, på dette sted, med disse deltagere, »just in time«.

I sådan kreativ videnskomposition – ud fra faciliterende og åbne fælles kategorier vel at mærke – *udelukker ikke* forskellige vidensstraditioner og perspektiver. F.eks. er en psykolog der forstår sig som »god« til at forstå et barn gennem et testpsykologisk værktøj (ofte benævnt en lidt traditionel psykolog) ikke nødvendigvis blind for sammenhængens, klassens og lærernes betydning, som der kan arbejdes med på et højt strategisk og empatisk plan:

Omkring undersøgelser og formidling af resultater er det vigtigt at sige at det jeg sidder med her det er en del af det – det er ikke en endegyldig sandhed, undersøgelsen foregår i en bestemt situation hvor der kun er et barn og en voksen, settingen er sådan at der ikke er nogen ustrukturerede situation m.m. – så det er kun en del af det og så kan jeg spørge »kan i genkende det?« – og »jeg kan forestille mig at det her påvirker ham i situationer, sådan og sådan« – så må jeg få en feedback om at det kan vi genkende – eller det kan vi ikke se og så må vi prøve at sammen få en hypotese om hvad der er brug for.

Her er testen *ikke* et »objektiverende« redskab med en lineær teknisk rationalitet der fjerner psykologens forståelse ud af en abstrakt tangent – men et redskab i en konkret *dialog* med deltagerne. I det omfang denne psykologs praksisfællesskab har arbejdet med kategorier der rummer dialog og deltagelse generelt på tværs af forskellige konkrete tilgange, er hun ikke fanget ind i en enten – eller dualisme, eller en position som »traditionel« eller »lineært tænkende«, når kun bruger en testpsykologisk indfaldsvinkel. Hun komponerer, som andre psykologer, viden med sine »tangenter« i dialog med sine partnere, understøttet af åbne kategorier for viden og udvikling af selv i den fælles psykologpraksis.

Sådanne resurser og nuancer går alt for ofte tabt i individualistisk og skolastisk opdeling af psykologer i bærere af paradigmer og teorier. Først og fremmest er der dermed en tendens til *ikke* at fokusere på *psykologgruppen som sammenhæng* og på hvorledes forskellige måder at være psykolog på kan indgå som konstruktive og udfordrende muligheder, når der »komponeres« forståelser og handling overfor børn og unge i vanskeligheder.

Når man (som psykolog) laver en analyse sker der det at billedet udvides, ud fra det andre siger. Og man sidder ikke med totalansvaret for hvilken viden der udvikles – de andre har også ansvar for hvilken viden ...

Den form for vidensproduktion jeg har forsøgt at fremstille, først og fremmes i én faglig sammenhæng og i én gruppe, er, som jeg også har betonet, potentielt set åben for andre fag. Viden produceres optimalt i relevante *flerfaglige* praksisfællesskaber og møder. Igen: Møder, organisering, disses kvalitet og viden, kreativitet og handling er en enhed og vi må lære at se processen samlet. Kun hvis hver enkelt fag opfatter viden som en åben, praktisk og ligeværdig produktion fungerer sammenhænge og udvikling af viden og handling optimalt. Jeg tror derfor der må arbejdes med

hver faggruppes kategorier for sig *samtidig* med at der udvikles flerfaglige kategorier, netop for at give mulighed for kreativitet og komposition ud fra hver fags specifikke udtryk. Og netop for at skabe bevidsthed om viden som en praktisk og social proces, hvor en flerhed af perspektiver mødes og skaber det vi kalder viden.

En praksis- og udviklingsrettet forskning er en væsentlig mulighed for at fremme og dokumentere hvordan viden skabes og udvikles på børne- og ungeområdet. Praksis udviklingsforskning kan kobles til konkrete samarbejdsfelter og faglige og tværfaglige fora i en kommunes arbejde med børn og unge i vanskeligheder. Med denne konkrete enhed mellem praksisudvikling og forskning kan der arbejdes konkret og engagerende med viden og praksisudvikling – tæt på vanskeligheder og muligheder i den konkrete virkelighed.

Viden udvikles jo ikke ud fra praksisfjerne paradigmer og teorier som man enten er »inde i« eller ej, og ikke som abstrakt viden »om« børn og problemer, men som fremadrettede konkrete *udtryk, handlinger og bidrag i praksis* i forhold til børn og unge i vanskeligheder.

... We have to move behind the outside-inside alternative; we have to be at the frontiers. (Foucault 1991 s. 45)

Litteratur

- Bourdieu P. (2000): *Pascalian Meditations*. Cambridge: Polity Press.
- Deleuze G. (1992): *Expressionism in Philosophy: Spinoza*. N.Y.: Zone Books.
- Dreier O. (1999): *Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster*. I: *Mesterlære – Læring som social praksis*. Red. Nielsen K. og Kvale S. København: Hans Reitzel.
- Foucault M. (1991): *What is Enlightenment? I: The Foucault reader*. Paul Rabinow. (Ed.) England: Penguin.
- Foucault M. (1997a): *Polemics, Politics, and Problematizations: An interview with Michel Foucault*. I: *Ethics, Subjectivity and Truth*. Rabinow P. (ed.) New York: The New Press.
- Foucault M. (1997b): *The Ethics of the concern of the Self as a Practice of Freedom*. I: *Ethics, Subjectivity and Truth*. Rabinow P. (ed.) New York: The New Press
- Fruggeri L. (2002): *Different levels of analysis in the supervisory process*. I: *Perspectives of supervision*. Campbell, D. & Mason, B. (ed.) London: Karnac Books.
- Hanks William F. (1996): *Language and Communicative Practices*. Colorado: Westview
- Jakobsson I. (2002) : *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg studies in Educational sciences 185,
- Jensen B. m.fl. (2005): *Kompetence- og metodeudvikling i daginstitutioner – Om implementering af »ny« viden i praksis*. København: DPU's forlag.
- Jensen, U.J. (2001): *Mellem social praksis og skolastisk fornuft*. I: *Temaer i nyere fransk filosofi..* Myrup J. (red.) Århus: Forlaget Filosofia.
- Jensen, U.J. (1999): *Categories in Activity Theory: Marx's Philosophy Just-in-time*. I: *Activity Theory and Social Practice*. Chaiklin, Hedegaard M. og Jensen U.J.(red.) Århus: Århus University Press.
- Laing R.D., Cooper D.G.(1964): *Reason & Violence. A Decade of Sartre's Philosophy 1950-1960*. London: Tavistock.
- Mott L. (1992): *Systemudvikling*. Kbh. 1992.
- Mott V.W. et al. (2000): *Charting a course for continuing professional education: reframing professional practice*. Josses-Bass.
- Sartre J-P. (1969): *Eksistentialisme og Marxisme*. Haslev: Gyldendal
- Nygren P.: (2004): *Handlingskompetence – Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Rasmussen O.V. (1994): *Brugerperspektiver og Organisationsudvikling*. I: Udkast nr. 1. København: Københavns Universitet.
- Rasmussen O.V. (2004a): *Læring og vanskeligheder i én skole – flere verdener*. I: *Relationer i teori og praksis*, Ritchie T. (red.) Billesøe & Baltzer: Værløse
- Rasmussen O.V. (2004b): *Videnskab i praksis- om forskning som praksisudviklingsforskning*. I: Nordiske udkast. Årg. 31, nr. 1. Syddansk Universitetsforlag.
- Rasmussen O.V. (2004c): *Psykologiske kategorier i inklusiv praksis*. I: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* nr. 5/6 2004, Forlaget Skolepsykologi.
- Rasmussen O.V. (2005a): *Psykologers viden og tænkning i praksis*. Under udarb.
- Rasmussen O.V. (2005b): *Væren i forhold: Relationer i Kritisk Psykologisk Perspektiv*, I: *Relationer i psykologien*. Tom Ritchie (red.): Billesøe og Baltzer: Værløse.

Schön D. (2001) : *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Aarhus: Klim.

Wenger E., McDermott R. og Snyder W.H. (2002): *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Noter

- 1 Jeg har mig for øje at feltet er fyldt med ligeværdige vidensformer og at viden i sidste ende udvikles tværfagligt – men jeg starter med et fag for at udforske dets praksisforankring.
- 2 Jeg anvender skolastisk i betydningen teoretisk redegørelse for fænomener der ikke er sat i forbindelse med konkrete kontekster og praktiske omstændigheder for fænomenernes eksistens (se Bordieu 2000, Jensen 2001 og Rasmussen 2003)
- 3 Dette og følgende citater er fra mit praksis-udviklings-forsknings projekt: *Psykologers viden i praksis, foretage i samarbejde med psykologerne i Herlev og Hundested 2000.*

4 Og dette spil kan, hvad garvede deltagerne i organisationer ved, være konstruktivt, kedeligt, disengagerende, ophidsende, udforskende, komponerende o.s.v.– det er det der er afgørende i det jeg om lidt kalder at skabe kategorier i praksis.

5 Som tidligere nævnt har jeg udforsket én faggruppes tænkning. I virkeligheden arbejder flere professionelle personer fra forskellige fag imidlertid sammen og viden og tværfaglige praksisfællesskaber hænger her kvalitativt sammen på en kompleks måde som knap har været genstand for konkret forskning.

6 Her er jeg på det sidste blevet meget inspireret af filosofens Spinoza og især G. Deleuzes forsøg på at arbejde med hans tanker i relation til viden, erkendelse og udvikling (Bl.a. i Deleuze 1992)

Invitation til seminar

Psykologen som facilitator - Skal ekspertrollen nydefineres?

23. januar 2006 på Hotel Brøndby Park
eller:

25. januar 2006 på Scandic Bygholm Park Horsens

Psykologernes arbejdsfelt er under forandring bl.a. som følge af ændret syn på og anvendelse af specialundervisning.

Flere børn holdes i normalsystemet, og lærerne skal i højere grad selv målsætte og evaluere.

På seminaret vi går bag om udviklingen og sætter fokus på, hvad ændringerne betyder for den faglige selvforståelse. Vi ser på, hvordan psykologen navigerer og forhandler i en forandret praksis. Fra programmet kan nævnes:

- Skal ekspertrollen nydefineres?
- Går vi i højere grad mod psykologen som deltager i formative processer?
- Skal vi have en faciliterende funktion i forhold til andre faggrupper og kan en sådan konsultation skabe bedre udviklings- og læringsmuligheder for børnene?
- Hvordan kan vi som psykologer bringe vores faglighed i spil i eksterne systemer og være med til at udvikle rummeligheden ude på skolerne og i daginstitutionerne?
- Hvad betyder penduleringen mellem ekspertrollen på den ene side og nydefineringen af rollen mod en mere procesorienteret rolle på den anden side?

Indlægsholdere:

Jørn Nielsen, klinisk psykolog, ph.d., Vejle, privatpraktiserende psykolog og deltidsansat lektor på DPU.

Thomas Bjørn Hansen, cand.psyk.aut, Næstved Kommune.

Claus Elmholdt, psykolog, ph.d. er ansat som adjunkt i pædagogisk psykologi ved Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.

Læs mere på www.seminarer.dk eller ring på 66 159043

Seminarer.dk
i Amter & Kommuner

37. Nielsen, Jørn (clinical psychologist, PhD., private practice, Vejle) and Hertz, Søren (child- and adolescent psychiatrist, PsykCentrum, Hillerød). **Double focus and responsibility in relation to children and adolescents in difficult positions.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2005. Vol. 42, 550-561. – In this initial article describing a double focus and responsibility the authors draw a picture of the challenges in connection with the theme Sense of Coherence. Many questions are raised, and many dilemmas in connection with the double focus invited and presented by children in marginalized positions. The double focus is presented as – on the one hand – the help and intervention to children, adolescents, families and professional and – on the other hand – commitment to awareness and work with the contexts around problem behaviour; i.e. the culture, language and ways of organising that has been preferred and established by public schools, institutions and society. The article invites at the same time the Educational psychology Agencies to take a position in relation to the double focus in meeting pupils, parents, schools and institutions. – *Jørn Nielsen, Søren Hertz*

38. Nielsen, Bjarne (Chief Educational Psychologist, Head of children- and adolescent dept., Commune of Jægerspris, Chairman of the Danish Educational Psychologists Association). **Educational Psychology Office and problem behaviour in public schools.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2005. Vol. 42, 562-582. – An individual oriented description of children's problem behaviour based on a rational cause-effect understanding is not sufficient. Pupils are social actors, and the work with problem behaviour in public schools claims a systems analysis of maintaining factors, on which interventions can be planned. The educational psychologists must base their work on current research based knowledge of relevant strategies and methods for prevention and intervention of problem behaviour. The role of the psychologists will be as a process consultant – rather than a traditional specialist. The leader of the Educational Psychology Agency must provide a coherent intervention and must assure, that the Agency will be part of the total cooperative intervention towards problem behaviour in public schools in the commune. The leader must at the same time provide a relevant and qualified evaluation of the intervention according to approved standards. – *Jørn Nielsen, Søren Hertz*

39. Kristensen, Ole Steen (PhD, lecturer at University of Aarhus, Institute of Psychology, head of Master education in Social Integration). **In or out – the social integration of disadvantaged children in the communities of the school.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2005. Vol. 42, 583-594. – The aim of the article is to describe how inclusive communities may be developed in the school in cross-disciplinary teamwork. Three studies of social integration in the classroom are reviewed and it is concluded that marginalization depends on the community in the

classroom and the interaction between pupils and between pupils and the teacher. An organizational analysis suggests that the development of an inclusive community in the school demands a comprehensive programme, which cannot be reduced to removing the barriers for social integration. Discourses inside and outside the school interchange and discourses maintain the ruling social order. A movement towards an inclusive school implies an intentional shift from social categorization of children and their social problems to appropriate planning of distinctive conditions for learning for the disadvantaged child. This shift calls for an improvement in the cooperation between the school and social systems in order to make changes in the discourse and an improvement in educational planning of the school and its discourses. The shift may be improved by a strategic use of research and developmental work. – *Ole Steen Kristensen*

40. Nielsen, Jørn (clinical psychologist, PhD., private practice, Vejle) and Hertz, Søren (child- and adolescent psychiatrist, PsykCentrum, Hillerød). **What is our practice? – Invitation to new partnerships.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2005. Vol. 42, 595-612. – In this article Jørn Nielsen and Søren Hertz describe their preferred practice. They focus on curiosity, dialogue in context and establishing development partnerships and joint actions. The article claims a pro-social intervention, where understanding problem behaviour is a guideline, and where problem behaviour also is seen as invitations to others in the wider context – and where curiosity seeking to understand the good intentions will open for new possibilities. What works in their work is described in seven headlines as context management, focus on the pre-understandings of the involved, building relations and the importance of the power and influence of the narratives on identity, relations and joint actions. Narratives can be de- and reconstructed as a result of joint efforts. Emotions are understood as relational and not just individual phenomena's. The partnerships take care of this out of a wish for understanding and finding an appropriate response. The article underlines the importance of maintaining the focus on the whole, also when working with details e.g. in connection with psychological assessments.— *Jørn Nielsen, Søren Hertz*

41. Madsen, Alex (Chief Psychologist in the commune of Horsens, head of the Educational Psychology Office, Dental service, Health service and Social service and interventions with children, adolescents and families). **The Ecology of help – happy amateurs and professionals.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2005. Vol. 42, 613-628. – The article presents three social-political strategies for intervention with marginalized children, adolescents and families. The three strategies can be seen as steps in the historical development of the public welfare intervention or as strategies co-existing in the current way of intervention – more or less non-explicated. The strategies are specifically described as three positions within the scale between experts – amateurs. The first position is expressed as the role of an expert. Specialized professional expertise, diagnostics and a strong exclusion to specific placements are connected with this position. The second position is characterised by localisation of the intervention and attempts to counterbalance the exclusions by an increased spaciousness in the normal educational settings in the communities. This position or strategy is often labelled as a paradigmatic shift, and the article discusses if this really is the case. As a variation of this position is cross-functionally and multi-disciplinary

cooperation as a method being discussed, and it's being questioned whether these approaches actually are, what they claim to be. Finally a third position is presented; the ecology of help, where the penetration of the discrete and formatting clientification into the public social services to marginalized children, adolescents and families is discussed opposite to an ecological intervention, producing help to helping yourself as the most important issue. The positions and the dilemmas are being concretised through stories from a communal social service agency for children and families, and the role and influence of the Educational Psychologist Office (school psychology agency) in regard to the three positions or social political strategies is discussed. – *Jørn Nielsen, Søren Hertz*

42. Nordahl, Thomas (Dr. polit., researcher, NOVA; The Norwegian institute of research on upbringing, welfare and aging). **Educational environment and pedagogical analysis.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2005. Vol. 42, 629-646. – In this article the basic approaches and some results from a research based development project in Norway are presented. The aim is to describe how a pedagogical based model of analysis (the lp-model; learning environment and problem behaviour) based on systemic theory has been used in order to develop qualified learning environments in the public school. The evaluation of the project provides documentation that this work has produced a better learning environment and improved the pupil's social competences and academic skills. – *Jørn Nielsen, Søren Hertz*

43. Andersen, Jens (educational psychologist, PPR, Århus, leader of the AKT-team in Århus), Lihn, Lars (educational psychologist, Family Unit of the social service department, Nørhald). **Consultation – a new escape from practice?** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2005. Vol. 42, 647-662. – Consultation is among the suggestions put forward by the PPR aimed at including more children in the normal environments. The authors of this article, however, suggest that the individual teacher not only needs several explanations from which to choose. The individual teacher is often left in a somewhat powerless position and requests specific methods and tools that will help and support the teacher in the educational environment. In extension, the article features suggestions to the factors one must consider, if the consultation is to succeed, and throws light on some of the benefits to be achieved when one – in place of a facilitating consultation strategy – applies a strategy, where one for a period of time moves closer to where the problems manifest themselves practically. – *Jens Andersen, Lars Lihn*

44. Hertz, Søren (child and adolescent psychiatrist, PsykCentrum, Hillerød). **The Marlborough concept in a Danish context – a specific example of the idea of creating sense of coherence.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2005. Vol. 42, 663-679. – In this article experiences from and reflections upon a Danish project inspired by the Educational Unit of the Marlborough Family Service in London is presented. The project has been based on the ideas of establishing partnerships between parents and schools around problem behaviour and in that sense creating sense of coherence for everybody involved. Included in the article are parts of interviews with on one hand the leaders from Marlborough and on the other hand the person evaluating the Danish project. The article discusses central challenges and perspectives concerning the project and points especially on the issue of seeing this project not just as an idea of bringing parents closer to school but also as part of bringing

new and engaging ideas into the school in order to make it more spacious. – *Søren Hertz, Jørn Nielsen*

45. Riber, Jørgen (DISPUK, Danish Institute of Supervision, Staff development, Education and Consultation). **He's just doing this to get attention.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2005. Vol. 42, 680-694. – This article has its outset in practice. The author describes a specific work with children with so-called behaviour problems. Based on an understanding of the children's good intentions and wish for appreciation he establishes relations and contexts that can create new narratives for the children and for their behaviour. He argues that this approach can be implemented in a wider range of educational and pedagogical settings. – *Jørn Nielsen, Søren Hertz*

46. Strand, Henning (Chief psychologist at the Educational Psychology Agency, commune of Herlev). **New ways of thinking and new ways of practice in Educational Psychology.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2005. Vol. 42, 695-709. – The article offers reflections and understandings of a shifting paradigm in school psychological practice. The former paradigm in school psychology was based on a linear understanding of causality, and the consequences of this way of thinking are discussed. The author claims that a new dominating practice and new ways of thinking in school psychological services has developed, and the basic understandings derived from circularity and socialconstructionism underlying the "new paradigm" is highlighted. The consequences of this "new paradigm" and inclusion of the child's perspective are underlined together with a following new understanding of the relationship between assessment and intervention. Implications and perspectives are discussed. – *Henning Strand/Jørn Nielsen, Søren Hertz*

47. Rasmussen, Ole V. (Coordinating psychologist, Greve). **Project, category and intuition –psychological knowledge in praxis.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2005. Vol. 42, 710-727. – The article takes a critical stand on the existence of context-free scholastic theories and paradigms in practice in relation to children and youth in difficulties in home, schools etc. Instead is underscored that experienced professionals think in concepts and act in ways anchored in practice and developed in facilitating communities of practice. The article refers to the authors practice research in psychological work and reflecting. The main point is that the creativity and intuition of individual psychologist, and the quality of the professional work, is grounded in so called categories developed in communities of practice. In the concept of categories is underscored that the development of knowledge in practice and the organisation of professionals meeting and learning together, is seen as one. At last is pointed to the importance of a practice-developmental-research coupled directly to professional groups and institutions around children and youth as means of both practice and knowledge development. – *Ole V. Rasmussen*



Narrative samtaler

Alice Morgan: *Narrative samtaler*. Hans Reitzels Forlag, 2005, 180 sider, 228 kr.

Alice Morgan er psykolog og arbejder som familierapeut og underviser i narrativ terapi i Melbourne, Australien. Hun har mange års erfaring i arbejdet med den narrative metode og er i dag tilknyttet The Dulwich Centre, Adelaide, Australien, – et af verdens førende centre inden for udviklingen af den narrative metode. Bogen er første gang udgivet i 2000 under titlen *What is narrative therapy?*

Målgruppen er praktikere: pædagoger, lærere, sygeplejersker, m.fl. som først og fremmest har brug for nye indfaldsvinkler og metoder til de problemstillinger, de møder i deres arbejde.

Narrative samtaler er en let tilgængelig introduktion til den narrative metodes teori, tanker, hovedtemaer og praksis. I indledningen præciserer bogens forfatter, at bogen primært er beregnet som afsæt til yderligere udforskning af området. Bogen giver forståelige forklaringer på den narrative metode som en respektfuld, anerkendende og ikke-bebrejdende tilgang til det terapeutiske arbejde, som sætter mennesket i centrum som ekspert i sit eget liv. Metoden betragter problemer som adskilte fra mennesker og mener, at mennesker er i besiddelse af kompetencer og færdigheder, der kan hjælpe dem til at ændre det forhold, de har til deres problemer. Nysgerrighed og en vilje til at stille spørgsmål, som vi reelt ikke kender

svarene på, er vigtige principper i det terapeutiske arbejde.

Alice Morgan præciserer, at bogen ikke er en opskriftsbog, som skal følges slavisk, men snarere skal opfattes som en buffet – som et udvalg af delikatesser, man kan vælge imellem. Sigtet er at skitsere en række muligheder for narrative samtaler.

Alice Morgan beskriver metoden på billedlig vis, når hun siger, at de retninger, samtalen kan tage, er som veje på en rejse. Der er mange kryds, veje og stier at vælge imellem. For hvert nyt skridt dukker en ny tværvej eller et nyt kryds op, der fører fremad, tilbage, til højre, til venstre, eller bøjer af i andre retninger. Vi kan vælge, hvor vi vil gå hen, og hvad vi vil lade bag os. Vi kan altid vælge en anden vej, gå samme vej tilbage, gentage en rute eller blive på den samme vej et stykke tid. Ved rejsens begyndelse kan vi ikke med sikkerhed vide, hvor den vil føre os hen, eller hvad vi vil opdage.

Bogen har – udover Alice Morgans eget forord – en introduktion ved Allan Holmgreen, som kort gennemgår de grundprincipper, som bogen kommer nærmere ind på og med henvisning til den narrative terapies grundlægger Michael White. Allan Holmgreen fremhæver også terapiformens anvendelse i praksis med gode resultater indenfor psykiatrien, f.eks. på Granhøjen i Nord-Vestsjælland.

Mennesker forsøger konstant at gøre de begivenheder, de udsættes for, meningsfulde. For den narrative terapeut består historier af: begivenheder, kædet sam-

men i en bestemt rækkefølge, over tid, i overensstemmelse med et plot. Et narrativ er som en tråd, der væver begivenheder sammen og danner en historie. Narrative terapeuter arbejder med mennesker på en måde, så der frembringes alternative historier til den dominerende, ofte tynde historie, som understøtter eller vedligeholder problemer. På denne måde bliver de alternative historier gjort tykkere, og mennesker, som bebor og udlever de alternative historier, får nye selvbilleder, nye muligheder for deres relationer og deres fremtid.

Bogens første del består i en gennemgang af nogle grundlæggende metoder indenfor narrativ terapi ud fra spørgsmålet: Hvad er narrative samtaler? At forstå og leve livet gennem historier, eksternaliserende samtaler: navngivning af problemet, udforskning af problemet og sætte problemet i en kontekst – dekonstruktion, arbejdet med unikke hændelser og om at navngive en alternativ historie.

I bogens anden del behandles metoder til at gøre den alternative historie tykkere: Med afsæt i en konkret case gennemgås forskellige metoder til etablering af den nye alternative historie, og til at gøre den mere righoldig. Vidner kan inddrages direkte i arbejdet via gen-indmeldende samtaler, som medlemmer af netværk, som deltagere i ritualer og festligheder eller som reflekterende team eller vidnegrupper. Den alternative historie kan også gøres tykkere via terapeutisk dokumentation, – erklæringer, logbøger, videobånd, symboler, visuelt arbejde, m.m.

Forfatteren afslutter med en række antagelser, der kendetegner den narrative arbejdsmetode.

Og så er det betydningsfuldt at komme den narrative terapies slagord i hu: *at problemet er problemet, – det er ikke personen, der er problemet.*

Alt i alt en yderst inspirerende bog for nybegyndere i denne terapiform, en fin

bog til repetition af metoderne i praksis for de mere erfarne terapeuter og en nydelse som genkendelig metode for alle, som har været i uddannelse i narrativ terapi.

Bogen vil fint kunne indgå i bogsamlingen på de pædagogisk psykologiske rådgivninger som inspiration for alle faggrupperne her. Ligeså anbefalelsesværdig som inspiration til lærere, pædagoger og andre faggrupper i forebyggende arbejde generelt.

Forfatterens metafor: en buffet med delikatesser, man kan tage for sig af efter behov er yderst rammende for denne inspirerende bog i narrativ metodeanvendelse.

Elise Nielsen
Ledende psykolog

»Det er bedre med 2 gode hjem end 1 dårligt!«

Børn skriver til børn om skilsmisse, redigeret af Birgit Madsen, Kroghs forlag 2005, 101 sider, 199 kr.

Flere år efter at deres forældre fortalte dem, at de skulle skilles, sidder følelsen af forvirring, uro og chok som en første reaktion stadig i børnene. Andreas 12 år: »Jeg anede det slet ikke og havde slet ikke tænkt over det før. Derfor var det som at blive ramt af en bombe.«

Reaktionen er typisk for alle de 20 børn, der skriver og tegner om deres oplevelser af at være totalt uforberedte og ikke at kunne overskue følgerne. Mette mindes sin forsinkede erkendelse 7 år efter skilsmissen, hun var dengang 8 år gammel: » Den dag, da det gik rigtig op for mig, var, da vi stod i min fars nye hjem, hans egen lejlighed«. Børn efterlyser en acceptabel forklaring og stiller sig ikke tilfreds med den abstrakte forklaring, at

deres forældre »bare ikke kan sammen!«. Forældres forklaringsproblem kan skyldes deres forskellige opfattelse af årsagen til bruddet, barnets forudsætninger og hele krisestemningen. »Samtalen« bliver oftest 1-vejs kommunikation fra de voksne til børnene. Forældrene er her og nu lettede over og tror, at hemmelighedskræmmeriet er forbi. De er stressede og evner ikke empatisk at lytte til de tanker og følelser, de først lige har sat i gang som en langvarig proces og kæde hos barnet.

»Jeg fik sådan en efter-reaktion over mine forældres skilsmisse«, kalder Irene 13 år det, da hun oplevede sin egen følelse af jalousi overfor sin mors nye kæreste og dennes 2 ældre drenge.

Som en rød tråd gennem alle børnenes beretninger – de er mellem 9 og 15 år gamle – går deres overraskende gode evne til at reflektere og evaluere deres ændrede livssituation på en meget selvkritisk og skyldbetynget måde.

På trods af, at de har hørt de voksne sige, at det aldrig er børnenes skyld! Nogle nyder hypotetisk at dagdrømme sig til og idealisere et harmonisk familieliv, hvis ikke deres forældre var blevet skilt! »Man vænner sig til det« eller det er ikke så slemt«, er en resignerende reaktion på det skete og uforanderlige. »Nogle gange føler jeg, at mit livs chance blev ødelagt, fordi de blev skilt, selv om vi alle prøver at have det godt«.

»Jeg har fundet ud af at leve med mine forældres skilsmisse og bruge det til noget positivt«, skriver Irene 13 år. Hos moderen og i dennes nye, store familie får hun tilfredsstillet sit behov for socialt samvær, hos faderen kan hun derimod bare få lov til at være sig selv og slappe af, når hun har brug for det! Hun oplever mere frihed efter skilsmissen og er ikke så afhængig af, at skulle bo samme sted hele tiden.

Det mest hjerteskerende er at læse om børn, der gang på gang føler sig svigtede

af den voksne, der er flyttet langt væk. De føler alligevel, det er »dumt at ødelægge kontakten« – det er et ambivalent forhold og selv om kontakten mangler og aftaler ikke overholdes, er barnet i sin solidaritet bekymret: Er min far mon død? Et par fædre er misbrugere og en er psykopatisk løgnhals. Hvor de voksne svigter barnet, kan en kusine eller mors lillebror blive en uvurderlig personlig støtte for barnet. På fødselsdage og juleaften gør det dobbelt ondt at blive glemt og overset!

Skiftende kæresteforhold og hyppige flytninger gør hver gang børn spændte på et nyt møde, og de aflæser lynhurtigt moderens nye kæreste: er han sjov og sød eller det modsatte? En pige har 3 gange været på krisecenter med mor og søskende, og fortæller om den angst, hun føler, når hun ser en bil, der ligner faderens. Han forfølger og tyranniserer sin eks-kone på trods af polititilhold.

Bogens styrke og anvendelighed: Børnene kommer til orde ukommenteret og helt på deres egne betingelser. Den er velegnet som hjælp til forældre, der overvejer omkostningerne for deres børn ved deres påtænkte skilsmisse og hvordan og hvornår børnene skal have den angstprovokerende besked. Andre børns oplevelser kan spore dem ind på temaer, de bør spørge ind til og samtale med deres egne børn om. Desuden kan bogen bruges som samtalestof i skoleklasser og på seminarer. Birgit Madsen har i øvrigt også redigeret: »Overvægt – 21 børn og unge skriver om at være overvægtig«, Krogh 2005.

Overskriften til denne bogomtale er et citat af Mette, 15 år: »Jeg har lavet et ord-sprog, som jeg synes, man kan lære meget af som skilsmissebarn: Det er bedre med to gode hjem end et dårligt«.

Eivind Tellerup

Holdingerapi

Bent H. Claësson og Ulla Idorn (red.): *Holdingerapi – en familierapeutisk metode til styrkelse af tilknytningen mellem børn og forældre*. Dansk psykologisk Forlag, 2005, 416 sider, 448 kr.

Hovedforfattere og redaktører af denne bog er børnepsykiater Bent H. Claësson og cand. pæd.psyk Ulla Idorn, som sammen med en gruppe af danske og svenske psykologer og terapeuter belyser holdingerapien ud fra forskellige teoretiske synsvinkler og praksisformer.

Bogen indledes med at beskrive holdingerapi således: »Holdingerapi handler i bund og grund om tilknytning og kærlighed – menneskets dybeste behov for at knytte sociale bånd, som gør os stærkere i kampen for overlevelse.« (side 9). Den amerikanske børnepsykiater Martha G. Welch nævnes som en af grundlæggerne af den nye familierapeutiske metode, holding, fra sidst i 70'erne og som siden er videreudviklet i forskellige retninger, også her i Norden, hvor der findes en Nordisk forening for Holdingerapi. Basalt handler det om at holde om og af sit barn, ved at kunne rumme dets modstand, sorg, angst og derefter dets tilnærmelse, ro og glæde skabes fundamentet for en harmonisk emotionel og kognitiv udvikling. Det lyder simpelt og let, og kan være det i velfungerende familier. Men i andre er det hårdt, tidskrævende og belastende arbejde, der heldigvis ser ud til at virke bedømt ud fra bogens mange cases og eksempler.

Det er lykkedes for redaktørerne at få sammenhæng i bogen, den virker som en helhed, er gennearbejdet og logisk opbygget. Flere af artiklerne henviser til hinanden, og den to år lange skriveproces, som redaktørerne har brugt på bogen, er bestemt givet godt ud. Specielt skal de mange forældrebidrag og børnebidrag

hilses velkommen., idet de belyser metoden på en personlig og i den store sammenhæng nuanceret måde. Bogen er ind delt i fire hovedområder med overskrifter som : »Hvorfor virker holdingerapi?« og » Hvordan virker holdingerapi ved børne depression, OCD, ADHD og autisme« samt et kapitel om adopterede børn og plejefamilier., hvor forskelle og ligheder mellem miljøterapeutisk fastholdelse og holdingerapi diskuteres og analyseres.

Holdingerapi er velegnet til børn, der er blevet forstyrret i deres udvikling. Terapiformen har vist sig at kunne etablere en autentisk kontakt, mindske eller helt helbrede belastende symptomer hos børnene og dermed skabe roligere, gladere og mere harmoniske børn og mere kompetente forældre. Der kan noteres følgende forandringer hos et barn efter en serie holdingerapier :

- Barnet bliver gladere, får større livslyst
- Glæden ved kropskontakt forøges
- Barnet bliver socialt velfungerende
- Barnet får tillid og søger trøst, og kontaktevnen forbedres
- Angst aftager og forsvinder
- Psykosomatiske gener forsvinder
- Kognitive funktioner(koncentration, indlæring, motivation) forbedres
- Kreativiteten forøges
- Lege- eller arbejdsglæden forøges
- Barnet bliver mere selvstændigt
- Barnets selvværdsfølelse og selvtillid forøges
- Evnen til empati forøges
- Barnet bliver kærligere og får en mere sikker tilknytning

Alt dette nævnes på side 55 samtidig med at forældrenes kompetence, empati og tilknytningsevne også forbedres. Kan dette virkelig være rigtigt? I så fald ville der jo være tale om en ren vidundermetode, nærmest en mirakelkur, og det mener

forfatterne jo heller ikke, men de er så begejstrede for metoden, at den naturlige kritiske sans og nærmere refleksion til tider mister focus. Holdingterapi handler om kærlighed og kontakt, og det er klart, at den stærke focusering på samvær, nærhed, tillid og tryghed vil kunne medføre øget trivsel. Dette udtrykker en tilfreds mor således på side 93 . » Holdture er stærkt vanedannende, når man først får hold på dem.«

Det fremgår tydeligt og klart gennem de mange forskellige bidrag i bogen, at der stilles store krav til terapeuten. Der kræves veludviklet indlevelse og empati, professionel træning og uddannelse samt en robust personlig kompetence for at fungere som holdingsterapeut. Samtidig kan den tætte og målrettede forældrekontakt medvirke til at barnet i højere grad bliver set, forstået og anerkendt. Der sættes en proces i gang frem mod en mere sikker tilknytning baseret på empati og kærlighed.

Synsvinklerne i bogen er udviklingsorienteret og praksisorienteret. Afsnittet om skyld og skam er meget inspirerende og tankevækkende. Fx kan skyld ikke sprogligt gradbøjes, mens skam kan gradueres som flov, pinlig og skamfuld. Dette sættes i relation til janteloven, hvor de forskellige bud belyser den indbyrdes sammenhæng mellem skam og manglende selvværd.

Holdingsterapien kritiseres ofte for at begå overgreb mod barnet. Problemstillingen omsorg contra overgreb belyses klart og meget præcist, og der stilles bl.a. spørgsmålet, om det er et overgreb at vaccinere et barn, der protesterer og ikke vil. Skal vi tvinge modvillige børn til tandlæge og skadestuebesøg? Forældreansvar og udvikling af barnets selvstændighed sættes her ind i relevant perspektiv.

Bogens målgruppe er psykologer, læger, pædagoger og sundhedspersonale samt andre, der arbejder med børn. De mange

illustrative cases og forældrebidrag gør, at bogen også med udbytte kan læses af studerende og forældre.

Med sine 416 sider er bogen et omfangsrigt og imponerende værk. Den kan fint fungere som inspirationskilde, ja nærmest som opslagsværk, når vi drøfter forskellige familierapeutiske tiltag i hverdagen. De mange forskellige synsvinkler i bogen supplerer hinanden fint, vækker nysgerrighed, og giver læseren mulighed for at reflektere over egen praksis. Det er forfatterens håb, at der vil ske en øget forskning inden for området, og dette håb og ønske kan jeg bestemt tilslutte mig.

Eivind Fruelund

Den stille vej

Ingrid Ortmann: *Den stille vej: en vej til indre balance: stressforebyggelse for børn.* (I samarbejde med Ulla Schade) 1. udgave. 2005. 116 sider + 1 cd. Forlaget Sunflower. Pris ved udgivelsen: kr. 225,00

Forfatter: Psykolog Ingrid Ortmann i samarbejde med journalist Ulla Schade. I bogen er indlagt en CD med praktiske eksempler på anvendelse af de metoder, der redegøres i bogen. Det er et godt råd at høre CD igennem før bogen læses.

Bogen henvender sig til professionelle dvs. pædagoger, fritidspædagoger, lærere og studerende inden for disse fag. Da børns stress hidrører fra alle dele af deres liv, er bogen også ment som inspiration til forældre. For egen regning vil jeg tilføje at også politikere og administratorer kan have gavn af at læse bogen.

Bogen er en letlæst pamflet, som behandler emnet causerende og konkret. Mht. det teoretiske grundlag for bogen

henvises til psykolog Dion Sommer: Barndomspsykologi.

Bogen formidler metoder til stresshåndtering gennem afspænding, visualisering og meditation. Forfatteren ønsker at tilføje en handlingsorienteret dimension til debatten vedrørende stress og dens udbredelse helt ned til børn i vuggestuealderen.

Det epokegørende ved bogen er ideen om at meditation kan anvendes i arbejdet med børn og børnegrupper. Der fremlægges håndterbare metoder.

Endvidere vil jeg rose bogen for at kæde voksnes stress sammen med forståelsen af børns stress. Dermed peges der på, at arbejdet med voksnes egen stress er nødvendigt, både som den forekommer i hjemmet og i daginstitution og skole, som en forudsætning for at sætte ind mod børns stress.

Bogen behandler emnet stress på en ny måde og foreslår utraditionelle metoder på en konkret og håndterbar måde. Bogens opbygning kunne være strammet lidt op, lige som begrebsapparatet kunne være defineret præcisere.

Jeg mener, der er tale om en læseværdig bog, hvor forfatteren har mod til at gå nye veje.

Lisbeth Eckhardt.

Psykolog (aut.),
specialist & supervisor
i pædagogisk psykologi og
samfundspsykologi

Hypnose og Hypnoterapi

Jens-Jørgen Gravesen: *Hypnose og Hypnoterapi*. Forlaget Klim 2004.
328 sider, 349 kr.

Forfatteren til denne første grundbog på dansk i hypnose og hypnoterapi, Jens-Jørgen Gravesen, har anvendt klinisk hypnose gennem mange år i sin lægepraksis.

Bogen er en grundig indføring i hypnose og hypnoterapi. Jens-Jørgen Gravesen gør rede for hypnosens historie og for teorierne bag hypnose. Han undlader at præsentere praktiske anvisninger og øvelser i at fremkalde hypnose hos andre, med den begrundelse at bogen også henvender sig til læsere uden tilstrækkelig faglig baggrund til at anvende hypnose ansvarligt.

Som psykolog med et meget begrænset erfaring med klinisk hypnose, har det været inspirerende og interessant for mig at blive præsenteret for bogens mange cases og relevante teoretiske refleksioner f.eks. vedrørende behandling af smertetilstande, fobier, depressioner, stress, fantomsmerter, angst, eksamensangst mm., især fordi teorigrundlaget på disse områder i meget høj grad er adækvat med viden og erfaringer fra især psykodynamisk tænkning og kognitiv terapi.

Jens-Jørgen Gravesen formår at fjerne mystikken fra hypnosen gennem en grundig gennemgang af hypnosedefinitioner og ved at beskrive de mest centrale hypnotiske fænomener.

Et gennemgående træk ved de ellers meget forskelligartede hypnosedefinitioner er, at hypnose er en tilstand, hvori koncentreret opmærksomhed er en væsentlig faktor, og at tilstanden letter kommunikationen.

Jens-Jørgen Gravesens fokus på koncentreret opmærksomhed som et centralt fænomen i hypnosen giver særdeles god

mening i hans teoretiske gennemgang af dynamikker bag velkendte fænomener som posttraumatisk stress og situationsbestemt indlæring, af dissociation som beskyttelsesfunktion og af bevidst og ubevidst læring.

Stoffet relateres i øvrigt til dagligdags hændelser, og forfatteren viser, hvordan hypnose spiller en væsentlig rolle i vores hverdag uden vi er bevidste om det.

En interessant bog som bygger på forfatterens mangeårige praksis og overbevisende viden på området. En bog som vækker lysten til at stifte nærmere bekendskab med klinisk hypnose.

Henning Strand.

Læringshistorier

Margaret Carr: *Læringshistorier – Evaluering og udvikling af læring i institutioner*. Hans Reitzels Forlag, 2005. Oversat af Nanna Gyldenkærne, 264 sider, 298 kr.

Margaret Carr (MC) er, som en del vil vide, new zealandsk forsker og en af arkitekterne bag den new zealandske læreplan, som for næsten ti år siden vakte megen opsigt herhjemme i medierne – delvis pga. det fokus på det enkelte barn som reformen forårsagede, dels ved at indføre skolestart på barnets 5-års fødselsdag.

De undersøgelser og erfaringer, som omtales i denne bog, er imidlertid resultat af et andet forskningsprojekt, som fandt sted mellem 1995 og 2001, og de skulle ifølge bogens bagside være specielt relevante for os danskere nu hvor de nye pædagogiske læreplaner i vore daginstitutioner har skabt et behov for at »vurdere – evaluere – om og hvad børnene rent faktisk lærer.«

Bogen rummer altså forslag til hvordan det på baggrund af læringshistorier kan lade sig gøre at udvikle og stimulere det enkelte barn i dets læring, men inden vi når så langt, afsøges så vel de teoretisk forankrede som de praktisk forankrede positioner, der danner grundlag for forfatterens anbefalinger. Disse sammenkædes i det danske forord af Jan Kampmann med positionerne i den danske læreplansdebat, og Kampmann gør gældende, at MC vil kunne bidrage til en kvalificering af denne diskussion ved »ikke alene at basere læringsovervejelser på traditionelle udviklingspsykologiske og kognitionsteoretiske forståelser, men ved også at fastholde et kontekstualiseret og situeret læringsbegreb«.

I sit eget forord kommer MC ind på hvordan pædagogerne i begyndelsen af 90'erne i NZ var imod indførelsen af evalueringsprocedurer, primært fordi de så disse som en administrativ opgave, der – i og med at de skulle skrive ned og registrere for en ekstern instans – ville fjerne dem fra deres relationsarbejde til børnene. Men selv om MC til dels ser evaluering som et magtfuldt politisk redskab, der kan bruges til at afdække styrker og svagheder, så fremhæver hun samtidig, at dokumentationsarbejdet på sigt kan blive et udviklings- og forandringsredskab i børnenes og pædagogernes tjeneste, der kan bruges som katalysator for diskussion med andre, til informationsdeling samt til refleksion over praksis og planlægning generelt.

De evalueringsskemaer, man førhen brugte, havde primært til formål at beskrive børns fysiske, intellektuelle, følelsesmæssige og sociale forståelse og færdigheder, men i arbejdet med den nye læreplan for new zealandske børn i førskolealderen blev det efterhånden klart for MC og teamet omkring hende, at denne evalueringspraksis måtte ændres, hvis der

i fremtiden skulle fokuseres mere på relationer og deltagelse.

I første kapitel skitserer MC den mere teoretiske baggrund for de alternative antagelser om evaluering der danner baggrund for læringshistorier som evalueringsredskab. Hun nævner her sin »folkemodell for evaluering«, som hun kalder den med direkte reference til Bruners definition af hvad folkepædagogik er, (kort fortalt: vore umiddelbare intuitive teorier om læring og indlæring), og hun afslører, at hun i mange år har holdt fast ved forestillingen om, at al læring kunne beskrives som en progression indenfor et hierarki af færdigheder sideløbende med en meget anderledes og langt mere velovervejede model for læring og undervisning. Herefter redegør hun for på hvilke punkter disse to antagelser er forskellige i relation til formål, udbytte, indsatsfokus, evalueringsgrundlag, fremskridt, procedurer og pædagogisk værdi. F.eks. beskriver hun, hvordan hendes evalueringsmodel oprindeligt gik ud fra at læring var individuel og uafhængig af den kontekst, den indgik i – at læring var fragmenterede skolerettede færdigheder, og det foreliggende testmateriale var da også konstrueret til at finde fejl og svagheder, som undervisningsmæssigt førte til et overdrevent fokus på hvad barnet ikke var i stand til.

Denne folkemodell er efterhånden blevet erstattet af »læring i handling«, hvor der er et klart samspil mellem de sociale og kulturelle faktorer og den enkeltes kundskaber og færdigheder. (Medieret handling i Vygotskysk forstand), og hun opstiller det læringsmæssige udbytte heraf i følgende hierarki af stigende kompleksitet: 1) *færdigheder og viden* – 2) *færdigheder og viden + hensigt = læringsstrategier* – 3) *læringsstrategier + socialt fællesskab og praksis + redskaber = situerede læringsstrategier* – 4) *situerede læringsstrategier + motivation = læringsdisposition*

I kapitel 2 defineres og videreudvikles tanken om *læringsdispositioner* og MC introducerer 5 forslag til beskrivelse heraf på baggrund af egne institutionserfaringer: *at fatte interesse, at involvere sig, at være vedholdende overfor vanskeligheder og usikkerhed, at kommunikere med andre (udtrykke tanker, følelser, synspunkter) og at tage ansvar (at sætte sig ind i andres synspunkter)*. Disse dispositioner kan analyseres skiftevis ud fra tre aspekter (at være parat, at være villig og at være i stand til), og MC argumenterer for at sådanne læringsdispositioner kan anvendes som en ramme for de mål, der sættes før skolealderen.

Samtidig fremhæver hun, at det er vigtigt at bruge en model, der bygger på anerkendelse, idet man herved sætter barnets lyst i forgrunden. På den måde bliver det enkelte barn parat, villig og i stand til at deltage, skabe gensidige relationer og forandre. Alt sammen væsentlige omdrejningspunkter for den første viden børn får om sig selv som lærende individer, og som har indflydelse på deres evne til at lære senere i livet.

I kapitlerne 3, 4 og 5 uddybes de ovennævnte læringsdispositioner. og der eksemplificeres med mange letgenkendelige hverdagssituationer, som yderligere analyseres og perspektiveres. I disse kapitler knyttes der desuden løbende an til, hvordan børnene beriger og udbygger deres *deltagelsesrepertoire*, hvordan de vælger ud, modstår, forandrer, undgår eller tilpasser sig. Endelig uddrager MC i forbindelse med eksemplerne diverse rettesnore/*ledetråde* til evaluering (f.eks. at evalueringsprocessen skal kunne udføres af travle pædagoger).

I kapitel 6 bruges de i alt 9 ledetråde og de 5 forskellige læringsdispositioner fra den teoretiske analyse af læring i udformningen af et samlet forslag til evaluering, der delvis besvarer i hvert fald det ene

af MC's to indledende spørgsmål i bogen: »Hvordan kan vi vurdere det lille barns udbytte på en måde der fremmer og beskytter læringen?« Hendes svar ligger som bekendt i de såkaldte *læringshistorier*.

Læringshistorier er ifølge MC »observationer af hverdagssituationer, udformet så de tilsammen danner serier af kvalitative 'snapshots' af individuelle børn, der demonstrerer en eller flere af de fem former for læringsdispositioner« (sekventielt eller overlappende). Historierne skrives ned og gemmes sammen med evt. yderligere dokumentation (fotografier, tegninger osv.) i en »barnets mappe«, der danner udgangspunkt for diverse samtaler med henholdsvis barn, forældre, familie og kolleger.

I forbindelse med denne evaluering beskrives barnets læringsdispositioner både i tilknytning til de stedlige muligheder for at lære og helt specifikt for barnet selv. Nogle af de ting der har fundet sted diskuteres og dokumenteres, og personalet træffer beslutning om så vel formelle som uformelle tiltag.

De fire næste kapitler (7-10) handler på hver sin måde igen om praksis med vægten lagt på de fire grundpiller i evaluering: *beskrivelse, diskussion, dokumentation og beslutning*. Disse afsnit kan klart fungere som igangsættere for institutioner, der overvejer at påbegynde evaluering baseret på læringshistorier. Det bemærkes i *beskrivelsen*, at pædagogerne i evalueringsprojektet sjældent beskrev barnets interesser som sociale hensigter, men gennemgående lagde mere vægt på interesser forbundet med materialer, genstande og aktiviteter. I *diskussionsfasen* var hensigten dels at arbejde hen mod enighed om metoden og at formidle til børnene hvilken form for læring der værdsattes på stedet, dels at søge barnets perspektiv på læringen, at inddrage familierne og at træffe fremadrettede beslutninger. En interessant del af dette afsnit er MCs beskrivelse af hvordan

»barnets logbog« kan bruges til trevejskommunikation, at barnet selv kan diktere sine vurderinger til nedskrivning, og at familien på denne måde får langt mere at vide om deres børns læreprocesser.

I relation til *dokumentation* opregnes de problemer der kan opstå, når evalueringen ikke bare bliver offentlig (som i diskussionsfasen) men tillige permanent, samtidig med at de formative argumenter for dokumentation fastholdes, og der fremlægges konkrete forslag til, hvordan evalueringen kan blive en overkommelig opgave

Endelig skelnes der i kapitlet om *beslutning* mellem planlægning (bevidst at sætte scenen, at udvikle aktiviteter, at lære fra sig) og den mere spontane og intuitive form for feedback/respons. Sidstnævnte udspecificeres i bl.a. anerkendelse, og der refereres til undersøgelser der omhandler, i hvor udstrakt grad pædagogerne bruger personorienteret ros, der kan udvikle præstationsmål i stedet for læringsmål hos barnet. Andre intuitive responsformer er tilbud om hjælp, opklarende spørgsmål og tilrettevisning/opfordring til at bruge andre strategier – alle sammen signaler der indikerer at respons, kommunikation og gensidig forståelse ses som værdifulde i miljøet. Desuden nævnes det i den forbindelse, at bestemte responsformer måske har tendens til at blive situerede i bestemte aktiviteter. Konkluderende fremhæver MC, at netop de spontane responsformer er en magtfuld del af enhver samlet evaluering, men deres direkte indflydelse på det enkelte barns deltagelsesrepertoire og læringsdispositioner diskuteres i øvrigt ikke.

Tilsammen viser de 4 kapitler hvordan læringshistorier kan anerkende det uforudsigelige i udvikling, bidrage til børnenes læringsdispositioner: beskytte og styrke daginstitutionerne som et læringsfællesskab og afspejle læring i bredere sammenhæng.

Det interessante i kapitel 11 er dels diskussionen om narrative metoders validitet og reliabilitet og dernæst beskrivelsen af hvordan pædagogerne tacklede skiftet fra folkelig evalueringsmodel til den alternative model – dvs. evaluering gennem læringshistorier. I forbindelse med dette skift bringes her nogle citater fra bogen: »Vi lytter mere til børnene; vores forhold er blevet tættere«, »Jeg er meget mere fokuseret og optaget af hvad børnene laver«, »fokus og tydelig retning har fået personalets engagement til at vokse«, »Uddannet personale har ikke noget grundlag at bygge på. Vigtigt at hele personalet bliver efteruddannet og støttet.«

Disse understøtter klart MC konklusioner om, at effektiv personaleudvikling tager tid, og at efteruddannelse eller konsulentbistand etableret med henblik på at understøtte pædagogernes implementering i NZ havde stor betydning for projekternes succes. Carr refererer desuden, at mange pædagoger på det personlige plan greb muligheden for at udforske egne antagelser, og at de lokale definitioner og ideer, der groede frem på grundlag af deres indstilling til hele forandringsprocessen var uvurderlige og afspejlede den tradition, pædagoger har for samarbejde. Samtidig understreger hun vigtigheden af, der løbende blev introduceret alternativer, som kunne forkastes eller tilpasses bl.a. i form af et videomateriale som viser en mangfoldighed af måder at gøre tingene på.

Vurdering:

Denne bog afspejler i dobbelt perspektiv fint hvad situeret kvalitativ aktionsforskning er. Dels undersøger MC daglig praksis via observation og samtaler med børn og pædagoger, dels baserer hun sit endelige evalueringsforslag på den ramme, hun løbende afstikker på basis af sit skitserede teorifelt og den praksis hun indgår i og viser på den måde vej til bedre læring. Men

hun arbejder samtidig med at træne pædagogerne heri, og *Læringshistorier* fremstår således som et fornemt eksempel på evaluering som en reflekteret velovervejet proces. Derfor er jeg enig med Kampmann, når han i forordet skriver: »En – i positiv betydning – pædagogisk bog« (p. 12)

Alligevel vil jeg anholde en detalje i den måde bogen markedsføres på. Bogens undertitel appellerer bredt, men da bogen er en oversættelse af *Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories*, er dette misvisende og kan måske især tilskrives det danske forlags behov for markedsandele. I det store eksempelmateriale, som bogen indeholder, er vægten hele vejen igennem lagt på førskolealderen, og det vil derfor primært være pædagoger som (igen med Kampmanns ord) » kan producere erkendelser ved aktivt at relatere eksempler og refleksioner til egen praksis« (p.12). Alligevel overdriver forlaget kun lidt, når de skriver at »bogen henvender sig til pædagoger i dag- og fritidsinstitutioner og SFO'er samt lærere i skolens yngste klasser og derudover til alle, der beskæftiger sig med børn og læreplaner, læringsforståelse og evaluering af børns læring«. Der er nemlig ikke langt fra *Læringshistorier* til de portfolio-mapper som det sidste par år har inspireret undervisningsmiddelmarkedet i Danmark til nye udgivelser. Så selv om man som læser måske ikke kan relatere eksempelmaterialet direkte til egne erfaringer, kan man stadig få et godt indblik i en del af den internationale forskning, disse evalueringsmetoder er baseret på, og som der jævnt hen refereres til i bogen og i den over 12 sider lange litteraturliste,

Så ja... *Læringshistorier* kan sagtens bidrage til yderligere at kvalificere både din og min og vores allesammens praksis.

Betty Sander Laursen

Pædagogisk antropologi: Forandringsintenderende forbløffelse

John Krejsler et al.: *Pædagogisk antropologi – et fag i tilblivelse*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

DPU er en institution, der spænder vidt-favnende. På den ene side produceres der lærde værker med forbløffende svært sprog, som formentlig af samme grund nok kun vil henvende sig til en mindre menighed af indforståede, hvilket man vel ikke bør bebrejde en videnskabelig forskningsinstitution, og til den anden side er DPU kendt for også at være leveringsdygtig i forskning med letforståelige budskaber om danske børns elendige skolekundska-ber. På sigt må man nære en stille forhåbning om, at den første tilgang vinder.

Jeg har selv undertiden afprøvet visse af DPU forlagets bøger i min undervisning, senest en bog med titlen »Didaktik på kryds og tværs«, som mine studerende har haft et godt udbytte af. Jeg tror ikke »Pædagogisk antropologi« helt på samme måde rammer læreruddannelsens studerende, men den kan så til gengæld være igangsættende for lærere, der ønsker nye perspektiver på faget pædagogik, som baggrund for undervisning og vejledning i fx læreruddannelsen.

Hvad pædagogisk antropologi er for en fisk, forklares i to indledende kapitler af Mie Buhl og John Krejsler.

Mie Buhl opstiller fire optikker i sit forsøg på at aftvinge betydning ud af fagets tvedelte selvbeskrivelse. Set ud fra en *antropologisk* optik på pædagogikken, stilles spørgsmålet: »Hvordan forstås mennesket i en opdragelsessituation?« Her drejer det sig om en empirisk interesse og etnografisk nærvær. Betragtes pædagogik som en videnskabsdisciplin, kan den antropologiske videnskab iagttage den pædago-

giske og stille spørgsmål som: »Hvordan forstås menneskets ageren i pædagogiske teorier?«

Set ud fra en *pædagogisk* iagttagelsesposition kunne der stilles spørgsmål som: »Hvordan udfolder opdragelsessigtet sig i møder mellem mennesker?« Betragtes antropologi som en videnskabsdisciplin, vil den pædagogiske videnskab iagttage den antropologiske og fx stille spørgsmål som: Hvordan artikuleres opdragelsessigtet i antropologiens teorier?« Her er der med Mie Buhls udtryk tale om »hvordan forskellige filtre kan anlægges konkret i relation til pædagogisk antropologisk forskning.

John Krejsler har ikke for ingenting gennem årene være meget inspireret af Michel Foucaults magtanalyser. Med en god portion humoristisk sans »angriber« Krejsler såvel den navnkundige Lars Henrik Schmidt, som selv har defineret fakultetet, da han i 2000 overtog roret. John Krejsler benævner tingenes tilstand som udtryk for et nyt »vidensregime«. Men det skal egentlig ikke forstås negativt, men måske snarere som et lille hjertesuk over de »forstyrrelser« nutidens institutioner og deres forskere og ansatte udsættes for i konkurrencens og det frie markeds navn. John Krejsler skriver eksempelvis: »Jeg foreslår at vi nu gør forsøget og simulerer en bondage-øvelse, hvor vi tager institutstrukturen alvorligt på dens egne præmisser, som svaret på den struktur, der skal lede os til »sandheden« om pædagogikken«. Joh – strammer du garnet, kvæler du barnet må moralen være.

Der er også noget om helium balloner og sandsække, men her er der tale om ren abstraktion, der ikke muliggør nærmere identifikation, hvad rollefordeling angår, men spændetrøjer er formentlig lettere at krænge af sig, jo højere begrebsballonerne stiger til vejrs. Instituttet er rummeligt forstås, men ønsker på den anden side hel-

ler ikke at miste jordforbindelsen, derfor sandsækkene.

Skønt institut for pædagogisk antropologi udgør ét af fem nyfødte DPU institutter er der dog stadigvæk repræsenteret et par af de kendte veteraner, som sjældent fejler. Ellen Nørgaard leverer eksempelvis en god artikel, i Del 2 på grundlag af det, der tidligere blot blev benævnt »skolehistorie«. Nu sættes det ind i instituttets kontekst og bliver derved et vidnesbyrd om, »hvorvidt og hvordan en uddannelseshistorisk og en antropologisk tilgang kan kombineres og tilsammen frembringe ny og relevant viden om opdragelse og uddannelse«. Hendes beretning er kort og godt spændende.

Af andre afsnit i bogen kan nævnes en Del 3 hvor perspektivet er individ og institution, samt en Del 4, hvor integration, nation og tosprogethed er emnet. Bogen viser således, hvad der ikke kan overraske, at pædagogisk antropologi opfanger mange af de forskningsfelter, som institutionen i Emdrup altid har haft som sit varemærke uanset navnet. Jeg glæder mig til at følge barnet i opvæksten og ønsker John Krejsler held og lykke med bestræbelserne på at krænge denne verdens spændetrøjer af sig.

Lars Grønbæk

Motivationssamtalen

William R. Miller og Stephen Rollnick:
Motivationssamtalen, Hans Reitzels Forlag, 2004, 268 sider, 298 kr.

Hvordan hjælper man bedst mennesker til at foretage ønskede ændringer i deres liv? Dette spørgsmål giver denne udmærkede bog et godt bud på ved nærmere at belyse og beskrive motivationssamtalen som en form for rådgivningsteknik i den tradition, som er udviklet i den klientcen-

trerede psykoterapi af Carl R. Rogers og Thomas Gordon.

Bogen er godt disponeret, opbygningen er klar og tydelig med et pædagogisk sigte, og der er mange relevante sammenfatninger og konklusioner undervejs, hvilket letter læsningen og kan give et vist overblik. Stoffet præsenteres handlingsorienteret og let tilgængeligt i et læservenligt sprog og med en god typografi. Den grundlæggende tanke og ide, nemlig via motivationssamtalen, at fremkalde personens egentlige indre motivation for ændring, at sætte en forandringsproces i gang, kommer tydeligt frem gennem hele bogen.

I forordet s. 10 beskrives motivationssamtalen som » en samtalestil eller teknik – eller måske snarere en lytteteknik, for det handler meget om at lytte efter, hvad den anden rent faktisk siger, men mest af alt er der tale om en rådgiverstil, der gennemsyner hele samtalen.« Denne stil eller motivationssamtalens ånd ses i de grundlæggende tilgange til rådgivningsarbejdet, hvor samarbejdet i form af partnerskab og gensidig respekt er i focus. Samtidig forsøges personens autonomi og egen motivation fastholdt og udviklet ved primært at trække på de mål og værdier, som der er formuleret i fællesskab. Mange af de eksempler og cases, der beskrives i bogen, er hentet fra misbrugsområdet (alkohol/narko) men også fra det almindelige familiararbejde, og forfatterne oplister fire overordnede principper i arbejdet, nemlig:

- Udtryk empati
- Tydeliggør diskrepansen
- Gå med modstanden
- Understøt klientens mestningsforventninger

hvorved der skabes muligheder via accept for forandring, udvikles evner for reflekterende lytning samt styrkelse af parathed til de ønskede ændringer. Det væsentlige er jo det personlige valg, som gerne skulle resultere i succesoplevelser, der kan stabilisere og udvikle autonomien.

Hvilke tegn på parathed til forandring skal man som rådgiver være særlig opmærksom på, når der skal forhandles en forandringsplan. Dette beskrives i kapitel 9, 10 og 11 på en særdeles brugervenlig og udviklende måde, således at metoden fremstår klar og enkel i teorien, om end noget sværere i praksis. Dette aspekt kommer tydeligt frem i den omfattende og kommenterede case gennemgang, hvor der både diskuteres, analyseres og vurderes på overbevisende måde. Det er en flot illustrativ case, hvor forfatterens betænkkeligheder ved at benytte en case som en form for standardprocedure gøres til skamme. Den fremhæver snarere det kreative og spontane i metoden, og at enhver person er unik og derfor byder på forskellige udfordringer.

Forfatterne har et helt kapitel om etiske overvejelser, og stiller spørgsmålet, om der er etisk kløe i motivationssamtalen. Begreberne magt, interesse, forventninger, ønsker og forhåbninger diskuteres og analyseres på en åben og udviklende måde, således at læseren selv kan tage stilling og vurdere de anvendte eksempler. Forfatterens synspunkt er, at motivationssamtalen kan anvendes meget bredt i rådgivningsarbejdet, og jeg er bestemt enig i denne vurdering.

Bogen afsluttes med to kapitler om hvorledes motivationssamtalen kan læres, og der lægges vægt på at den interpersonelle stil, som motivationssamtalen bygger på, skal udvikles i et samspil mellem teori og praksis. I afsnittet om den nødvendige kulturændring for rådgivningsarbejdet skriver forfatterne s. 255: »Kloge terapeuter beskæftiger sig ikke kun med den klient, der sidder i rådgivningslokalet, men også med det sociale miljø, som udøver så stor indflydelse på klientens opnåelse og fastholdelse af forandring. Tilsvarende vil de, der hjælper andre med at lære motivationssamtalen, gøre klogt i at beskæftige sig

både med kursistens færdigheder og den kontekst, disse færdigheder skal udøves i.« Derfor må undervisning og læring integreres, så metoden og de sociale færdigheder bliver en naturlig del af den rådgivningspraksis, som forvaltningen/skolen/ institutionen ønsker etableret.

Bogens målgruppe er fra forlagets side tænkt som studerende og praktikere inden for psykologi, psykiatri, socialt arbejde, kriminalforsorg, sundhedsforebyggelse og misbrugsbehandling og det må siges at sigte bredt. Denne bog opfylder dog intentionerne i høj grad, og den fortjener at blive læst og brugt, og specielt skal bogens optimistiske synspunkt på mulighederne for forandring fremhæves.

Eivind Fruelund

Tugt og dannelse

Ellen Nørgaard: *Tugt og dannelse. Tre historier fra kulturkampens arena.* Gyldendal, 2005. 300 sider, 325 kr.

Den første historie handler om, hvordan Dagarbejdsskolen i København, som blev oprettet i 1909, gradvis udviklede sig, og hvordan den specielt i årene efter 2. Verdenskrig i perioden 1948-52 fik et andet børnesyn og en anderledes holdning til børnenes sociale og pædagogiske behov. Det skyldtes ikke mindst den fremsynede nye leder C.C. Kragh-Müller, der som bekendt senere blev leder af Bernadotteskolen. Dagarbejdsskolen skiftede navn og blev til Heldagsskolen i Fensmarkgade. Det skal bemærkes i parentes, at denne anmelder som ny leder af PPR i København stiftede bekendtskab med skolen i 1985 kort før dens lukning. På det tidspunkt havde konceptet overlevet sig selv.

Den anden historie handler om, hvordan legemlig revselse blev afskaffet i København allerede i 1952 – 15 år førend fysisk afstraffelse blev forbudt i folkeskolen i det øvrige land. Beslutningen om afskaffelse af legemlig revselse hvilede på en langvarig og til tider ganske hidsig debat. Der var stor uenighed i både organisationerne og i de politiske partier. Debatten var af meget principiel art og omhandlede bl.a. grundlæggende menneskesyn, var barnet født ondt eller godt. To fronter blev synlige: de borgerlige partier, lærerorganisationerne og repræsentanter fra kristelig side var ganske autoritære og mente bl.a., at en vis portion skyldfølelse hos børnene var fremmede for karakteropdragelsen. Heroverfor stod de progressive; dvs. de kulturradikale, reformpædagogerne, socialdemokratiet og den venstreorienterede presse.

Den tredje historie handler om den politiske situation i Danmark fra 1945 og om de radikale, pædagogiske miljøer, der dannede sig i besættelsestidens sidste år. Skulle Danmark forandres grundlæggende eller føres tilbage til tiden før 1940? Vigtige hændelser inden for det pædagogisk-psykologiske område blev oprettelsen af Danmarks Pædagogiske Institut og den såkaldte Emdrupplan, der førte til oprettelsen af Forsøgsskolen Emdrupborg.

Vi er i selskab med en yderst vidende og kompetent forfatter, som jo kendes fra adskillige tidligere, skolehistoriske værker. Et overordentligt grundigt kildearbejde, hvad der også kan ses i litteraturfortegnelsen i i noterne. Det er (igen) lykkedes Ellen Nørgaard at gøre skolehistorien levende for os i dag. Vi får et levende indtryk af, hvad det var for livsvilkår, der herskede specielt i København fra århundredets start og især fra 1940'erne, hvad det var for idealister og banebrydere, der kom til at sætte deres præg på samtiden og på eftertiden, og hvordan man så på udviklingen fra politisk hold.

Hele beretningen er indsat i en teoretisk analytisk ramme, hvor især Norbert Elias og Michel Foucault bruges godt og klart.

Jeg kan varmt anbefale denne bog til alle, der er interesserede i at se og forstå, hvordan synet på barnet med særlige behov skiftede over tid: fra en forståelse for barnet som »forbryderisk« eller »forsømt« til en opfattelse, som det store flertal i Danmark kan stå inde for i dag.

Bjørn Glæsel

EVALUERING

i matematik med MG, FG og MI

Prøvematerialer, som giver de rette forudsætninger for tilrettelæggelse af undervisningsdifferentiering eller holddannelse

MG – Matematik Grundlæggende (Bh.kl.-10. klasses trin)

FG – Færdigheder Grundlæggende (4.-9. klasses trin)

Diagnostiske pædagogiske prøver, som inden for fagets faglige discipliner giver mulighed for en præcis afdækning af

- ✓ hvad klassen behersker
- ✓ hvad nogle elever behersker, og andre er tæt på at beherske
- ✓ hvad klassen endnu ikke har tilegnet sig
- ✓ hvilke elever, der har brug for yderligere udfordringer
- ✓ hvilke elever, der bør vurderes yderligere – se omtale af MI-prøverne nedenfor

MG- og FG-prøverne anvendes på *hele klassen* og giver læreren en sikker viden om, hvad der skal lægges vægt på i det efterfølgende undervisningsforløb. Prøverne kan scores både manuelt og elektronisk.

NYT – NETOP UDKOMMET!

MI – Matematik Individuelt (1.-10. klasses trin)

Diagnostisk *individuel* prøve, som inden for 31 matematiske emner giver mulighed for en præcis afdækning af

- ✓ hvad eleven behersker
- ✓ hvad eleven er tæt på at beherske
- ✓ hvad eleven endnu ikke har tilegnet sig

MI-prøverne afdækker gennem samtale mellem *den enkelte elev* og prøvetager, hvad eleven gør, når eleven løser en given opgave – hvad eleven tænker, og hvilken fremgangsmåde eleven anvender. Hermed får man mulighed for at gå ind i den enkelte elevs aktuelle udviklingszone. MI-prøverne er koblet til MG og FG, dvs. at man kan gå fra MG/FG til MI og begynde på det niveau, som eleven havde vanskeligheder med i MG/FG.

Få yderligere information

om prøverne på tlf. 3538 1655, salg@dpf.dk eller www.dpf.dk

D A N S K P S Y K O L O G I S K F O R L A G

BJØRN GLÆSEL OG ANNE MARIE KIDDE

TOSPROGEDE ELEVER I SPECIALUNDERVISNINGEN

- en interviewundersøgelse af københavnske (§20.1 og §20.2)
specialskoler/klasserækkers oplevelse af tosprogede elever
- udarbejdet af PPR København

FORLAGET SKOLEPSYKOLOGI



GRATIS!

Sammen med dette nummer af tidsskriftet får abonnenterne tilsendt et gratis eksemplar af Blå serie nr. 27.

Mvh.
Redaktionen