

Indhold



Kirsten Bonde og Birthe Rusike: <i>Forældregruppe på PPR i Randers</i>	3
Emil Kruuse: <i>En sammenligning mellem skoleevalueringer i Skotland og Danmark</i>	23
Sidsel Bekke-Hansen & Ib Bræmer: <i>Mindre papirrytteri</i>	36
Ken Vagn Hansen: <i>Mere bevægelse mod konsultative praksisformer i PPR</i>	53
Per Schultz Jørgensen: <i>Dagplejen ved en korsvej</i>	65
Abstracts	82
Årgangsregister 2006	83
Ny litteratur	
John Aasted Halse: <i>Dilemmaer i den moderne familie</i> (Karsten Bjarnholt)	87
Sandra Seagal og David Horne: <i>Bogen om Human Dynamics</i> (Bjørn Glæsel)	88
Kirsten Baltzer og Ole Kyed (red.): <i>Undervisning af elever med særlige forudsætninger</i> (Eivind Fruelund)	90
Nina Raaschou: <i>Fra konflikt til dialog i skolen</i> (Bjørn Glæsel)	91
Pierre Bourdieu og Jean-Claude Passeron: <i>Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet</i> (René B. Christiansen)	92

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.

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

Forældregruppe på PPR i Randers

Forældregruppen – for børn visiteret til PPR med koncentrationsvanskeligheder, uro og lignende adfærd – har sit udspring i den konsultative tankegang samt et behov for at tænke anderledes og udvikle nye metoder på grund af ventetid. Det blev afdækket ved at gennemgå sager på venteliste på PPR, at der var en gruppe af henviste børn, hvor problemstillingen på den enkelte skole og i hjemmet var enslydende. Børnene blev beskrevet som urolige, havde vanskeligheder med at rette sig efter den voksne, vredesudbrud eller udadrettet adfærd. Børnene var i alderen 7 til 10 år og hjemmet var til en vis grad opmærksom på vanskelighederne. Artiklen vil gennemgå metode og praksis i forældregruppen – baseret på en psykoedukativ tilgang – samt evaluere arbejdet med 3 forældregruppeforløb i 2005-2006.

Af Kirsten Bonde og Birthe Rusike

Baggrunden for Forældregruppen

At arbejde konsultativt medfører at der bliver arbejdet med vanskeligheder beskrevet i relationerne til et barn frem for at se vanskelighederne i selve barnet, der er henvist til PPR. Det vil sige et skift fra at arbejde mere traditionelt i 1. orden, som fig. A illustrerer til at arbejde mere med barnets relationer, som illustreres på fig. B. Arbejdsmetoden i fig. A tager sit udgangspunkt i, at vanskelighederne findes i barnet og at psykologen afdækker disse vanskeligheder gennem tests, som så formidles til skole og forældre med

ekspertforslag om, hvordan man kan afhjælpe eller reducere barnets vanskeligheder ved brug af forskellige handlinger. I fig. B er arbejdsmetoden anderledes, idet forældrene i følge denne model forstås som »omdrejningspunktet« for arbejdet med barnet og dets relationer i hverdagen.

Fig. A

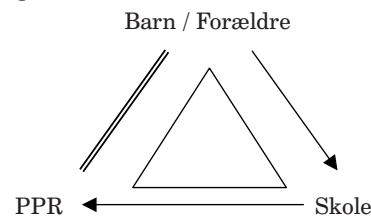
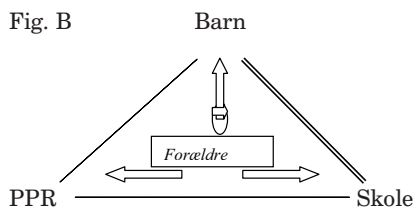


Fig. B



I gruppen arbejdes der med forældrene som forbindelsesled mellem PPR, skole og SFO. Den mest direkte kontakt kommer således til at ligge mellem forældre og gruppeledere. Kontakten indeholder dels undervisning og information omkring urolige børn, og træning i gode måder at være sammen med urolige børn. Dels at styrke forældrenes oplevelse af kompetence overfor barnet i hjemmet samt deres oplevelse af at være kompetente medspillere i deres barns skole. Forældrene indsamler informationer fra hjem, barn og skole. Det er dog ikke gruppens formål at bekræfte eller afkræfte de beskrivelser, forældrene giver, men der imod at åbne op for nye tanker, perspektiver og handlemåder, som er afgørende for at barnets hverdag kan ændres. Ved kognitivt arbejde; at ændre den måde forældrene tænker om deres børn, vil man også kunne ændre deres følelser og adfærd overfor barnet og dermed relationen til barnet. Forældrenes relationer til skole og SFO er ligeledes af stor betydning, idet kompetente forældre med forståelse for deres barns adfærd er

ligeværdige i dialogen med skole og SFO, hvilket er væsentligt i forhold til barnets trivsel og udvikling generelt.

Forældregruppen består som udgangspunkt af 6-8 forældrepar og to psykologuddannede gruppeledere. Man mødes 6-7 gange af 1½ times varighed. Derudover har det været forsøgt med en 4 timers temadag, hvor fordybelse i et bestemt emne var muligt. Forløbet strækker sig over 3 måneder, så information og øvelser kan få mulighed for at aflejre sig hos forældre og lærere. Undervejs besøges gruppen af en række »eksperter« omkring urolige børn eller om undervisning. Meningen med at have eksperter udefra til at fortælle om fakta er at det giver forældrene en mere trykrolle i forhold til de gruppeledere, der sidder som forældrenes og barnets konsulenter. De oplæg, de præsenterer er korte og de besøgende er ikke tilstede i den efterfølgende debat.

Indholdet og temaerne i forældregruppen tager udgangspunkt i barnets/forældrenes hverdag. Det er en hverdag, som er præget af en høj grad af gensidige forhandlinger og aftaler, der er en af forudsætningerne for at familielivet kan »hænge sammen« og fungere hensigtsmæssigt i dag.

Forældrenes opdragelse af deres børn handler i dag på mange må-

der om at udvikle børnenes kompetencer, så de kan indgå i de mange sociale relationer og situationer, hvor de skal vælge, kommunikere og reflektere.

Opdragelsen omfatter både familie og institutioner, hvis opgave er gået fra pasning til udvikling.

Barnet fungerer på følgende tre planer (Schultz Jørgensen, 2003):

Det offentlige plan: Skole, SFO og fritidsaktiviteter.

Det private plan: Familie med dets evt. sammensætninger

Det personlige plan.

Børnefamilien/forældrene bliver rammen om opdragelsen, men dette sker i en arbejdsdeling med institutioner/skole/fritidsaktiviteter. Udfordringen ligger blandt andet i, at der skabes en for barnet »bæredygtig« sammenhæng. Oplevelsen af sammenhæng består i:

- **oplevelsen af at forstå den situation man er i**
- **oplevelsen af at forstå meningen i det der sker**
- **oplevelsen af at være aktør i modsætning af at føle sig som offer**

Dette gælder for alle involverede parter. Forældre, lærere, pædagoger og børn.

Konkret vil det sige:

- **dialog med barnet fra begge forældre**

- **dialog med skole og institution**

for at skabe sammenhæng ved hjælp af tydeligt sprog, tydelige rammer og en forståelig hverdag.

Programmet for forældregruppen er bygget op omkring dette koncept, hvor man gennem teori og praktiske opgaver forsøger at afstemme forventninger til de involverede parter og dermed skabe større sammenhæng i barnets hverdag. Dette sker gennem forventningsskemaer, observationer i klassen, redskaber til at gøre sproget/kommunikationen tydelig og nemt forståeligt samt opfølgning ved hjælp af belønning og fokus på barnets ressourcer. Redskaber til at tænke konstruktivt frem for negativt og dermed ukonstruktivt. En vigtig del af indholdet er refleksionen, som tager sit udgangspunkt i det teoretiske sammenholdt med de enkelte deltagers erfaring og holdninger. Denne refleksion og åbenhed indebærer, at der er tavshedspligt i gruppen, så man trygt kan deltage i en dialog, hvor der kan dukke følsomme oplysninger frem, der skal forblive indenfor gruppen.

Tre perspektiver i forventningen til skolen

Første mødegang sammen med forældrene bruges primært til at se hinanden an. Forældrene laver en kort introduktion, der indeholder den information de ønsker at dele med de andre forældre om dem selv og deres barn (som minimum køn og alder på barnet).

Der bruges ved alle mødegange tid til anerkendelse af forældrenes fremmøde, og der tilbydes kaffe, te, frugt og noget sødt for at skabe ro og hygge i den sene eftermiddagstid.

Den første hjemmeopgave til forældrene, handler om at blive mere opmærksom på egne og barnets forventninger til skolen. Vi kalder opgaven »forventningsskemaer«. Den indeholder to spørgeskemaer: Et som forældrene skal udfylde om deres egne forventninger til barnets skolegang. Dernæst et interview, som forældrene skal foretage sammen med deres barn om barnets forventninger til skolen. Det må gerne laves som »en tv-avis«, hvor man leger sig igennem alle spørgsmål.

Grunden til at starte med denne opgave er, at vi ønsker at holde fokus på læring og adfærd i forhold til skolen. Det er med udgangspunkt i hvordan forældrene og det enkelte barn har det med at barnet er elev i netop den klasse,

at vi kan arbejde med barnet, forældrene og skolen. Der er desuden en signalværdi i at forældrene fra starten får mulighed for at deltage aktivt i beskrivelsen af deres barns læringsmiljø.

En sidegevinst ved at starte med denne opgave er at den giver forældrene og resten af gruppen et godt billede af den enkelte elev i et system af forældre, lærere og fritid, hvor forventninger til barnet kan være meget forskellige.

De enkelte spørgsmål i interviewet til barnet og til forældrene er delvist inspireret af »*De mangfoldige elever*« et kapitel i Undervisningsministeriets publikation om *Skolens Rummelighed* (2003). Her giver Niels Egelund et forslag til, hvordan lærere – før en visitation til PPR med henblik på videre vurdering – kan lave en vurdering af barnets pædagogiske behov, samt hvorvidt der er mulighed for at tilpasse undervisningen til den elev, som skal modtage undervisningen. Nogle af de spørgsmål, som Egelund foreslår, lærerne kan spørge ind til hos forældrene, beder vi forældrene selv tænke igennem tillige med andre spørgsmål om barnets skolegang og læring.

Forældrene skal således starte med at skrive egne forventninger, glæder og bekymringer i forhold til barnets undervisning. Det kan være

hvilke forventninger, de havde for barnet på den første skoledag, og hvilke tanker de har, når de siger farvel til barnet om morgenen. Der er også mere faglige spørgsmål såsom hvilken opdragelsesmetode, de synes virker bedst på barnet, hvilke opgaver skolen skal tage vare på, og hvad de selv skal hjælpe til med i forhold til skolen. Formålet med at lade forældrene starte med egne forventninger er, at disse ikke skal farves af de forventninger som barnet måtte udtrykke.

Forældrene skal fremlægge deres besvarelse af disse spørgsmål til de øvrige forældre ved det næste møde. Samme dag har gruppen besøg af en skolerepræsentant, der fremlægger skolens forventninger til elever og forældre generelt. Formålet med besøget er at give forældrene mulighed for at reflektere over de tre perspektiver i forventningen til at gå i skole.

Eksempler på svar:

Barn:

Hvordan lærer du bedst? Når jeg er glad og har leget med min ven i frikvarteret.

Når jeg har ro

Hvad kan du bedst lide derhjemme?

Det er bedst, når vi hygger os og ikke skændes.

Barnets egne beskrivelser i eksemplet kan sammen med forældrene og lærerne oversættes til pædagogisk praksis. Barnet giver udtryk for det har brug for hjælp til at skabe ro og afskærme for at lære. Desuden fortæller det os, at hvis vi kan bakke op om de gode sociale situationer i frikvarteret vil det have en positiv effekt på læringen. I hjemmet kan tydelighed og belønning være med til at fokusere på de »hyggelige« stunder og den ønskede adfærd, mens det at ignorere mindre forseelser vil hjælpe barnet til at opleve mere tryk.

Interviewet med børnene har haft en del positive reaktioner. Børnene oplever det oftest positivt at forældrene leger med dem og viser en overordnet nysgerrighed for barnet. Det giver forældrene en mulighed for at lave lidt sjov med deres børn og få en god kontakt til dem – noget der for disse børn i dagligdagen let tilsidesættes af formaninger om at opføre sig pænt og bekymringer for skoledagen.

Voksen:

Hvad tænkte du da dit barn skulle starte i skolen? Jeg var bange for om mit barn ville klare sig socialt eller blive mobbet.

Hvilken opdragelse fungerer bedst? Jeg har været meget i tvivl, men synes at mit barn reagerer positivt, når det belønnes.

Ofte udviser forældrene ønsker om, at deres børn skal have en god dag sammen med de andre børn. Fra forældrenes perspektiv er der ofte fokus på de sociale faldgruber i skolen. De udtrykker bekymring om, om deres barn kan være en del af fællesskabet, om det kan overholde de sociale spilleregler, om barnet er blevet stemplet for dets urolige adfærd mm.

Gennem denne første hjemmeopgave får forældrene mulighed for at reflektere over egne tanker, barnets tanker og skolens tanker i forhold til de læringskrav, der er i samfundet i dag.

Kognitive forandringer hos forældre

Forældregruppens indhold er psykoedukativt. Når lærere og forældre præsenteres for gruppen, lægger vi meget vægt på, at dette ikke er en familiebehandling. Vi visiterer *ikke* til forældregruppe, fordi vi har vurderet dysfunktionelle familiemønstre. Forældregruppen er baseret på:

1. En beskrevet vanskelighed omkring barnet – i dette tilfælde urolige børn.
2. Viden om hvordan man takler denne vanskelighed og udfordringer til at prøve at tænke og handle anderledes.

Dette kan, hvis forældrene tager udfordringen op, lede til forandringer i deres tanker, følelser og

handlinger i forhold til barnet og skolen. Den kognitive terapi har vist os, at når et menneske formår at ændre sine oplevelser, tanker og handlinger i forhold til sin omverden, vil vedkommendes følelser også ændres. Dette er målet når forældrene mødes og når der samarbejdes med skolen. Den vigtigste målsætning for forældregruppen, er at man gennem ændring af tanker og handlinger hos forældre og lærere skaber store forandringer i barnets måde at være tilstede i skolen på.

I England har flere amter¹ i en del år haft tilbud til forældre i at blive uddannet i følgerne af deres barns psykiatriske diagnose. Her er tilbud om at deltage i psykoedukative grupper en fast del af en »pakke« når ens barn bliver diagnosticeret med ADHD eller får en diagnose på det autistiske spektrum (ASD). Efter at have haft mulighed for at hjælpe med planlægning og udførelse af disse grupper i South London and Maudsley NHS Trust i London ², var det åbenlyst at denne metode kunne bruges indenfor andre felter. Det at vise en tydelig accept af, at forældre kan stå med en vanskelighed og har brug for at blive uddannet til at klare de mange udfordringer der følger med, havde en konsultativ fordel som kunne bruges i forhold til forældrene i Randers.

Uden at sammenligne de henviste danske børns vanskeligheder med førnævnte diagnoser er der flere fællesnævner: At have et barn i skolen som af lærerne bliver beskrevet som vanskeligt kan være en stor belastning for forældre. De kan let føle sig kritiseret eller stemplet for deres måde at opdrage, føle skyld over at skolegangen ikke blot er enkel og have svært ved selv at danne sig et overblik over, hvordan de kan hjælpe barnet på den bedste måde. De kan svinge mellem vrede overfor barnet for, at det ikke bare opfører sig som skolen forventer, og mellem vrede mod skolen over at den ikke kan se deres barn som det dejlige menneske, de selv ser. Længerevarende problematiske forløb, hvor skole og forældre trækker i hver sin retning kan være en stor belastning for både barnet, forældrene og skolen. Det kan desuden medføre at barnet udvikler trods og modvilje som yderligere belaster dets vanskelighed.

Det at arbejde kognitivt med en beskrevet vanskelighed i relationen mellem barnet, skolen og forældrene, i stedet for at diskutere hvorvidt der er en vanskelighed hos barnet, giver en frihed som kan bruges både i vanskeligere tilfælde og diagnoser og i de tilfælde hvor barnet er henvist til PPR.

I Forældregruppen er det nøje planlagt, hvilken viden, der skal præsenteres ved hver enkelt undervisningsgang, og hvilke opgaver forældrene får med hjem til barnet og til sig selv. Ved hvert møde er der tre hoveddele, som skal gennemgås: Ny fakta og information om det at omgås et barn, der er uroligt. Gennemgang af de opgaver, som forældrene har lavet fra sidste møde. Nye opgaver til næste gang.

En del af indholdet tager udgangspunkt i Michael Bloomquists arbejdsbog om urolige børn (2001). Bogen er amerikansk og giver forslag til, hvordan man adfærdsterapeutisk kan styrke sin egen og barnets positive adfærd. Forældrene får mulighed for at arbejde hjemme med øvelser som ofte handler om konkrete forandringer af deres handlinger.

Eksempel:

I Bloomquists bog er der et arbejds-skema, som handler om at ignorere en uhensigtsmæssig adfærd hos barnet og at belønne (være positiv overfor) en hensigtsmæssig adfærd. Forældrene får denne opgave både i starten og længere henne i forløbet.

Et forældrepar havde besluttet sig for at belønne sit barn, når han var god til at komme ud af sin seng om morgenen og at ignorere, når han spildte ved bordet. Hidtil

havde der været stor kamp om morgenen, som oftest havde været 1½ time, således at vækning startede tidligere og tidligere for at familien kunne nå at komme ud af døren inden skolestart /arbejde. Ros og belønning gav nu den effekt at barnet fik et bedre råderum og ikke følte sig »jaget« af forældrene om morgenen, hvilket førte til en bedre start på skoledagen.

Senere i forløbet kunne forældrene fortælle, at barnet selv kunne stå op ved hjælp af et vækkeur og derved få en god start på skoledagen. Forældrene havde øvet sig i at konfrontere og diskutere mindre med barnet i tilfælde af vredesudbrud. Han fik lov at køle ned på sit værelse, hvilket afkortede de aggressive episoder. Desuden var der indført en fast belønning – ekstra tid ved computer – når lektierne var lavet.

Forældrene havde gennem forløbet forandret deres egen handling, barnets handling og egen opfattelse af barnet. Dette gav færre negative konfrontationer, øget positiv samvær, mere plads og ansvar til barnet og flere positive tanker og følelser i forhold til ham.

Barnets uro i skolen var stadig tilstede, men forældrene havde givet ham flere positive oplevelser i forhold til at adlyde voksne, hvilket kunne være en start til positive oplevelser i skolen.

Observation i skolen

Et andet hjemmearbejde som forældrene får, er at tage ud i skolen og observere deres eget barn i klassen og i et frikvarter. Forældrenes og lærernes reaktion ved denne opgave har i første omgang været overraskelse over at det ikke var den traditionelle observation lavet af en psykolog, der skulle til. Men når de har været på besøg i klassen og forældrene kommer hjem med observationerne og vi taler om indholdet og oplevelsen, ændres deres mening ofte. Selve observationsmetoden er bygget op omkring psykologisk-pædagogiske metoder i observation (M. Hedegaard, 1995). Forældrene forberedes på observationen og på hvilket fokus, de vil lægge, når de besøger klassen. Vi taler om, hvordan tidspunkt, hyppighed og fokus på en bestemt adfærd og intentionen med adfærden kan være med til at afgrænse informationsmængden. Forældrene spørger ind imellem, hvorfor vi ikke kan opstille et kamera i klassen i stedet og vi taler om hvilke fordele og ulemper, der kan være ved vores metode: Mennesket er i stand til at flytte sit fysiske fokus rundt i klassen og filtrere de informationer fra som er overflødige, hvilket kan gøre en observation mere overskuelig for forældrene. Desuden har det at forældrene kommer tilstede i klassen og viser interesse for barnet en stor betydning for barnet. De fleste børn i

denne aldersgruppe er ret stolte over at få mor eller far på besøg, og får en positiv særstatus denne dag. Lærernes modargument har ofte været at al ting er så anderledes denne ene dag, hvor der fokuseres på det vanskelige barn: Ja! Dette var dagen hvor »Peter« ikke løb rundt og skubbede til de andre, dette var dagen hvor far selv så, at »Jens« kan falde ned af stolen. Dette var dagen, hvor læreren ikke råbte højt. Dette var dagen hvor »Signe« fik lyst at række fingeren op og være med. Men fordi Forældregruppen arbejder med positive forandringer og ikke dvæler ved at diskutere hvilken adfærd et barn udviste i går, er denne observation en vigtig proces i arbejdet for at der skal ske forandringer i relationen mellem barnet og de voksne omkring det.

Forældrenes reaktion på at observere deres eget barn har været positive. Enkelte har fra starten meldt fra. De er alligevel senere i forløbet blevet fristet til et besøg i klassen gennem de andre forældres fortællinger fra klasserne. En observation er ikke tænkt som et synligt bevis på at noget er galt. En observation er ment som en læring, hvor de voksne omkring barnet kan se, hvad de skal handle på og ændre deres forventninger til barnet. Ved at bede barnets forældre lave denne observation viser vi dem tillid til at de evner at vur-

dere deres eget barn og skabe nye forventninger og tanker om deres barn.

Eksempel:

Et forældrepar har været meget skeptiske ved at skulle deltage i forældregruppen. De føler deres barn er blevet stemplet som uro-mager i klassen, og at han i hjemmet gennem den rigtige forudsigelighed kan samarbejde ganske fint. Der har i de første år i skolen været en del sedler til hjemmet om dårlig opførsel og forældrene har været irritable over at de aldrig fik overblik over hvilke lektier der skulle laves og ofte følte sig kritiseret.

I observationen, der foregår 5 måneder efter barnet oprindelig blev henvist, fortæller forældrene at det generelt har været en meget positiv oplevelse. Dels har de opdaget at deres barn, trods fysisk uro, ikke er den værste i klassen. Dels oplever de at læreren de sidste måneder, har indført et tydeligt og struktureret advarselssystem i forhold til den uro, som de 25 børn forårsager. Dette har en rigtig god effekt på alle børn, her iblandt det observerede barn. Forældrene opdager desuden at drengen er fagligt dygtig, hvilket man hidtil ikke har haft i fokus, fordi læreren og forældrene altid har snakket om alle de sedler, som var blevet væk i tasken, og forældrene har haft en

opfattelse af, at deres barn aldrig fik lavet lektier.

Resultatet af observationen er at forældrene ser en fagligt dygtig dreng, som tilpasser sig den struktur, læreren er i stand til at skabe i klassen. De får desuden afkræftet den fornemmelse de havde af at være dårlige forældre. Forældre og lærer får aftalt nye måder at kommunikere på, når barnet ikke har overblik over de meddelelser, der skal gives til hjemmet. Der er således enighed om at barnet har behov for struktur, men kampen om hvem der har ret, er ophørt.

Ved at se barnet med nye øjne opstår nye handlemuligheder, som er afgørende for at barnets hverdag bliver mindre problematisk.

Kommunikation

Undervisningen i kommunikation er et vigtigt omdrejningspunkt i forhold til forældregruppen, da hensigtsmæssig kommunikation i dagligdagen og den praksis forældre og børn befinder sig i, kan være meget adfærdsregulerende. Der tages udgangspunkt i Michael Bloomquists bog »Styrk dit urolige barn«, blandt andet et arbejdsark med »Kommunikationsfærdigheder i familien«. I første omgang bliver listen gennemgået og vi beder forældrene om at finde ud af, hvilke problemstillinger de vil fokusere på.

I gruppeforløbet indgår en temadag om kommunikation, for dels at lave rollespil med hensigtsmæssig kommunikation, for dels at vise en dokumentarfilm om urolige børn³. Hensigten med at vise dokumentarfilmen er ikke at sammenligne børnene, men at vise hvordan effektiv kommunikation kan føre til store forandringer i adfærd. Dette ses i filmen, hvor forældrene lærer at bruge korte, præcise og positive beskeder til deres børn. Der vises tilspidsede situationer, hvor forældre formår at bevare roen og vejlede med anerkendende tydelighed og klarhed.

Eks. på rollespil på temadag:

En mor har fået til opgave at stå fast ved sin beslutning om at barnet kun må drikke sodavand om lørdagen, fordi mor ved det er det bedste for barnet.

Barnet beder om en sodavand torsdag aften, hvortil moderen svarer, at der ikke er flere, fordi håndværkerne, som var der i dag, havde fået de sidste.

I denne situation lægger moderen op til forhandling / diskussion, så barnet får mulighed for at komme med argumenter som: Jeg vil gerne selv cykle hen i kiosken og købe en.«

Der arbejdes derfor videre med hvordan man kan stå fast og undgå at begynde at argumentere.

Mange oplever selv at de er præcise og klare i deres beskeder, men når der arbejdes med en sætning afdækkes det, at budskabet er pakket ind i informationer, sløret af undgåelse eller uklare og svære at fange.

En anden vigtig faktor i kommunikationen er at bevare problemet i relationen, at kunne eksternalisere problemet og ikke lade det blive en del af personen. Man kan tale med barnet om uhensigtsmæssige *handlinger*, men ikke om at barnet er uhensigtsmæssigt. Dette bliver begyndelsen til gennem refleksion at skabe nye historier, der er fremrettede og konstruktive.

Dialogen er et vigtigt redskab for forældrene og lærerne til sammen at kunne skabe udviklingsmuligheder for barnet. Derfor bruger vi meget tid på at reflektere over, hvordan man kan skabe en god dialog. Forældrene bliver dermed kompetente sparringspartnere i dialogen med skole, SFO samt andre samarbejdspartnere.

Det gode selvbillede af barnet bliver skabt af forældre, barn og andre samarbejdspartnere ud fra de nævnte faktorer. Nye perspektiver har vist sig, der skaber nye muligheder og handlemuligheder.

Effektmåling af Forældregruppen

Gennem et år har forældrene til 32 børn i alderen 7-10 år i Randers Kommune været indbudt til at deltage i forældregruppen. Alle børn var på forhånd henvist til PPR af skoler i kommunen, fordi man ønskede viden, redskaber og ændringer i forhold til den måde barnet fungerede i klassen. Alle børn blev i henvisningen beskrevet som urolige. Deres vanskeligheder blev beskrevet ved manglende koncentration, vrede, aggressioner eller de rettede sig ikke efter de voksne.

Af de 32 børn, blev forældrene til 23 børn indskrevet i forældregruppen. 17 forældre har afsluttet forløbet, mens de øvrige 15 er frafaldet af forskellige årsager: To forældrepar meldte fra ved første indbydelse, men fulgte senere forløbet. Nogle er fraflyttet kommunen, mens andre børn gennem forløbet er vurderet til at have andre vanskeligheder end de først beskrevne vanskeligheder, og der er ydet anden hjælp til familien. Endelig har nogle forældre haft modstand mod at deltage i en gruppeundervisning, eller den enkelte skole har ikke oplevet, det var et tilbud, de kunne bakke op.

Ud af de 32 henviste børn er 8 siden undersøgt yderligere. To af disse børn havde forældre, som deltog i gruppen, mens de øvrige

6 var nogle af de, som frafaldt fordi arbejdet i gruppen ikke var det rette tilbud. To af de seks frafaldne børn havde så gennemgribende vanskeligheder, at de blev henvist til Børne- og Ungdomspsykiatrisk Hospital. Gennem arbejdet med at vurdere målgruppen er der sket forbedringer i løbet af året, således at færre forældre frafalder tilbuddet, fordi man undgår at indskrive de som ikke passer til tilbuddet. Vurderingen af indskrivning i gruppen foregår nu ved en forsamtale, hvor både skole og forældre deltager. Herved undgår man at de – som har meget modstand mod at deltage og yde en indsats i arbejdet med deres børn – starter på et forløb, som de ikke kan fuldføre. Nogle gange er det en proces, hvor forældre og skole må ændre deres forventninger til hvad det vil sige at arbejde med en urolig elev, inden de siger ja tak til tilbuddet.

Strength and Difficulties Questionnaire

Ved forsamlingen udfylder både forældre og skole et spørgeskema som beskriver børnenes styrker og svagheder, »Strength and Difficulties Questionnaire« (SDQ, Robert Goodmann 2001). Det er et kortfattet spørgeskema, der måler børnenes emotionelle, sociale og opmærksomhedsmæssige vanskeligheder og styrker. Spørgeskemaet gentages ved afslutning af forløbet, for at se hvilken udvikling der er

sket i opfattelsen af barnets evner og vanskeligheder. Formålet med at lave en rating af børnene er dels et kognitivt redskab, hvor ud fra barnets udvikling kan drøftes med forældre og lærere. Dels bruges det til at sikre, at barnets vanskeligheder ved afslutningen ikke er så store, at der er behov for en større undersøgelsesindsats.

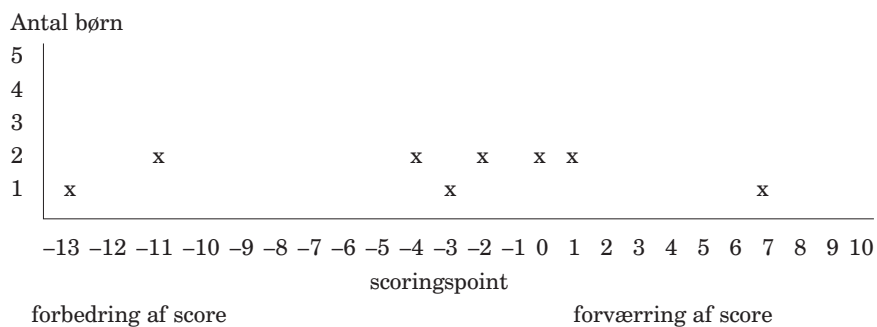
SDQ-ratingen af børnene er standardiseret både i forhold til lærere/pædagoger og i forhold til forældre. Således giver lærerne gennemsnitligt en lavere rating af børnenes vanskeligheder og styrker end deres forældre. Dette forklares ved forskelle i kendskabet og emotionel tilknytning til barnet. Den samlede score går fra 0 til 50 fordelt på fem skalaer. De fem områder, der rates er: Emotionelle styrker og svagheder, evne til at være social, vanskeligheder med jævnaldrene, vanskeligheder med at rette sig efter den voksnes krav og hyperaktivitet. Hver skala har et maksimumpoint på 10. Således kan et barn eksempelvis maksimalt score 10 på skalaen hyperaktivitet. Når den samlede score lavet af forældre overstiger 20 point anses den for forhøjet, mens lærerscoren anses for forhøjet, når den overstiger 18. Scoringerne i forældregruppen har placeret sig mellem 12 og 33.

12 forældre har udfyldt både den indledende og den afsluttende må-

ling. Af disse har 2 vurderet at barnets vanskeligheder er blevet mere tydelige, mens 8 har vurderet at de er forbedret. 2 har vurderet der ikke er sket målbare ændringer

med barnets adfærd i forhold til spørgeskemaet. Hos 3 af de 8 børn er der sket markante forbedringer i adfærden.

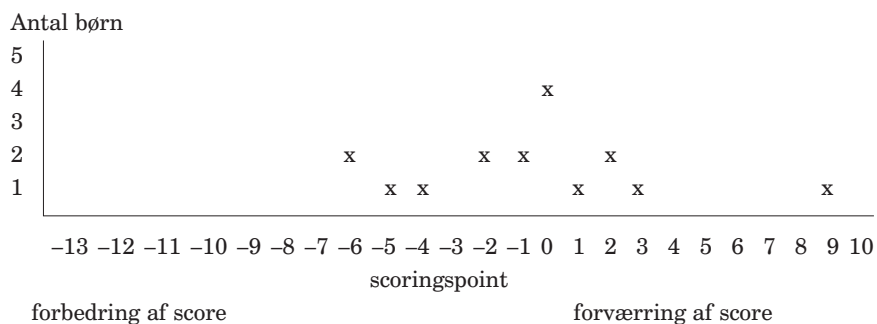
Graf over ændring af forældres SDQ score, fra begyndelsen til slutningen af forløbet:



Hos lærerne er vurderingen af ændring mere neutral. Her er 15 børn vurderet ved starten og ved slutningen af forløbet. Af de 15 børn er 8 vurderet til at have forbedret sig, heraf 4 markant.

3 børn er vurderet til ikke at have ændret adfærd, mens 4 børn er vurderet til at have en lille stigning i vanskelighederne. Endelig er et barn vurderet til at have en markant forværring af sine vanskeligheder.

Graf over ændring af lærernes SDQ score, fra begyndelsen til slutningen af forløbet:



Forældrenes oplevelse af grupperne:

Forældrene fortæller at det at møde andre forældre og på en ligeværdig måde kan reflektere over ens barn med andre har været en positiv oplevelse. Mange forældre har fået et mere positivt syn på deres børn og deres egen evne til at håndtere vanskeligheder med barnet.

De har haft mulighed for at diskutere folkeskolen og reflektere over, hvad der er godt for deres eget barn. De har fået redskaber til at håndtere konkrete problemer derhjemme.

Kommentarer fra forældre:

»Det har været dejligt at dele snakken med nogen«.

»Det har været hyggeligt at mødes med de andre forældre«.

»Vi har været glade for det arbejde, I har gjort – og glade for at vores barn er normalt«.

En del forældre har været skeptiske ved gruppens start, tilbageholdende overfor at skulle dele oplevelser om deres børn med andre og har undret sig over, om vi ikke skulle se / teste børnene for deres vanskeligheder. Især vores krav om at de skulle lave en observation af deres barn i klassen var grænseoverskridende. Efterfølgende har de været overrasket over den positive oplevelse det var for dem selv og deres barn at besøge klassen.

De har hurtigt ændret syn og har fulgt aktivt med.

Det forældrene lægger mest vægt på er at have fået et netværk, hvor man kan give udløb for sine frustrationer med at have et vanskeligt barn og med samarbejdet til skolen. Det er tydeligt at oplevelsen af at være en del af et samarbejde er stærkest i de tilfælde, hvor et barn hører til målgruppen. I de tilfælde hvor forældre er inviteret med, men hvor barnets adfærd har placeret sig i yderkanten af målgruppen har oplevelsen af samhørighed været tilsvarende lille. Forældrene til disse børn har følt sig anderledes og effekten af gruppens tiltag har ikke givet fremgang.

Ikke alle forældre er enige i at et barns opdragelse kan observeres og dernæst modificeres ved hjælp af belønning for hensigtsmæssig adfærd og ignorere af dårlig adfærd. Derfor foregår der meget konstruktiv diskussion blandt forældrene i gruppen. Dette er en fordel, fordi de i gruppen formår at støtte hinanden i at prøve nye tiltag og glæde sig, når de kommer og fortæller om de handlinger, der har virket. Mange kommer efterfølgende og fortæller, de har været meget glade for den sociale støtte der var til stede i gruppen og har oplevet at andre kunne forstå deres tanker og reaktioner. Uanset om de er enige i alle metoder har

alle forældre i løbet af kurset fået en yderligere forståelse af sammenhængen mellem deres barns adfærd og deres egne reaktioner og handlinger. Dette har givet dem en følelse af kompetence og støttet flere til at tage nogle afgørende beslutninger i deres relationer med deres børn. Flere forældre har desuden følt sig mere kompetente til at tage del i dialogen omkring deres barns skolegang og har følt de havde en ekspertviden som de kunne dele med lærerne, hvilket har haft en god effekt.

Eksempel:

En forælder besluttede sig i slutningen af et forløb til at afskaffe den »dialogbog«, som skolen havde indført. Det at barnet ofte kom hjem med bogen fyldt med negative beskrivelser over hverdagen havde en negativ afsmitning på forældrene. De fortalte at bogen gav mange negative forventninger og stemninger mellem barn og voksen, og besluttede sig til ikke at få den daglige melding fra skolen, men i stedet lave handleplaner og aftaler med skolen og lade barnet få den frihed at forældre ikke behøver vide alt.

Skolens oplevelse:

Skolerne har set på de forældre, der har deltaget, at det har en god effekt. Skolerne var fra starten lidt

skeptiske i forhold til gruppen, og bekymrede sig om, hvordan man kunne ændre på barnets vaner og adfærd, når man ikke var i direkte kontakt med barnet. Der har dog været en del positive tilbagemeldinger. Skolerne kan fortælle om børn hvor store vanskeligheder forsvandt ud i den blå luft efter at forældrene havde deltaget i gruppen, og man havde lavet nogle ændringer af den måde barnet var tilstede i klassen.

Kommentarer fra skolelærere:

»Som lærer har det været en dejlig mulighed, man skulle ikke vente på en udredning«.

»Forældrene har fået gode redskaber og en positiv tilgang og det har også hjulpet i skolesammenhæng«.

»Barnets vanskeligheder er simpelthen forsvundet ud i den blå luft, efter at der er arbejdet med forældregruppen«.

»Det har virket meget – forældrene var negative fra starten, men blev positive«.

Tidsforbrug:

En positiv effekt af forældregruppen har desuden været den ekstra styrke der ligger i at sagerne i gruppen deles af to psykologer, som sammen kan reflektere over forløbet og processen for hvert enkelt barn.

At organisere en gruppe og følge op på kontakt udover de jævnlige møder kan tage meget tid. Det er dog gruppeledernes erfaring at tiden kommer igen, når man undgår at have et langt sagsforløb med mange møder på skolen, fordi der stadig er store vanskeligheder. Der er tilknyttet to sagspsykologer. Det samlede tidsforbrug til forberedelse /PR, selve gruppen og efterarbejde overstiger ikke andet sagsarbejde i PPR.

En udviklingsproces – fra ide til erfaringer med det praktiske

At udvikle en metode fra ide til et tilbud med god effekt på de henviste børn har vist sig at være et udfordrende arbejde. I processen var det ikke alle faldgruber som på forhånd var kendt. Vores arbejde havde fra starten to definerede mål: At afprøve nye konsultative metoder i en gruppe og at nedbringe en venteliste med børn, som havde enslydende vanskeligheder beskrevet i deres henvisning fra skolerne. Da forældregruppen er opstået ud fra et ønske om at arbejde konsultativt og nedbringe en lang venteliste, var en detaljeret beskrivelse af gruppens arbejde, metode, indhold, målgruppe og formål ikke defineret ud i alle detaljer fra starten.

Den kognitive psykoedukative ramme som har ligget på selve

forældregruppens møder, har bevæget sig mellem konsultation og ekspertråd. I oplæggene er forældre blevet forelagt fakta og oplysninger om skolens forventning, om koncentrationsvanskeligheder, om virkningsfuld opdragelse m.m. De har derefter haft mulighed for at tage bevidste valg omkring hvorvidt de ønskede at gøre brug af den viden de var blevet forelagt, afprøve den eller forkaste den. Til forskel fra en behandlingsgruppe har de haft en større frihed til at gøre brug af deres viden i form af deres handlinger. Som i andet kognitivt arbejde har de haft mulighed for at måle og sammenligne »deres vanskelighed« undervejs ved at score SDQ og ved at sammenligne sig med de øvrige forældre i gruppen og i barnets klasse. Det har været en spændende udfordring at holde balancen på at forældre havde det frie valg til at ændre på egne handle-mønstre. Det er den hårfine balance i konsultation på 2. orden, at kende sin egen rolle og lade forælderen tage sin rolle. Vi har stræbt efter at tage andre ind som eksperter, når fakta blev fremlagt, så vores egne rolle så vidt mulig kunne forblive ved konsultationen. Samtidig har vi et ansvar for at reagere, hvis de oplysninger vi får gennem forældrenes hjem-mearbejde viser, der er behov for at tage vare på barnets vel. Det er vigtigt at være meget bevidst på, hvordan man vil holde denne ba-

lance og på hvilken teori der skal være til stede i gruppen, så forældrene ikke føler vi træder uden for den kontrakt som blev indgået på formødet eller at gruppen bliver en samling uden indhold.

I samarbejdet med skolen, kan nogle lærere have svært ved at forstå, at der i konsultationstænkningen ligger en bevidst fravælgelse af eksperterollen og en afventen på at forældre, barn og skole begynder at korrigere deres tanker og handlinger.

Den konsultative model der har været brugt, hvor forældre var forbindelsesled til barn, skole og SFO havde den fordel at forældrene følte sig som ligeværdige parter og fik en aktiv andel i at ændre på forholdene i deres barns skolegang. Men den tilsidesatte den traditionelle kontakt til lærerne på skolen. Dette medførte i nogle tilfælde at lærerne spurgte efter undersøgelser og rapporter. De lærere som befandt sig i »1. ordens tænkning« og som oplevede at de – via en henvisning til PPR – havde »bestilt« testning og rapport, havde svært ved at se, hvordan barnets adfærd kunne ændres gennem arbejde med et system. Vi har gennem oplysningsmøder og samtaler med forældre og lærere informeret om, at sådan forholdt det sig ikke

Der har dog været god respons på at forældrene tog på observati-

onsbesøg i klasserne og tanken om at det ville give en bedre kontakt mellem lærer og forældre har vist sig at holde i de fleste tilfælde. Det har desuden beroliget en del lærere, at der var mulighed for yderligere udredning, hvis det viste sig at være nødvendigt efter forældreforløbets afslutning. Det har dog vist sig at det primært var lærere og ikke forældre der viste interesse for dette efterfølgende.

Kommunikationen til skolerne og forældrene viste sig at spille en større rolle end først antaget i effekten af forløbet. I den første gruppe visiterede vi barnet ind, som vi gør med andre børn, nemlig ved at informere om at der var en sagspsykolog på barnet og at sagsarbejdet ville starte i forældregruppen. Lærerne og skolen blev inviteret til et informationsmøde, hvor de kunne få yderligere oplysninger om forløbet og deres rolle. Dette viste sig at skabe en del modstand. Selvom der i henvisningerne til PPR var blevet beskrevet vanskeligheder som passede til gruppearbejdet, oplevede skolerne ikke deres ønske om at vi »så« barnet blev mødt og det viste sig i nogle tilfælde at der var andre vanskeligheder end de, som var beskrevet i henvisningerne. Der var derfor en del frafald inden begyndelsen af den første gruppe og der blev brugt meget tid på at forklare forældre at der ikke var tale om en

familiebehandlingsgruppe, men et stykke arbejde med de vanskeligheder som skolen havde beskrevet i undervisningstiden. Behovet for yderligere information til skolerne udmøntede sig i en manual som blev udsendt til alle skoler.

Samtidig blev det klart at henvisningspapiret ikke indeholdt tilstrækkelig nøjagtig information til at kunne adskille målgruppen fra andre børn: Der kunne være tale om børn som udviste koncentrationsvanskeligheder fordi der var ting i hjemmet, som krævede deres opmærksomhed i højere grad end skolearbejdet. Forældrene til disse børn faldt ikke i målgruppen og oplevede selv de burde havde hjælp fra andre instanser end PPR. Enkelte forældre ønskede ikke at dele deres barns sag med andre forældre og ville derfor ikke indgå i gruppen. Der var desuden børn, hvor skolens mål med henvisningen var at kunne indsætte yderligere voksenstøtte i klassen og således ikke ændre direkte ved de beskrevne vanskeligheder, men blot få en udredning af barnet. Endelig var der en gruppe børn, hvor koncentrationsvanskelighederne var et udtryk for at undervisningen eller de jævnaldrene kammerater ikke matchede deres egne faglige evner og de derfor reagerede ved uro og modstand i klassen. Vi ændrede derfor undervejs i visitationsproceduren, således at

der i stedet for et orienteringsmøde for lærerne og start i gruppen for forældre, blev indkaldt til et fælles formøde for hver enkelt barns forældre og teamlærere. Dette betød at man på mødet kunne gennemgå henvisningen og nå til enighed om at forældregruppen var et tilbud alle kunne bakke om, eller finde andre løsninger, der passede bedre til barnet inden gruppen blev sat i værk. Dette har betydet at andelen af frafaldne forældre og lærere, som ikke kunne bakke op om gruppen, er faldet i det sidste gruppeforløb og vi således har kunnet koncentrere os om den egentlige målgruppe.

Som konsulenter og som samtidige sagsbehandlere, der varetager en del af beskrivelsen af barnet har det ikke været muligt at bevæge sig så rent ind i 2. ordens tænkning, som vi havde forestillet os fra begyndelsen af projektet. Det var nødvendigt at kunne bevæge sig mellem konsulentrollen og ekspertrollen, når det viste sig at enten forældre eller lærere havde behov for at der blev givet yderligere hjælp og udredning til barnet. Set ud fra modellerne kræver denne form for metode at man kan tage udgangspunkt i den konsultative model, men bruge ekspertmodellen, når der skulle tages sagspsykologiske beslutninger omkring barnet ved afslutning eller enden begyndelsen af forløbet i gruppen.

Alle nye tiltag tager tid og der er i løbet af året brugt meget tid på at informere skoler og forældre. Informationen har nu begyndt at have effekt, idet den generelle velvilje er større, fordi skolerne har hørt om projektet og måske hørt om forældre som har følt sig hjulpet. Som man kan se i effektmålingen, er forældrenes opfattelse af forandringer i forhold til barnets vanskeligheder mere positiv end lærernes. Derfor ligger der stadig en del arbejde med skoler og lærere i en metode, som tager udgangspunkt i forældrene som forbindelsesled. Denne model er ikke tænkt som en model, der alene kan bruges ved koncentrationsvanskeligheder. Tvært imod er det rammen, det psykoedukative, som er brugbart og som kan skifte indhold efter de behov som en gruppe af forældre eller lærere har i forhold til beskrevne vanskeligheder hos børnene. Fremtiden vil vise om de psykoedukative teorier også kan bruges i forbindelse med konsultative metoder med lærere til et barn, eller der er andre metoder som i højere grad giver lærerne et stærkt forbindelsesled til at kunne undervise barnet ud fra de behov netop dette barn udviser.

Afsluttende bemærkninger

I løbet af et år har vi arbejdet med tre forældre grupper, med hver ca. 3 måneders varighed. En periode, der er passende for at starte og

følge en udviklingsproces hos barnet. Temaerne har været de samme i de tre forløb:

- Forventninger hos barn, forældre og skole
- Kommunikation
- Hensigtsmæssig adfærd og belønning
- Ignorering af uheldig adfærd
- Dagbøger der observerer reaktionsmønstre hos barn og forældre.

Sammenholder man disse temaer med en undersøgelse lavet i 1997 af Undervisningsministerium, der er publiceret i Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 5 fra 2006, viser der sig en høj grad af sammenfald mellem de temaer, som man gennem undersøgelsen har fundet væsentlig for trivsel og god adfærd i folkeskolen.

At arbejde med forældregrupper er i PPR-regi en ny måde at arbejde på. Effektundersøgelsen viser at arbejdet generelt har skabt en positiv udvikling hos barnet. Der skal fortsat evalueres og udvikles på metoden. Dette er især i forhold til oplysningsarbejdet til lærerne.

Forældregruppen har været en udvikelse af den konsultative struktur i Randers PPR. Vi har dermed formået at flytte fokus fra barnet til barnet-i-relationen.

Litteratur

- Bloomquist, M. L. *Styrk dit urolige barn* (2001). Dansk psykologisk Forlag.
- Egelund, N. *De mangfoldige elever I Skolens Rummelighed* (2003). Publ. Undervisningsministeriet.
- Goodman, R. SDQ spørgeskema (2001)
- Hedegaard, M. *Beskrivelse af Småbørn* (1994). Aarhus Universitetsforlag.
- Jørgensen, P. Schultz *Børn og Familie i det postmoderne Samfund* (1999). Hans Reitzels Forlag.
- Strand, H. *Konsultativt arbejde*. I Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 6 (2003).

Noter

- 1 National Health Service (NHS) har inddelt vurdering og behandling i såkaldte Trusts. South London and Maudsley NHS Trust er en psykiatrisk service, der svarer til en region eller et amt i Danmark.
- 2 Parent Group Training for children with ASD, kører som fast tilbud, i SLAM NHS Trust (www.SLAM.nhs.uk), bl.a. i Michael Rutter Centre på Maudsley Hospital og i Croydon Child and Adolescent Mental Health Centre, hvor jeg var ansat i 2004. Disse grupper er primært informationsmøder, og har derfor ikke samme indhold med hjemmeopgaver og forventning om forandring, som vi har i Randers.
- 3 Britisk dokumentarprogram om familier med ADHD, vist på DR1 22.02.06

En sammenligning mellem skoleevalueringer i Skotland og Danmark



I en del år har undervisnings- og skoleevalueringer været aktuelle emner både i udlandet og i Danmark. Som eksempel kan nævnes, at der i Skotland gennemføres skolevurderinger ved hjælp af selvevalueringer. I det følgende nævnes nogle principper for skoleudvikling og målsætninger.

Derefter omtales den skotske selvevalueringsmetode. Dronningens undervisningsinspektørers arbejdsopgaver gennemgås. Der gøres rede for nogle erfaringer med selvevalueringer. Der ses på, om det skotske selvevalueringsystem er i overensstemmelse med danske evalueringstraditioner. Nogle forskelle mellem det skotske system og de danske evalueringsmetoder omtales, og til sidst stilles der forslag om, hvordan det kan bruges i Danmark.

Af cand. psych. *Emil Kruuse*

Råd om planlægning af udviklingen på en skole

I Skotland giver Department for Education and Employment (1997) følgende råd om skoleudvikling:

- Da ikke to skoler har nøjagtigt de samme problemer, må planer om hvilke områder, der skal forbedres, afpasses efter hver enkelt skoles udgangspunkt. F.eks. kan en skole med en høj procent af etniske elever vælge at gøre en særlig indsats for disse børn.
- Der skal være overbevisende tegn på, at det er nødvendigt at forbedre et særligt indsatsområde. Der skal følges op, så der kan træffes kvalificeret beslutning, om en speciel indsats skal gøres permanent eller afsluttes.
- Det er vigtigt, at beskrivelsen af nye foranstaltninger er præcise, og at de følges loyalt.
- Der skal opstilles præcise hypoteser om, hvad der skal til, for at en skole kan blive bedre fungerende.
- Det er vigtigt, at eleverne ved, hvad der forventes af dem, og at de reagerer positivt på skolens krav. Det er derfor væsentligt, at en skoles personale har fælles holdning til undervisningspraksis, pædagogiske værdier, høje forventninger til, at børnene yder deres bedste og ringe tolerance over for slendrian.

Fem trin i skoleforandringer

De fleste skotske skoler planlægger den forventede udvikling for de nærmeste to til tre år.

Department for Education and Employment (1997) omtaler følgende trin mod forbedringer:

1. trin går ud på løbende at svare på spørgsmålet: »Hvor godt går det?«
2. trin drejer sig om at finde ud af, om det nuværende niveau kan blive bedre. Det kan ske ved at sammenligne nuværende resultater med tidligere eller ved at sammenholde egne resultater med præstationerne fra en anden skole med sammenlignelig socioøkonomisk baggrund.
3. trin angår opstilling af realistiske, udfordrende målsætninger, der muliggør evaluering af målbar fremgang.
4. trin omfatter valg af materialer og aktiviteter, der må formodes at resultere i, at de opstillede mål kan nås inden for en nærmere bestemt periode.
5. og sidste trin er gennemførelse af projektet og løbende stillingtagen til, i hvilket omfang det fremmer børnenes skolekulturer.

Når en skole skal opstille målsætninger, bør disse nogenlunde svare til de nationale målsætninger inden for området. Det er muligt at afvige fra disse, hvis særlige for-

hold gør sig gældende. Som eksempler kan nævnes, at en særlig stor del af eleverne kommer fra etniske grupper, som erfaringsmæssigt er længe om at lære engelsk. Der kan også være skoler, som har en overvægt af elever med særlige vanskeligheder, f.eks. hvis mange pædagogisk velfungerende elever er flyttet fra skolen. Det kan også retfærdiggøres at have en målsætning, der er mindre ambitiøs end den, der blev lavet året forud for samme klassetrin, hvis det kan sandsynliggøres, at en klasse er dårligere udrustet end den foregående, eller hvis en klasse året forud havde en uuddannet vikar i længere tid. Da gennemsnit beror på elevsammensætningen, er det i orden, at nogle skoler ligger under, og andre ligger over de nationale standarder, blot landsgennemsnittet svarer til disse. Hvis en skole opstiller lavere mål end den nationale standard, skal skolelederen kunne argumentere kvalificeret for årsagerne. De fleste skoler går ud fra den målsætning, der blev lavet for det forudgående års tilsvarende klassetrin, hvorefter de det følgende år forøger forventningerne. Fra departementet pointeres det, at målsætningerne både skal være udfordrende for elever og lærere.

Da det kan være svært at opstille realistiske målsætninger, anbefaler Department for Education and Employment (1997), at lærere for

parallelklasser hjælper hinanden. Desuden gives der det råd, at lærerne både udarbejder en »ydmyg« og en »ambitiøs« målsætning, og på grundlag af refleksioner over disse laves en målsætning, som skønnes at være realistisk.

SMART mål

På succesrige skotske skoler bruges fem kriterier for målsætninger, Department for Education and Employment (ibid.). De kaldes SMART efter forbogstaverne på disse kriterier:

- S: De skal være *specifikke*. Som eksempel kan nævnes, at 80% af børnene i 4. klasse skal kunne læse ubesværet, og kun 8% må have så store vanskeligheder, at det er nødvendigt at give dem specialundervisning.
- M: Indsatsen skal kunne *måles*. Dette kan opnås ved hjælp af standardiserede pædagogiske prøver, andre prøver samt karakterer.
- A: Lærerne skal angive de *anvendelige strategier*, der forventes at føre til målene. Som eksempler kan nævnes læsekurser for svage læsere og individuelt tilrettelagte undervisningsprogrammer.
- R: Målsætningerne skal være *realistiske* i forhold til klassens elevsammensætning, lærernes kvalifikationer og skolens resourcer.

- T: Der skal sættes en realistisk *tidsramme* for, hvornår et mål senest skal nås.

Fra målsætning til handling

I henhold Department for Education and Employment (1997) skal følgende forudsætninger opfyldes:

- Lærerne skal kunne udføre pædagogisk diagnostiske undersøgelser, der viser, på hvilket fagligt trin hvert barn står. Tankegangen er, at man ikke kan opnå tilstrækkelig fremgang uden målinger.
- Lærerne skal være omhyggelige med at vælge strategier, der forventes at være egnede til at fremme børnenes udvikling.
- Lærerne skal kunne identificere og vælge den rigtige kombination af handlinger, der kan give en ønsket forskel.
- Lærerne skal være motiverede for, at deres klasser får bedre praksis. Da der kan være risiko for, at nogle ikke er så velmotiverede, anbefaler departementet, at skolelederen involverer sig meget, og at der på hver skole nedsættes en følgegruppe af ildsjæle, som kan holde mindre entusiastiske kolleger i ånde og inspirere dem.

Selvevaluering

HM Inspectors of Schools (1996) har udarbejdet et selvevaluerings-

skema, der er generelt indført til skoleevalueringer i Skotland.

Selvevaluering defineres som en evaluering, der foretages af den enkelte professionelle med henblik på at få besvaret følgende spørgsmål:

- »Hvad gør vi på vores skole?
- Hvad gør lærerne i de enkelte klasser?
- Hvad gøres der pædagogisk i et kommunalt skolevæsen?«

Resultaterne af selvevalueringer giver et *bredt indtryk* af, hvad der sker inden for nogle *væsentlige områder*. I Skotland har myndighederne besluttet, at følgende emner skal bedømmes ved hjælp af selvevaluering: *læseplaner, elevernes deltagelse i undervisningen, undervisning og læring, særlig støtte til elever, moralsk grundindstilling, ressourcer, ledelse og kvalitetssikring*.

Desuden er der mulighed for, at selvevalueringerne kan kaste lys over et *specifikt område*, der enten er særlig succesfuldt eller kræver ekstra indsats, så skolen kan få et kvalificeret grundlag for at tage stilling til eventuelle ændringer.

Selvevalueringsskemaets indhold

Der indgår en række hovedtemaer i selvevaluering. Hvert af disse er delt op i delemner. Som eksempel nævnes hovedtemaet læring og undervisning.

1. Læring og undervisning:

A. Kvaliteten af undervisningsprocessen:

a. Omfanget af velegnede undervisningsmetoder herunder lektier.

B. Kvaliteten af elevernes læring:

a. I hvilket omfang er eleverne motiverede af deres læringsproces?

b. Elevernes fremgang i læring.

c. Elevernes ansvarlighed for egen læring.

d. Elevernes aktive involvering i læring.

e. Elevernes samspil med andre.

C. Opfyldelse af elevernes behov:

a. Valgte opgaver, aktiviteter og ressourcer.

b. Indlæringshastigheden for at nå målene for alle eleverne.

c. Undervisningens relevans i forhold til målet, elevernes erfaringer og interesser.

d. Evt. støttelæreres andel i undervisningsresultatet.

D. Bedømmelse af undervisningen:

a. Bedømmelsesmetoder og løbende nedskrivninger om undervisningen.

b. Kvaliteten af den løbende evaluering.

c. Brug af informationer om evalueringerne.

E. Forældresamarbejde:

- a. Kvaliteten af forskellige procedurer til brug for samarbejde med forældrene.
- b. Kvaliteten af de informationer, forældrene får om hvert barns fremgang.
- c. Kvaliteten af de oplysninger, forældrene får om arbejdet på skolen.

Bedømmelsesmuligheder

For at hjælpe den, der skal udføre selvevalueringen, er der for hvert område angivet de kilder, de kan gå til for at få materiale til evalueringen.

For hvert tema indgår der en række indfaldsvinkler, der skal inddrages, fordi de er relevante for netop dette emne. Endvidere gives der anvisninger på, hvad der skal ses efter for at kunne besvare alle spørgsmålene. I tabel 1 nedenfor gives et eksempel.

Hvilke indfaldsvinkler skal inddrages?	Hvad skal der ses efter?
Hvor god er forbindelsen mellem barnets forudsætninger og det, eleven skal lave?	Henvi til barnets nuværende kunnen og dets evner.
	Hvilke startpunkter har læringen?
	Udfordrende opgaver, der ikke ligger over mulighedernes rækkevidde.
På hvilke områder er barnet gået frem i forhold til tidligere evalueringer?	Nye færdigheder og ideer i forhold til allerede eksisterende kundskaber, forståelse og færdigheder.
	Revision af gammel læring og styrkelse af ny læring.
Hvor præcise er de mål, der er sat for børnenes fremgang i læring.	Opstilling af begreber og færdigheder i forhold til individuelt afpassede forventninger.
	Differentierede undervisningsmaterialer til alle.
I hvilken udstrækning involveres eleverne i at bedømme deres egne fremskridt?	Lærerens regelmæssige information til eleven om fremgang.
	Elevens enighed med læreren om den bedømte fremgang.
	Værdien af den individuelle fremgang.
	Skriftligt materiale, som indgår ved samtale med eleven om dennes fremgang.
	Diskussion om, hvad der nu skal ske med undervisningen.

(fortsættes)

(fortsat)

Hvor god er evalueringen af fremgang?	Indikation fra formelle og uformelle kilder.
	Fremgang i relation til målsætninger.
	Resultater af barnets arbejde i klassen, observationer, karakterer og testresultater.
Hvor godt registreres og planlægges den fremtidige fremgang?	De individuelle og den samlede klasses fremgang registreres.
	Der tages hensyn til den enkelte elevs stærke og svage sider, når der skal lægges individuelle planer.
	Det noteres, hvad det næste trin i barnets læring skal være.
Hvordan findes kilderne?	
Se i optegnelser over fremtidsplaner, elev mapper og beskrivelser af elevernes arbejde. Tal med børnene om opgavernes formål, og hvordan de klarede dem. Opbevarede skriftlige materialer om selvevaluering og skrevne tilbagemeldinger.	

Tabel 1. Eksempel på indikatorer for læring.

For hver indfaldsvinkel kan der gives en af følgende bedømmelser: særdeles godt (niveau 4), godt (niveau 3), rimeligt (niveau 2) og utilfredsstillende (niveau 1):

Særdeles godt gives, når der er en klar overvægt af styrkesider.

Godt anvendes, når styrkesiderne overgår svaghederne.

Rimeligt bruges, når der er væsentlige svagheder.

Utilfredsstillende anvendes, når der er overvægt af svagheder.

For at niveaudelingen ikke i for vidt omfang overlades til en subjektiv afgørelse, gives der for hver indfaldsvinkel konkrete eksempler på, hvad der skal til, for at der kan ske en indplacering på niveau 4 og niveau 2, HM Inspectors of Schools (1996). Det er overladt til lærerne at finde ud af kriterierne for niveau 1 og 3 ud fra niveau 4 og 2. I tabel 2 vises en oversigt over kriterierne for niveau 4 og 2.

Niveau 4	
Indikatorer	Beskrivelse
Bedømmelsesmetoder og registreringer.	Evalueringsmetoderne passer til klart definerede formål. Der bruges en passende vifte af formelle og uformelle evalueringsmetoder til belysning af fremgang i forhold til målsætningen. Resultaterne sammenfattes effektivt. Hvis der er nationale test, bruges de effektivt og i overensstemmelse med manualen.
Kvaliteten af løbende bedømmelser.	Lærerne er velorienterede om hver elev og prøver hele tiden at følge med i elevernes stærke og svage sider i læring. Nationale test bruges til at understøtte lærernes evalueringer.
Brug af bedømmelsesinformationer.	Lærerne giver eleverne regelmæssige informationer om deres færdigheder og fremgang. Lærerne inddrager eleverne i en dialog om deres fremgang, og deres synspunkter værdsættes. Der lægges stor vægt på evaluering af hvert barn og identifikation af det næste, der skal læres. Resumeer og optegnelser bruges periodisk som informationsmateriale til eleverne. Disse oplysninger danner grundlag for forældreinformationer og planlægning af næste læringstrin. Der gøres fint brug af evalueringsmaterialet ved vurdering af læring og undervisning. Der gennemføres passende ændringer på baggrund af evalueringerne.
Niveau 2	
Bedømmelsesmetoder.	Der bruges kun et begrænset antal evalueringsprocedurer. De er af og til utilstrækkelige som baggrund for evalueringer af fremgang i forhold til målsætningen. Resultaterne af evalueringerne nedskrives, men oplysningerne er utilstrækkelige og ikke til megen nytte.
Kvaliteten af løbende bedømmelser.	Nationale test bruges, men ikke i overensstemmelse med de nationale råd, f.eks. kan de tages for tidligt. Lærerne har utilstrækkelig viden om børnenes kunnen. De overser af og til elevernes stærke og svage sider. De uformelle evalueringer er overfladiske.
Brug af bedømmelsesinformationer.	Lærerne diskuterer af og til elevernes fremgang med dem, men tilbagemeldingerne er uregelmæssige. Feed-back'en er så ufyldstgørende, at det næste trin i undervisningen ikke kan identificeres. Bedømmelserne giver for mangelfulde oplysninger til forældrene om evalueringernes udfald. Evalueringsinformationerne bruges ikke nok, til at man kan vurdere effektivt samt informere og tilrettelægge den kommende undervisning tilstrækkeligt kompetent.

Tabel 2 Indikatorer for bedømmelsesniveauer.

Endelig registrering

Selvevalueringen sker kontinuerligt i løbet af et skoleår. Ved afslutningen udarbejder lærerne en

samlet opgørelse. Hovedresultaterne indføres i et skema, der kan se således ud:

Indikatorer	Relevante temaer	Niveau			
		4	3	2	1
Undervisningsprocessens kvalitet.	• Vifte af passende undervisningsprocesser samt lektier.				
	• Lærerens præcise instruktioner og forklaringer.				
	• Kvaliteten af dialog mellem lærer og elev.				
Kvalitet af elevernes læring.	• Personlig ansvarlighed for egen læring, selvstændig tænkning og aktiv involvering i læringen.				
Møde børnenes behov.	• Formålenes og helhedens relevans i forhold til børnenes erfaringer og interesser.				
Brug af evaluering.	• Brug af evalueringens informationer.				
Etc.					

Tabel 3. Eksempel på del af samlet opgørelse.

Erfaringer

På et studiebesøg i Skotland havde jeg lejlighed til at besøge en række skoler. Jeg talte med flere af dronningens undervisningsinspektører, lærere, skoleledere, en skoledirektør og dennes viceskoleledere samt repræsentanter fra den skotske statistiske afdeling for skoleevalueringer. Hovedresultaterne af disse samtaler refereres i det følgende.

Dronningens undervisningsinspektører kommer jævnligt på *anmeldte besøg* på skolerne. De overværer ikke undervisningen, men taler med skolelederen om skolens sam-

lede resultater og med lærerne om disses evalueringer. Skolelederen og lærerne har selv udarbejdet de evalueringer, der danner grundlag for en drøftelse af, hvad der er gået godt, og hvad der kan gøres bedre. De undervisningsinspektører, jeg talte med, fortalte, at de oplevede, at lærerne følte sig trygge ved besøgene, hvilket bekræftedes af lærerne. Mange lærere havde tendens til at vurdere niveauet lavere, end det var, selvom der er udarbejdet diverse kriterier. Ved at diskutere, hvordan kriterierne skulle bruges, blev lærerne bedre til at evaluere. Hvis lærernes elever ikke havde nået det forventede

resultat, diskuteredes det, hvorfor lærerne mente, at det ikke var tilfældet. I drøftelserne indgik de næste skridt og de evt. vanskeligheder, lærerne måtte have med at opnå en evt. ønskelig fremgang. Da undervisningsinspektørerne havde besøgt mange skoler, kunne de ofte give gode råd. Da de havde overblik over et større områdes resultater og procedurer, havde de både kendskab til skoler, der havde succes og til skoler, der ikke havde nået målsætningerne, selvom skoleeleverne havde sammenlignelig sammensætning. Skolerne havde afsat kursusmidler, så lærere, der havde brug for inspiration, kunne komme på besøg hos en succeslærer, der underviste i samme fag på samme klassetrin på en tilsvarende skole.

De lærere, jeg talte med, kom alle fra successskoler. De fortalte, at de lærere, der kom på besøg, var glade for denne mulighed. De syntes, det var spændende at have besøg i klassen af en lærer fra en anden skole. De fortalte, at de havde haft svært at opstille målsætninger og gennemføre selvevalueringer første gang. De næste gange gik det nemmere. De syntes, at der gennemgående gik for lang tid med at lave målsætninger og evalueringer, og at det kunne være svært at holde gejsten oppe for at evaluere og gennemføre længerevarende nye tiltag, der kunne give en forskel.

Den statistiske afdeling. De enkelte skolars evalueringer blev indsendt til Skotlands statistiske kontor for undervisning. Dette kontor havde også oplysninger om de enkelte skolars socioøkonomiske sammensætninger samt andelen af børn med anden etnisk baggrund end den engelske. Disse oplysninger var nyttige ved identifikation af skoler med ens baggrund samt sammenligninger. Den statistiske afdeling sørger for en samlet opgørelse for hver skole i hele Skotland. Hvert områdes samlede resultater blev opgjort, og hele Skotlands resultater blev beregnet. Disse oplysninger blev offentliggjorte. Resultaterne lægges ud på nettet, hvorfra forældrene kan få oplysningerne om, hvordan de enkelte skoler ligger.

Skolelederne var tilfredse med, at de mange oplysninger blev behandlet af fagfolk på et særligt kontor, så de ikke selv havde ansvar for denne opgave. Flere skoleledere fortalte, at en del lærere i starten var modstandere af evalueringssystemet, og det havde taget tid og kræfter at motivere dem. På successskolerne var der ikke længere modstand mod evalueringerne. Den nye ordning krævede mange møder, og skolelederne kom tit på klassebesøg for at se, hvordan det gik, rose, når det var på sin plads samt støtte, når der var behov for det. Desuden var der et forøget tids-

forbrug til forældreoplysninger fra skoleledelsen. Der var en del henvendelser fra forældre, som gerne ville have flyttet deres børn til successkolerne. Hvis der var plads, blev de optaget. Hvis der ikke var plads, blev forældrene henvist til en af viceskoledirektørerne.

Den skoledirektør og de viceskoledirektører, jeg talte med, fortalte, at der er frit skolevalg i Skotland. De havde gjort den erfaring, at mange tilflyttende familier ønskede deres børn optaget på en af de skoler, der var højt placeret i evalueringerne. Hvis det var muligt, valgte de ny bopæl i den pågældende skoles distrikt. Blandt de fastboende forældre var der sket så stor stigning i ønskerne om, at deres børn flyttede fra lavt til højt præsterende skoler, at nogle skoler var lukningstruede. Især de velfungerende børns forældre ville have deres børn flyttet med det resultat, at de resterende elevers niveau trak skolerne ned. En af viceskoledirektørerne fortalte, at han hvert år brugte mange timer på behandling af forældreklager, og det kunne gå så vidt, at han måtte i retten, fordi nogle forældre meldte skolevæsenet for at bryde loven, hvis der ikke kunne tilbydes frit skolevalg grundet pladsmangel. Man må derfor ikke være blind for, at ønsket om frit skolevalg forøges ved, at skoleop-

lysningerne offentliggøres, og at det kan kræve ekstra tid til sagsbehandling.

Passer skotsk selvevaluering til danske evalueringstraditioner?

Som omtalt bygger den skotske selvevaluering på, at lærerne selv evaluerer det, der skal bedømmes.

Disse evalueringer sammenlignes med målsætningen, elevernes arbejder, karakterer og testresultater.

I Danmark er der tradition for, at lærere bruger interne evalueringer. Der tages årlige *standardiserede diagnostiske faglige prøver*. Læreren kan sammenligne sin klasses resultater med landsnormerne, og analyser af prøveresultaterne kan vise børnenes stærke og svage sider med henblik på tilrettelæggelse af en differentieret undervisning. Desuden vinder *logbøger* mere og mere frem som grundlag for refleksioner. Som eksempler kan nævnes planlægnings-logbøger. (Hvordan gik planlægningen? Hvorfor gik noget evt. ikke som forventet? Forslag om forbedringer). Egen-analyse-logbog. (Hvad skete der? Hvad gjorde jeg? Hvad skulle jeg have gjort anderledes?) Problemløsnings-logbøger. (Hvad skete der? Hvad lærte voksne/børn? Hvordan lærtes det? Hvordan kan der ske forbedringer?) Mål/resul-

tat-logbøger. (Hvad er målet? Hvor langt er jeg kommet? Hvorfor? Hvordan er evt. problemer løst?), Kruuse (1998).

Der er således ikke de store forskelle mellem de skotske og de danske principper for skoleevalueringer.

Der er imidlertid også forskelle, idet resultaterne af selvevalueringerne i flere år har været offentliggjort i Skotland, mens resultaterne af danske skoleelevers test ikke offentliggøres.

Af andre forskelle kan nævnes, at der i Skotland sker registreringer af skolernes særlige elevsammensætninger. Et statistisk kontor sørger for bearbejdelsen af resultaterne af selvevalueringerne, og staten stiller undervisningsinspektører til rådighed for skolerne. Disse er bl.a. med til at hjælpe lærerne ved at pege på skoler, der trods samme elevsammensætninger, har opnået bedre resultater, hvorefter det er muligt for nogle lærere at komme på inspirationsbesøg på skoler med »bedste procedurer.«

Trods forskellene skulle der ikke være noget i de skotske selvevalueringssystemer, der er i modstrid med danske evalueringstraditioner.

Forskelle mellem det skotske selvevalueringssystem og de danske vurderingsmetoder?

De skotske selvevalueringssystemer og den dertil hørende vejledning er udarbejdet på grundlag af det skotske selvevalueringssystem »*How good is our school? Self-evaluation using performance indicators.*« Det er udgivet af The Scottish Office, Education and Industry Development i 1996. Jeg har fundet testmaterialet »*Taking a closer look at Quality in Schools*« ved at gå ind på <http://www.scotland.gov.uk/library/documents-w/qis-10.htm>. Det er senere blevet fjernet fra nettet. Materialet kan kun bruges efter særlig tilladelse fra The Scottish Office, Education and Industry Development.

En sammenligning mellem de danske diagnostiske prøver og brugen af logbøger på den ene side og det skotske selvevalueringssystem viser, at de danske prøver fokuserer på enkelte elevers og klassers resultater med særligt henblik på at afklare elevernes stærke og svage sider samt sætte klassernes resultater i relation til landsnormer, der kan være flere år gamle. Logbøgerne giver mulighed for refleksioner over selvvalgte pædagogiske emner.

I forhold hertil er det skotske selvevalueringssystem mere helhedsbetonet, idet det inddrager en

lang række faktorer, som erfarne lærere skønner, er af betydning for et gunstigt resultat.

Kan det skotske selvevalueringssystem bruges i Danmark?

Det skønnes, at det skotske selvevalueringssystem vil kunne blive et nyttigt supplement til de evalueringssystemer, der allerede er i brug i Danmark, fordi de medinddrager evalueringer af en række faktorer, som ellers kan overses, hvorfor brugen af systemet skulle kunne give mere nuancerede ideer til forbedringer end brugen af traditionelle evalueringssystemer.

Selvevalueringssystemet kan bruges af lærerne til planlægning af undervisningen og forældre-samarbejdet. Desuden kan resultaterne anvendes, når lærerne ønsker at drøfte deres klasser med en psykolog eller en konsulent. Resultaterne kan også bruges som grundlag for drøftelser med skoleledelsen herunder ønsker om ekstra ressourcer og kursus. Endelig kan resultaterne bruges som grundlag for drøftelser med skolebestyrelsen og skoledirektionen.

Det skotske selvevalueringssystem er udarbejdet efter skotske skoleforhold. Derfor har ikke alle spørgsmål samme relevans i Skotland og i Danmark, og der kan mangle væsentlige indfaldsvinkler. Eksempelvis er de fleste personlige

kontakter med forældrene en ledelsesopgave i Skotland, mens danske lærere har et omfattende direkte skole-hjem samarbejde. Der vil derfor være brug for en revision af noget af materialet, før det kan bruges i Danmark.

Da jeg finder ideen med selvevaluering nyttig for at gøre en god skole endnu bedre, vil jeg foreslå, at det skotske selvevalueringssystem revideres til brug for danske lærere.

Sammenfatning

Skotland indførte selvevalueringer på alle skoler i begyndelsen af 1990'erne. Analyserne foretages på grundlag af elevernes løbende udvikling, årlige sammenfatninger, sammenligninger mellem ensartede skolers resultater og målsætninger. Målsætningerne skal være SMART: *specifikke, målbare, anvende brugbare metoder, realistiske og tidsrelaterede*. Målene skal indgå i skolens udviklingsplan. Der skal være en realistisk tidsplan på 2 til 3 år til at nå målene. Målsætningen skal suppleres med en klar plan for hvilke forandringer, der skal gennemføres. Der skal regelmæssigt gennemføres registreringer af elevernes fremgang mod målet, og én gang om året skal der laves en opsamling om det forløbne år. Fremgangen måles ved hjælp af test og selvevalueringer. Selvevalueringerne omfatter følgende temaer: *læseplaner, elever-*

nes deltagelse i undervisningen, undervisning og læring, særlig støtte til elever, moralsk grundindstilling, ressourcer, ledelse og kvalitetssikring. Til hvert tema er der et selvevalueringskema med spørgsmål samt en grundig vejledning om de kilder, man kan gå til for at kunne udfylde skemaet, hvordan man kan udfylde skemaet, og hvordan oplysningerne kan gøres målbar. Dronningens undervisningsinspektører kommer på jævnlige skolebesøg. De drøfter skolernes samlede resultater med skoleledelsen. Lærernes selvevalueringer diskuteres med lærerne, der fremlægger dokumentation for resultaterne. Der er tendens til, at lærernes selvvurderinger er for lave. Hvis målene ikke er nået, drøftes lærernes antagelser om årsagerne. Undervisningsinspektørerne kan i en række tilfælde give gode råd. I andre tilfælde kan lærere komme på besøg hos en sammenlignelig skole, der har haft bedre succes. Disse inspirationsbesøg er eftertragtede. Selvevaluering er i overensstemmelse med danske skole-

evalueringstraditioner. Det skotske selvevalueringssystem omfatter flere områder end de danske pædagogiske evalueringsmetoder, og det er mere helhedsorienteret. Det skulle være muligt at indføre det skotske selvevalueringssystem i Danmark, dog bør der foretages mindre revisioner.

Litteraturhenvisninger

- Department for Education and Employment (1997). *From target to action*. Ofsted: Office for Standards of Education.
- HM Inspectors of Schools (1996). *How good is our school?* Edinburgh: The Scottish Office, Education and Industry Department.
- HM Inspectors of Schools (1998). *Taking a closer look at guidance. Self-evaluation using Performance indicators*. Edinburgh: The Scottish Office, Education and Industry Department.
- Kruuse, E. (1998). *Proceslogbogen*. Albertslund: PCA.
- The Scottish Office of Industry and Development: (1996) *Quality in schools*. [Http://www.scotland.gov.uk/library/documents-w/qis-10htm](http://www.scotland.gov.uk/library/documents-w/qis-10htm).

Mindre papirrytteri

– Om indførelsen af en konsultativ metode på PPR i Fredericia Kommune



I august 2004 omlagde vi på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) i Fredericia Kommune vores arbejde fra en sags- og testorienteret arbejdsgang til en konsultativ tilgang. Vi forstår det konsultative således, at PPR's medarbejdere yder faglig sparring til personalet i daginstitutioner og på skoler i anonymiserede eller konkrete sager, hvor ansvaret for det videre forløb ligger hos den, der søger konsultation. Konsultationen kan alt efter kontrakten indeholde råd, vejledning, undervisning og supervision. I artiklen præsenteres resultaterne fra en evaluering udført i foråret 2006, hvor vores samarbejdspartnere i daginstitutioner og på skoler er blevet spurgt til deres opfattelse af den konsultative tilgang og indførelsen heraf. Undersøgelsen er udført som en spørgeskemaundersøgelse udsendt til 42 daginstitutioner og 21 skoler med en samlet svarprocent på 58. Her er spurgt til vægtning af PPR's arbejdsopgaver, forståelse af den konsultative metode, og hvorvidt det har været en synlig omlægning. Ligeledes er berørt tilfredshed med den konsultative funktion, brugbarhed af input fra konsultationerne og behovet for konsultationer. Endvidere er spurgt til, hvorvidt konsultationer opleves at gå forud for en indstilling til PPR, og om der er sket forandringer i PPR's synlighed, berøringsflade og kvalitet i arbejdet. Sluttelig er spurgt til visioner for fremtidigt PPR-arbejde. Undersøgelsen peger på, at vores samarbejdspartnere vægter, at vi løser de opgaver, som er størstedelen af vores arbejdsområder i dag - rådgivning, vejledning, supervision, testning og forældrekontakt. Overordnet falder respondenternes forståelse af den konsultative tilgang i tråd med PPR's egen. Svarene tyder dog også på, at vi stadig har en formidlingsopgave i forhold til at tydeliggøre arbejdet ud fra denne tilgang. Samtidig er det en fremadrettet opgave at sætte fokus på, hvornår det er hensigtsmæssigt at arbejde konsultativt, og hvornår der kræves hurtig specialindsats.

Af cand.psych. *Sidsel Bekke-Hansen*
& cand.pæd.psych., chefspsykolog *Ib Bræmer*,
PPR Fredericia Kommune

Titlen på denne artikel er inspireret af et de mange udsagn om konsultativt arbejde, vi mødte på PPR i Fredericia Kommune, da vi i foråret 2006 spurgte vores samarbejdspartnere i daginstitutioner og på skoler om deres syn på den konsultative tilgang. Som modpol hertil svarede en anden respondent 'vi har stadig brug for test!'. Denne artikel handler om de erfaringer, vi har gjort os ved omlægningen af vores arbejde til en konsultativ tilgang og ikke mindst, hvorledes vores samarbejdspartnere har oplevet denne omlægning.

Forhistorien

Omlægningen af PPR's arbejdsgang fra et primært sags- og testorienteret fokus til en konsultativ tilgang tog så småt sin begyndelse i 2000, blandt andet inspireret af PPR-vejledningen (Undervisningsministeriet, 2000) og strømningerne i KVIS-regi¹. Vi ønskede at tænke i nye baner, idet vi oplevede en stadig stigende henvisningsfrekvens, og ansættelse af flere medarbejdere ændrede ikke ved arbejdsmængden for den enkelte, idet vi blot oplevede at få flere sager i takt hermed. Omlægningen var dog ikke kun et spørgsmål om at frigøre ressourcer, men var ligeledes et ønske om at understøtte 1. leds medarbejdere i daginstitutioner og på skoler samt at afhjælpe børns vanskeligheder i nærmiljøet. Denne tænkning var også sideløbende

indlejret i et tværgående projekt i Fredericia Kommune, der startede op i 2000 under overskriften 'Projekt Risikobørn'. Projektet startede som et 3-årigt udviklingsprojekt med fokus på tidlig og forebyggende indsats på tværs af faggrupper og afdelinger i Fredericia Kommune og overgik i 2005 overgået til drift (Børne- og Ungdomsudvalget Fredericia Kommune, 2005)². Som led i denne udvikling etableredes i 2001 en distriksinddeling, således gik den enkelte PPR-medarbejder fra at betjene daginstitutioner/skoler spredt i kommunen til at være tilknyttet et fast distrikt. Dette gav muligheden for at arbejde med supervision/vejledning i tværgående PPR-team, som siden hen blev en del af den konsultative funktion. Forud herfor etablerede vi dog i 2002 en anden type af tværfaglige konsultative team i samarbejde med Familieafdelingen og Sundhedsplejen. Her kan 1. leds medarbejdere søge konsultation hos et team bestående af en AKT-pædagog, AKT-lærer, sundhedsplejerske, familierådgiver og psykolog. I denne forbindelse blev der sat ind med efteruddannelse af de involverede medarbejdere. Samtidig igangsattes efteruddannelse af 1. leds medarbejdere, og der etableredes en AKT-organisation i hele kommunen, idet det på daværende tidspunkt var adfærdsproblemer, der vejede tungest. De efterud-

dannede AKT-medarbejdere blev set som omdrejningspunkt for at kunne lægge opgaver ud til 1. led. I 2001/2002 var opmærksomheden rettet mod at få dette projekt på skinner. Samtidig blev man opmærksom på, at specialundervisningslærerne uforvarede var kommet til at stå i skyggen af dette fokus på AKT. Derfor søsattes i 2003 et projekt for specialundervisningslærerne, der handlede om handleplaner og testning. Samme år tog vi på PPR hul på at drøfte en konsultativ funktion for alle PPR's medarbejdergrupper. Ligesom der blev sat fokus på specialisering, således at vi kan træde til med specialindsats, når den konsultative funktion ikke er tilstrækkelig.

Vejen mod at finde vores måde at arbejde konsultativt indeholdt blandt andet en temadag med deltagelse af psykolog Ken Vagn Hansen (se f.eks. Hansen, 2002). Inspireret heraf arbejdede vi videre med at skabe vores egen facon, dels i de enkelte faggrupper på PPR, dels i tværfaglige grupper. Denne proces ledte frem til en tilgang, hvor vi yder faglig sparring til personalet i daginstitutioner og på skoler i anonymiserede og konkrete sager, hvor ansvaret for det videre forløb ligger hos den, der søger konsultation. Konsultationen kan alt efter kontrakten indeholde råd, vejledning, undervisning og supervision³. For os er det nye i

denne henseende dels muligheden for at yde konsultation i anonymiserede sager, dels en systematik med faste konsultationer. Samtidig er det alle faggrupper på PPR, der arbejder konsultativt, og altså ikke kun psykologgruppen. Konkret er det organiseret således, at vi har faste tidspunkter på den enkelte institution eller skole, hvor personalet kan søge konsultation. Konsultationen kan både være hos en enkelt PPR-medarbejder eller hos et team af PPR-medarbejdere afhængig af problemstillingen. Det er på forhånd aftalt hvilken PPR-medarbejder, der er kontaktperson i den pågældende daginstitution eller skole. Målsætningen er blandt andet, at der forud for en indstilling til PPR skal være søgt konsultation. Samtidig ønsker vi at fremme en mere præcis udredning på baggrund af den konsultative indsats i de tilfælde, hvor en udredning stadig foretages. I sidste ende er målet færre indstillinger med mulighed for at omlægge administrativ tid til direkte støtte til børn, forældre, pædagoger og lærere.

Vores tilgang til konsultation ligger således tæt op ad det, den svenske psykolog Ulla Hansson kalder konsultandcentreret sagskonsultation, hvor PPR-medarbejderen formidler sin faglige viden og arbejder med konsultantens/konsultanternes subjektive billede af

barnet (Hansson, 1995, pp. 35-36). Afhængig af kontrakten kan vores konsultation dog også nærme sig Hansens (2002) faciliterende konsultation, hvor der arbejdes med den enkelte konsultants selvudvikling. I øvrigt har vi også igangsat et pilotprojekt med konsultation rettet mod ledelses- og organisationsniveau. Vi er bevidste om, at vores relativt brede forståelse af konsultation formentlig ikke er fjernt fra det, Tanggaard (2006) kalder en pragmatisk model for konsultation, hvor den enkelte konsulent finder sin måde at fortolke og udføre konsultation. Og vi er enige i, at dette kan have sine begrænsninger for fælles metodeudvikling (ibid.). Blandt andet derfor byder januar 2007 på kursus i konsulentrollen og fælles refleksioner herover for alle PPR's medarbejdere. Nogen lokal forankring har vi dog i kraft af, at vi i praksis i flere år har trænet rollen som supervisor internt i tværfaglige grupper. Således mødes vi i faste distriktsgrupper, hvor der dels er mulighed for at øve supervisorrollen, dels at modtage supervision. Andre gange er her fokus på rådgivning og vejledning samt udvikling af tiltag i det pågældende distrikt. I forbindelse med planlægningen af arbejdsomlægningen blev disse grupper prioriteret højt fra lederside som det primære forum til skærpelse af medarbejdernes kompetencer som konsulenter.

Omlægningen af vores arbejde blev videreformidlet til skoleledere og daginstitutionsledere på deres faste ledermøder af PPR's ledelse. Ligesom der løbende informeres gennem de faste PPR-medarbejdere, således at vi sikrer, at nytillkomne ledere og medarbejdere er bekendte med arbejdsformen.

Det, vi gerne vil anskueliggøre med ovenstående, er, at der lå et stort arbejde forud for indførelsen af den konsultative tilgang, og at denne omlægning ikke stod alene. I praksis var det da også en stor omvæltning for såvel PPR's medarbejdere som vores samarbejdspartnere. Særligt sidste del af processen gav anledning til nogen uro og modstand, idet fokus flyttedes fra, hvad 1. led skulle kunne varetage, til det vi på PPR skulle kunne.

Evaluering

Efter 1½ år som konsulenter var det tid til at evaluere denne indsats, og i foråret 2006 udførte vi første del af en evaluering af vores arbejde i form af en spørgeskemaundersøgelse⁴. Næste del af undersøgelsen er netop påbegyndt i form af fokusgruppeinterview. I undersøgelsen spurgte vi indledningsvist til hvilke arbejdsopgaver, vores samarbejdspartnere lagde vægt på, blev løst fra PPR. Vi ville blandt andet se, om konsultation spontant blev nævnt som en vigtig

arbejdsopgave, eller der eventuelt var andre arbejdsfunktioner, der blev foretrukket. Efter disse indledende spørgsmål fokuserede vi på den konsultative tilgang og oplevelserne heraf. Da konsultation er et vidtfavnende begreb, var vi interesserede i, hvorledes vores samarbejdspartnere forstod denne betegnelse. Og om deres beskrivelser faldt i tråd med den forståelse, vi deler på PPR. Ligeledes var vi interesserede i, om samarbejdspartnere reelt havde mærket en ændring. Og i givet fald hvilken type ændring? Er effekten af vores arbejde også den, vi havde forestillet os, inden vi omlagde indsatsen? Efter disse spørgsmål satte vi fokus på tilfredshed med og brugbarhed af vores konsultative funktion samt behovet for konsultationer. Endvidere spurgte vi til vores egen målopfyldelse i form af øget synlighed, større berøringsflade og højere kvalitet samt, hvorvidt konsultationer opleves at gå forud for indstillinger. Undersøgelsen rundedes af med at efterspørge ønsker for fremtidigt PPR-arbejde.

Undersøgelsens metode

Evalueringen blev udført som en totalundersøgelse med spørgeskemaer udsendt til 21 skoler og 42 daginstitutioner i Fredericia og Børkop Kommuner⁵. Der blev udarbejdet én udgave til lederne og én til deres medarbejdere. Vi bad lederne lade en central med-

arbejder i specialpædagogikken/undervisningen svare på skemaet til medarbejderne. Skemaerne til medarbejderne og lederne berørte samme emner, og størstedelen af spørgsmålene var enslydende fordelt på såvel skala- som åbne spørgsmål. Undersøgelsen omfattede alle PPR's medarbejdergrupper undtagen administrative medarbejdere, dvs. tale-høre konsulenter/lærere, to-sprogskonsulent, psykologer, AKT-konsulent/lærer/pædagog og fysioterapeuter. I praksis kan vi dog se, at respondenternes svar primært retter sig mod rådgivningens to største medarbejdergrupper henholdsvis tale-høre konsulenter/lærere og psykologer. Svarprocenten fordeler sig som vist i tabel 1:

Tabel 1

Respondentgruppe	Svarprocent
Pædagoger	40%
Lærere	86%
Institutionsledere	55%
Skoleledere	71%
Samlet	58%

Vægtning af PPR's arbejdsopgaver

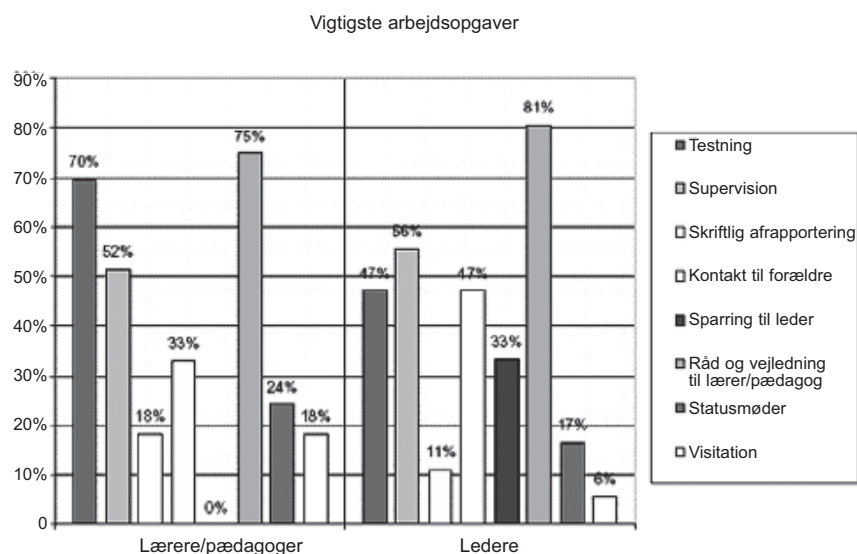
Når ledere og medarbejdere i daginstitutioner og på skoler spontant skal nævne hvilke opgaver, de lægger vægt på, PPR løser, nævnes overvejende supervision og testning. Flere lægger ligeledes vægt på, at PPR-medarbejderne

har kontakt til, støtter og vejleder forældre. Enkelte nævner spontant konsultation, men generelt set benævnes vores konsultative funktion ikke, når vi beder vores samarbejdspartnere fortælle, hvad de vægter, vi løser af opgaver. Dette billede sløres dog af, at der i daglig tale er nogen begrebsforvirring omkring supervision versus konsultation, og konsultation kan da også indeholde supervision. Det konsultative arbejde kan således være dækket ind af ønsket om supervision, hvilket, vi håber, etape

to i vores evalueringsprojekt vil gøre os klogere på.

Når vi gav respondenterne valgmuligheder og bad dem prioritere de tre vigtigste arbejdsopgaver for PPR's medarbejdere, lægger pædagogerne/lærerne vægt på råd og vejledning til lærer/pædagog, testning og supervision. Hos lederne prioriteres råd og vejledning til lærer/pædagog, supervision og testning/forældrekontakt. Figur 1 viser prioriteringerne blandt de otte valgmuligheder:

Figur 1



Note: Respondenterne har prioriteret deres første, anden og tredjevalg. Svar er medtaget, selv om der ikke er prioriteret tre valg.

Endelig spurgte vi til, om der er arbejdsopgaver, respondenterne vurderer som vigtigere end de ovennævnte otte. Langs størstedelen svarer nej hertil, dog nævnes observation, kortere samtaleforløb, specifik faglig viden samt mulighed for akut hjælp. En enkelt respondent foreslår, at PPR-medarbejderne har faste træffetider for forældre i daginstitutionerne. En service vi på nuværende tidspunkt tilbyder gennem en ugentlig åben rådgivning.

Vi bad ligeledes respondenterne uddybe deres vægtning af ovenstående arbejdsopgaver. Blandt pædagogerne/lærerne bliver nævnt, at råd og vejledning bruges til at få andre synsvinkler på arbejdet i dagligdagen og få konkrete redskaber og handlemuligheder. Som en pædagog skriver: »Det er rart og givende at have sparring med andre faggrupper – de har redskaber og ser andre ting, end vi måske gør i forhold til et barn.« Også testning prioriteres højt af pædagogerne/lærerne. Testningen bruges blandt andet til at få et billede af barnets ressourcer og vanskeligheder og supplerer den viden, læreren eller pædagogen allerede har om barnet. Således benyttes det til at få afklaring ved tvivlsspørgsmål, for eksempel når der er usikkerhed omkring, hvorvidt skoleplaceringen er den rette eller

til at tilrettelægge undervisningen af den enkelte elev. Også i daginstitutionerne bruges resultaterne til at planlægge handlingsforløbet. Omkring supervision handler det, lige som ved råd og vejledning, primært om at få andre øjne på problemstillingerne og gerne nye metoder. Enkelte uddyber ligeledes, at de bruger supervision som 'hjælp til selvhjælp' og udvikling. Som en lærer skriver: »Supervision, når det er påkrævet. Kan gælde fremtiden som lærer.«

Også hos lederne prioriteres råd og vejledning til deres medarbejdere højt. Her ses temaer omkring at være klædt på til opgaven, blive 'selvhjulpne' og støtte de personer, der har den direkte kontakt med børnene i dagligdagen. En institutionsleder skriver: »Råd og vejledning kan afhjælpe ved tidlig indsats, således at problemet ikke vokser – fokus på barn og handlinger kan ofte være nok som indsats.« En anden institutionsleder skriver: »Vi får ofte øjnene op for noget som kan gøres anderledes ved enkle midler.« Tilsvarende begrundelser gives for at prioritere supervision. En institutionsleder nævner ligeledes, at supervision er vigtigt i forhold til idéudvikling, mens en skoleleder pointerer, at supervision kontinuerligt efterspørges af personalet.

Som det ses af figur 1, vægter lederne testning og forældrekontakt lige højt. Testningen vægtes, idet den giver afklaring, der igen giver mulighed for konkret handlen. En institutionsleder skriver: »Test – finder det aktuelle udviklingsniveau, og nødvendig for at arbejde med nærmeste udviklingszone.« En skoleleder begrundet sin prioritering af testning med: »Da vi kontakter PPR, er det fordi vi har brug for hjælp til at arbejde med et barn, som vi ikke har redskaber til at hjælpe videre, derfor er det vigtigste for os testning....« Forældrekontakt vægtes, fordi det vurderes som vigtigt, at forældrene er med hele vejen, som en skoleleder skriver: »Fordi det er forældrenes børn, det hele handler om.« Det drejer sig blandt andet om, at forældrene får en forståelse af deres barns eventuelle vanskeligheder. Enkelte nævner, at det også handler om, at det nogle gange er lettere at formidle et svært budskab, hvis der er en ekstern part inddraget.

Flere af de adspurgte pointerer, at den ovennævnte prioritering er vanskelig, da behovet er situationsbestemt, og de således ikke oplever, at der er nogen af opgaverne, der kan undværes. En pointe vi er enige i.

Forståelse af den konsultative tilgang

Konsultation kan som nævnt dække over mange ting. I denne sammenhæng handlede det for os om at undersøge, om den måde, vi har valgt at gribe det konsultative arbejde an på, også er den forståelse af tilgangen, vi møder i daginstitutioner og på skoler. Som nævnt betyder dette at arbejde konsultativt på PPR i Fredericia, at PPR-medarbejderne yder faglig sparring til personalet i daginstitutioner og på skoler i anonymiserede eller konkrete sager, hvor ansvaret for det videre forløb ligger hos den, der søger konsultation. Konsultationen kan alt efter kontrakten indeholde råd, vejledning, undervisning og supervision. Nedenstående viser et udpluk af respondenternes definitioner:

»At vi kan bruge de faste PPR-medarbejdere der kommer i huset til at give råd og vejledning og supervision« (pædagog).

»Jeg forstår det således, at det fungerer som en slags anonym rådgivning i forhold til tvivlsspørgsmål (et forum hvor man kan fremlægge konkrete problemstillinger) – forinden en indstilling« (pædagog).

»Jeg kan godt lide udsagnet. Den der ser problemet har problemet. Med udgangspunkt i det, skal vi have hjælp til selvhjælp til at løse

de pædagogiske udfordringer. Her bruges derfor PPR konsultativt« (skoleleder).

»At medarbejdere og leder 'vender' problemstillinger vedr. elever med PPR-medarbejderen, før de bliver til indstillinger eller sager m.h.p. at reducere sagsmængden« (skoleleder).

De fleste beskrivelser vedrører første del af PPR's definition af konsultation, nemlig at man kan få sparring på en anonym eller konkret sag, mens færre nævner anden del, nemlig at den, der henvender sig, har ansvaret for det videre forløb. Formentlig ligger denne del dog implicit i dette at søge konsultation.

Vi kan konstatere, at en stor del af beskrivelserne af den konsultative tilgang falder godt i hak med vores egen forståelse. Samtidig oplever vi dog nogen forvirring omkring proceduren ved den konsultative tilgang og ligeledes nogen sammenblanding med en anden af vores konsultative arbejdsfaconer – vores tværfaglige konsultative team. I disse team deltager ligeledes medarbejdere fra sundhedsplejen og familieafdelingen samt AKT-lærere og AKT-pædagoger. Det er således blevet klart for os, at vi stadig har en formidlingsopgave i forhold til at tydeliggøre arbejdet ud fra den

konsultative tilgang. Dette kombineret med en opfordring til lederne i daginstitutionerne og på skolerne om at være medansvarlige for at formidle denne tilgang til deres medarbejdere.

Svarene giver dog anledning til selvransagelse på flere planer. Det kan tænkes, at vi med indførelsen af såvel tværfaglige konsultative team som en konsultativ arbejdsfacon fra PPR's side har været for ivrige. Det er værd at overveje, om vi simpelthen har fået indført for mange ændringer på for kort tid. Og om vi internt har været klare nok i forhold til selv at få defineret metodemæssige forskelle de to konsultative funktioner imellem. Desuden giver svarene stof til eftertanke i forhold til, om vores førnævnte pragmatiske tilgang til konsultation måske er *for* pragmatisk. Er der for store udsving i vores egen opfattelse og udførelse, kan vi næppe forvente krystalklare definitioner fra vores samarbejdspartneres side. Endelig kan vi være usikre på den ledelsesmæssige opbakning i daginstitutionerne og på skolerne i forhold til at få udbredt viden om den konsultative tilgang, idet arbejdsfaconen kan opleves som en måde blot at lægge flere opgaver ud til 1. led. Derfor kan det tænkes, at lederne ikke har haft en særlig interesse i at udbrede arbejdsformen.

En synlig forandring?

Da vi designede spørgeskemaet, fandt vi det interessant at undersøge, om vores samarbejdspartnere reelt havde oplevet en ændring i vores måde at arbejde på. Indirekte får vi jo herigennem et indblik i, om vi selv lever op til vores målsætning om at arbejde konsultativt. Samtidig gav vi mulighed for at uddybe, hvorledes denne ændring i givet fald tager sig ud. Blandt pædagogerne/lærerne svarer 57%, at de har oplevet en ændring, mens tallet blandt lederne er 50%. Nedenstående viser et udsnit af svar omhandlende ændringens form:

»En længere arbejdsgang uden ændringer i slutresultatet« (lærer).

»Det er blevet vanskeligere at få PPR-medarbejdere til at hjælpe med at give et nuanceret billede af børnene. I ganske mange tilfælde flyttes dialogen om barnet fra udredning til at stille opgaver til personalet« (institutionsleder).

»Hurtigere kontakt og mindre 'papirrytteri' til fordel for handling'« (skoleleder).

»Vi har fået oparbejdet et større tillidsforhold til dem i og med de kommer oftere i institutionen – mere uforpligtende samtaler – få vendt en problemstilling før den bliver til en 'sag'« (institutionsleder).

»Det gode er, at børnene fanges noget før, og at vi selv kan løse problemerne – det dårlige er, at ved børn, hvor vi ikke er i tvivl om, at her skal f.eks. testes, så forsinkes proceduren« (institutionsleder).

Overordnet tegner der sig et billede af, at det er nemmere at komme i kontakt med PPR-medarbejderne, men også at der skabes mere arbejde for 1. led. Og mindre kontakt mellem PPR-medarbejderne og børn/unge. Samtidig opleves konsultationerne som spildtid i de tilfælde, hvor henvendelsen alligevel ender med en indstilling.

Tilfredshed med PPR's konsultative arbejde

I undersøgelsen spurgte vi både til den overordnede tilfredshed og til brugbarheden af de input, der fås ved konsultationerne. Lidt over halvdelen af såvel pædagogerne/lærerne som lederne svarer, at de er tilfredse eller meget tilfredse med det konsultative arbejde (hhv. 55% og 54%). Her bliver blandt andet nævnt, at tilgangen giver mulighed for god dialog, hurtig sparringsmulighed og konkrete værktøjer til brug i det daglige arbejde. Ca. en femtedel i begge grupper er dog utilfredse eller meget utilfredse (hhv. 18% for pædagoger/lærere og 19% for ledere). Her handler det blandt andet om, at der kan være ventetid, at konsultation opleves som en forhaling af sagen,

eller at inputtene, der gives, ikke er brugbare. Nedenstående citater vedrørende tilfredshed viser to noget forskellige syn på konsultativt arbejde:

»Vi analyserer i højere grad vores egen praksis, hvilket er en stor gevinst, før vi gør børnene til et problem« (institutionsleder).

»Jeg oplever det som utilfredsstillende at det kan være svært at få PPR-medarbejdere til at lave test og rapporter, der kan være med til at nuancere vort arbejde med disse børn« (institutionsleder).

Nogle af de forhold, som nævnes omkring ventetid og forhaling af sagsgangen, handler for os at se til dels om formidling af arbejdsfaconen. Ideelt set burde der ikke være ventetid på konsultation, idet PPR's medarbejderne på forhånd har afsat faste tider til dette. Dog kan vi ikke udelukke, at det kan være vanskeligt for den enkelte pædagog/lærer at finde tid til at benytte sig af disse tider. Noget vi i evalueringens anden fase er nysgerrige på.

Når det drejer sig om forhaling af sagsgangen, er det vores formodning, at den forudgående konsultation gerne skal være med til at gøre udredningsfasen mere kvalificeret. Det er dog tankevækkende, om pædagogerne/lærerne

reelt oplever, at de gentagne gange skal fortælle det samme, først i en anonymiseret udgave og siden hen ved en indstilling. Dette kan være virkeligheden i en verden, hvor der kan gå en rum tid fra den indledende konsultation til den endelige indstilling. I praksis kan man da også have en fornemmelse af, at en drøftelse ender med en indstilling, allerede når den første konsultation aftales. Udfordringen ligger således i, hvorledes den indledende konsultation bruges konstruktivt, eksempelvis til at fremme en reflekteret indstilling.

Dette, at inputtene ikke er brugbare, kan selvfølgelig skyldes mange ting, men det er klart, at vi på PPR i forbindelse med en sådan omlægning bærer et ansvar for at videreuddanne os, så vi kan yde kvalificeret sparring. I undersøgelsen spurgte vi da også til brugbarheden af vores input og fik heldigvis overvejende positive tilbagemeldinger. Således tilkendegiver 66% af pædagogerne/lærerne, at de ofte eller stort set altid kan bruge input fra konsultationerne i dagligdagen, mens 9% angiver, at de sjældent eller stort set aldrig kan bruge disse input. Blandt lederne oplever 76%, at deres medarbejdere ofte eller stort set altid kan bruge input fra konsultationerne i dagligdagen, mens 3% svarer, at de oplever medarbejderne sjældent kan bruge inputtene.

Når inputtene opleves som brugbare handler det i høj grad om omsættelighed. For eksempel peger en pædagog på, at man kan tale forbi hinanden simpelthen fordi, man ikke taler ud fra en fælles oplevelse, mens en lærer påpeger, at det, der er til gavn for den enkelte elev, ikke nødvendigvis er realistisk i klassesammenhæng. Hos andre ses derimod en oplevelse af at være bedre rustet til arbejdet, at se tingene i et nyt perspektiv og få ny energi gennem konsultationer.

Behov for konsultationer

Vi bad i undersøgelsen samarbejdspartnerne forholde sig til deres behov for konsultationer ud fra hvor ofte, de oplever, at konsultationer i forvejen går forud for en indstilling til PPR. De fleste af såvel pædagogerne/lærerne som lederne svarer, at antallet af konsultationer er fint, som det er, eller at de ønsker sig flere. Blandt de, som svarer 'fint som det er', opleves, at konsultationer går forud for en indstilling i mindst halvdelen af tilfældene. Det samme er tilfældet blandt de, der ønsker sig flere konsultationer. Enkelte svar går i modsat retning, nemlig at man ikke ønsker sig konsultationer forud for en indstilling. At der forud for en indstilling skal have været ydet konsultation, er som nævnt en af målsætningerne ved indførelsen af den konsultative tilgang, og vi spurgte da også nær-

mere til dette, som det fremgår af næste afsnit.

Målopfyldeelse

Omkring målopfyldeelse interesse-rede vi os for fire parametre:

- Hvorvidt det er indtrykket, at konsultationer går forud for en indstilling til PPR.
- Hvorvidt PPR's medarbejdere opleves som mere synlige.
- Hvorvidt PPR's medarbejdere opleves at have en større berøringsflade.
- Hvorvidt der opleves en højnelse af kvaliteten af PPR-medarbejdernes arbejde.

Konsultationer forud for en indstilling?

Med indførelsen af den konsultative tilgang er det som nævnt en målsætning, at der forud for en indstilling til PPR skal have været arbejdet konsultativt. Blandt pædagogerne/lærerne angiver lidt over halvdelen (55%), at konsultation ofte eller stort set altid går forud for en indstilling, mens 12% oplever, at dette sker i ca. halvdelen af tilfældene. Samtidig angiver 12% dog, at de sjældent eller stort set aldrig oplever, at en konsultation går forud for en indstilling. Blandt lederne fordeler tallene sig med 69%, der oplever, det sker ofte eller stort set altid, 18% der mener, det sker ca. halvdelen af gangene, og 8% der sjældent oplever, det er

tilfældet. Tallene skal dog ses i sammenhæng med de forskellige fortolkninger af den konsultative metode. Hvis der er respondenter, der har medtænkt konsultation hos de førnævnte tværfaglige konsultative team, og altså ikke blot hos PPR's medarbejdere, kan tallene i realiteten være højere.

Når det er sagt, peger det dog på et organisatorisk problem, at vi ikke får fulgt op på indstillinger, således at vi sikrer, at der altid har været søgt forudgående konsultation. Problemet kan måske løses enkelt ved at tilføje en rubrik i indstillingsskemaet omhandlende, hvornår der har været søgt konsultation. I øjeblikket arbejder vi blot med en rubrik, hvor tidligere tiltag skal beskrives. Som et skridt på vejen har vi nedsat et udvalg bestående af PPR's souschef (psykolog) og tale/høre-konsulent, der screener alle indstillinger og returnerer mangelfuldt udfyldte skemaer. Næste skridt vil således være at returnere indstillinger, hvor der ikke har været søgt konsultation. Her er vanskeligheden dog, at vi risikerer, at såvel børn som forældre kommer i klemme, idet forældrene med deres underskrift på indstillingsskemaet må have en berettiget forventning om (og i øvrigt krav på) at blive kontaktet af PPR. I yderste konsekvens kunne en efterfølgende konsultation jo reelt føre til den konklusion, at indstil-

lingen var unødvendig på det givne tidspunkt.

Synlighed

I kraft af PPR's medarbejdere som konsulenter har deres faste gang hos daginstitutionerne og på skolerne, er det interessant at vide, om denne systematik har givet en større synlighed. En synlighed, der måske kan lette tilgangen til PPR-medarbejderne i dagligdagen. Adspurgt om indførelsen af den konsultative tilgang har gjort PPR's medarbejdere mere synlige, svarer knap halvdelen i begge respondentgrupper, at de enige eller meget enige heri (hhv. 45% for pædagoger/lærere og 43% for ledere). Blandt pædagogerne/lærerne er 22% dog uenige eller meget uenige, mens tallet for lederne er 16%. Nedenstående kommentarer illustrerer forskellige opfattelser af PPR-medarbejdernes synlighed:

»Giver tryghed, at jeg kan få råd og vejledning når der er behov for det« (pædagog).

»De er synlige nok i konsultationen, men usynlige, når arbejdsopgaverne skal fordeles« (skoleleder).

Flere blandt respondenterne nævner, at der ikke er sket den store ændring, da PPR-medarbejderne var ganske synlige i forvejen. Formentlig har opdelingen i di-

strikter i 2001 da også været med til at øge synligheden, idet den enkelte PPR-medarbejder ganske simpelt kommer mere i området. Idet vi til forskel fra tidligere bevæger os i et afgrænset distrikt, sker der naturligt det, at vi oftere 'lige' kigger forbi en institution eller skole.

Større berøringsflade?

Indførelsen af den konsultative tilgang giver mulighed for, at flere pædagoger/lærere kan søge konsultation end de personer, der er tovholdere i forhold til et barn, der er indstillet. Adspurgt om respondenterne oplever, at PPR's betjening gennem den konsultative tilgang når ud til flere personer, svarer ca. halvdelen i begge grupper, at de er enige eller meget enige heri (hhv. 53% for pædagoger/lærere og 50% for ledere). Til gengæld er 15% blandt pædagogerne/lærerne uenige eller meget uenige, og 13% blandt lederne er ligeledes uenige. Flere respondenter svarer, at de ikke ved, om der er sket en ændring, eller at de ikke har oplevet nogen ændring.

På nuværende tidspunkt har vi ikke et klart billede af, hvad der gemmer sig blandt de, der ikke oplever en større berøringsflade. Er der for eksempel samarbejdspartnere, der afholder sig fra at kontakte os på grund af kravet om konsultationer og måske usik-

kerhed omkring, hvad de præcist indeholder? Hvis det er uklart, om man vil modtage konsultation på 'en sag' eller sin faglige/personlige udvikling, kan konsultationen være et utrygt forum. Spørgsmålet er, om vi således ligefrem kan opleves som fjernere? Og er det børn/unge med vanskeligheder, der betaler prisen herfor?

Højnelse af kvaliteten?

Med omlægningen til en konsultativ tilgang har det naturligvis været et ønske for os at højne kvaliteten af vores arbejde. Adspurgt om dette så også opleves som tilfældet, svarer 40% blandt pædagogerne/lærerne, at de er enige eller meget enige heri, mens 18% er uenige eller meget uenige. Blandt lederne er 37% enige eller meget enige, mens 23% er uenige eller meget uenige. I begge respondentgrupper er der en stor del, der svarer, at de hverken er enige eller uenige (hhv. 42% for pædagoger/lærere og 40% for ledere), og ud fra de uddybende kommentarer tegnes et billede af, at de enten ikke ved, om kvaliteten er højnet, eller ikke har oplevet en ændring.

I anden fase er vi nysgerrige på, hvad der kan tænkes at ligge bag de to grupper af samarbejdspartnere, der enten ikke har oplevet en højnelse af kvaliteten eller ikke har oplevet en ændring. Formentlig dækker nogle af svarene over de

samarbejdspartnere, der er fundamentalt uenige i metoden. Et nærliggende spørgsmål er da også, om der er børn, vi ikke får taget ordentlig hånd om, fordi vi ikke 'fanger' dem under konsultationerne? Eller måske træder vi til for sent med en specifik udredning, fordi der har været forsøgt med en konsultativ indsats? Det kræver således en fintfølende lytten og præcise uddybende spørgsmål fra den enkelte konsulent at for nemme dette. Når vi definerer, at 1. led er ansvarlige for det videre arbejde, betyder det således ikke, at vi som konsulenter kan fralægge os ethvert ansvar.

Ønsker til fremtidigt PPR-arbejde

Vi sluttede evalueringen af med at forhøre os, om der var noget, respondenterne efterlyste i vores arbejde. Noget, der selvfølgelig kan være problematisk at spørge til, hvis man ikke har mulighed for at imødekomme disse ønsker. Da vi ønsker at videreudvikle vores arbejde og inkorporere de nødvendige justeringer, vovede vi os alligevel ud i dette spørgsmål. Det gav da også anledning til ønsker om en hurtigere arbejdsgang, mere tid generelt og et forslag om mobiltelefoner. Altså tiltag der i høj grad handler om tid og tilgængelighed. Samtidig fik vi dog også forslag omkring yderligere samarbejde på tværs i kommunen blandt

andet med de specialpædagogiske konsulenter. Også ønsket om mere specialiserede PPR-medarbejdere og deltagelse i udviklingsarbejde blev nævnt – noget, der allerede er en del af vores struktur på PPR, men som selvfølgelig kan udvikles yderligere.

Status – efteråret 2006

På nuværende tidspunkt har vi arbejdet konsultativt i godt to år. Umiddelbart ser det ud til, at den konsultative indsats medfører færre indstillinger (se tabel 2), dog synes det for tidligt at konkludere endeligt.

Tabel 2

År	Antal nyhenvisninger
2000/2001	461
2001/2002	586
2002/2003	542
2003/2004	541
2004/2005	388
2005/2006	422

I øvrigt er antallet af nyhenvisninger ikke et udtryk for vores samlede arbejdsmængde, idet en lang række børn/familier har kontakt med PPR gennem en længere år-række. Det er dog vores håb, at en nedgang i nyindstillinger giver mulighed for på sigt at udbygge den konsultative indsats og giver rum for en mere specifik udredning i de øvrige tilfælde.

I dag bør der ikke komme indstillinger til PPR vedrørende børn, som ikke er kendt af de tilknyttede PPR-medarbejdere. 'Kendt' betyder i denne henseende at have været drøftet anonymt inden en indstilling. Vi oplever stadig at møde samarbejdspartnere, der ikke kender til det konsultative arbejde, og også udskiftning i ledelse har betydning for udbredelsen, men qua vores faste aftaler i daginstitutioner og på skoler får vi hen ad vejen formidlet vores budskab. Vi oplever, vi langsomt får vendt tanken om, 'at PPR er meget svær at få fat i' til større tilgængelighed – næste etape i vores evalueringsprojekt må være med til at vise, om denne formodning stemmer overens med virkeligheden.

Når det er sagt, tror vi ikke, at konsultationer er svaret på alt, men vi tror på, at kvalificeret bistand tæt på vores samarbejdspartnere kan frigøre ressourcer hos medarbejderne i 1. led til at turde handle inden for de rammer, som de allerede har i forhold til en række børn med vanskeligheder. Samtidig er det dog vigtigt for os, at konsultationer ikke virker bremsende for relevant og hurtig specialindsats. Således arbejder vi med en to-bensstrategi, hvor vi dels arbejder konsultativt forebyggende, dels har fokus på at uddanne specialiserede PPR-medarbejdere (se Tanggaard

& Elmholdt, 2006, for en problematisering heraf).

Ganske hypotetisk er det tankevækkende at overveje, hvad vi stiller op i fald, konsultationer bliver så efterspurgt, at vi har svært ved at dække behovet! Hvis konsultationer er en måde at reducere antallet af indstillinger, hvilken metode skal vi da tage i brug, hvis vi får behov for at regulere antallet af konsultationer? Kan vi eksempelvis risikere, at børn, der ikke tidligere ville være gjort til et 'problem' nu gøres til et problem, fordi det er muligt at søge anonym konsultation? Risikerer vi, at dette sker på bekostning af børn, der trænger til en hurtig indsats?

Næste skridt

Vi er på nuværende tidspunkt godt på vej ind i anden fase af vores evalueringsprojekt. Denne del byder på fokusgruppeinterview, hvor vi håber at få uddybet resultaterne fra første etape og selvfølgelig gerne udvidet perspektivet. Blandt andet fordi vi ikke ser konsultation som den ultimative løsning på enhver vanskelighed, er det et mål for os at sætte fokus på hvilke opgaver, der bedst egner sig til at blive løst gennem konsultation, og hvilke, der kræver en traditionel udredning, så relevant specialindsats hurtigt kan iværksættes. Således arbejder vi stadig på at finde den optimale

balance mellem nyt og gammelt – mellem behovet for test og lidt mindre ‘papirrytteri’.

Tak

Tak til tidligere chefpsykolog ved PPR i Fredericia Helle Kjærgård for værdifuld information om forhistorien og for med kritisk nysgerrighed at give stof til eftertanke i forhold til vores konsultative funktion. Tak til vores kolleger på PPR for kommentarer til artiklen og åbenhed i forhold til at offentliggøre vores erfaringer på godt og ondt. Sidst, men ikke mindst, tak til vores samarbejdspartnere i daginstitutioner og på skoler for med deres deltagelse i undersøgelsen at hjælpe os til at reflektere over vores arbejde.

Referencer

- Børne- og Ungdomsudvalget Fredericia Kommune (2005). *Børn, sundhed og trivsel – sådan gik det i 2005*. Fredericia: Fredericia Kommune.
- Hansen, K. V., Ahrensberg, R. M., Lentz, J., Pedersen, G. & Schjøttz, L. (2002). Konsultation – et udviklingsprojekt på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i København. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning 1*.
- Hansson, U. (1995). *Konsultation – som psykologisk metode i skolen*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Tanggaard, L. (2006). Konsultation i teori og praksis. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 5* (380-398).

Tanggaard, L. & Elmholdt, C. (2006). Bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR – problemer og dilemmaer belyst gennem empiriske studier. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 5* (373-379).

Undervisningsministeriet (2000). *Vejledning om PPR – pædagogisk-psykologisk rådgivning*. København: Undervisningsministeriet.

Noter

- 1 Se evt. <http://www.kvis.org/>
- 2 For en uddybning heraf henvises til Fredericia Kommunes ‘Projekt Risikobørn’, se <http://www.fredericia-kommune.dk/FredericiaKommune/Menu/borgerservice/bornogunge/boernogungessundhed/ppr/ppr.htm>
- 3 Definitionen er ligeledes inspireret af psykolog Ken Vagn Hansens oplæg om konsultation ved et PPR-lederinternat i Vejle Amt i foråret 2003.
- 4 Evalueringsrapporten ‘Fra kuffertbærer til konsulent – en evaluering af indførelsen af en konsultativ metode’ kan rekvireres på: <http://www.fredericia-kommune.dk/FredericiaKommune/Menu/borgerservice/bornogunge/boernogungessundhed/ppr/ppr.htm>
- 5 PPR i Fredericia Kommune dækkede ind til august 2006 PPR-betjeningen i Børkop Kommune. Børkop Kommune indgår dog som følge af kommunesammenlægningen i forbindelse med opgave- og strukturreformen i ny Vejle Kommune, hvorfor PPR-betjeningen ikke længere dækkes af Fredericia Kommune.

Mere bevægelse mod konsultative praksisformer i PPR



– nogle personlige reaktioner på temanummeret
»Bevægelse mod konsultative praksisformer i PPR«
PPR/43/5/nov/2006

Af klinisk psykolog *Ken Vagn Hansen*

Som aktiv deltager i udviklingen af den konsultative tænkning i PPR, synes jeg umiddelbart, at det var en god ide, at få nogen udenfor PPR-området til at se på den igangværende udvikling.

Temanummeret giver et meget godt billede af de forskellige problemstillinger omkring overgangen til konsultative arbejdsformer.

Det er det generelle indtryk, at mange PPR-rådgivninger (1) har tages den konsultative tænkning til sig, men at forståelsen af konsultation og dets indplacering i praksis er præget af uklarhed og forvirring. Det mest almindelige er, at se konsultation som en metode, de er velegnet til visse typer af opgaver.

Det faglige udgangspunkt
PPR-området er, efter min opfattelse, præget af en udvikling, hvor den oprindelige pædagogiske psy-

kologiske tilgang bliver overhalet indenom af andre forståelser og tilgange. Hertil kommer, at området er præget af en forvirret sammenblanding af kommunal indplacering, administrative funktioner og traditionelle psykologfaglige arbejdsopgaver.

»Københavnmodellen«, som det projekt populært kaldes, jeg sammen med fire andre psykologer gennemførte på PPR-København, var et forsøg på at opstille et sådant fagligt, teoretisk udgangspunkt for en praksis (2). Selv om et sådant projekt på forhånd er dømt til at være mangelfuldt, har det, som redaktionen også påpeger, været sejlivet. Mange af begreberne fra denne model går igen i de forskellige artikler, og jeg tror, at modellens sejlivethed hænger sammen med, at den er et forsøg på en slags samlet model for PPR's betjening, hvor nyere teorier og faglige forholdemåder inddrages. (3)

Modellen var for mig kun tænkt som et pragmatisk kompromis mellem nogle faglige holdninger og de eksisterende krav til en administrativ struktur. For mig er det en del af en konsultativ tilgang, fortløbende at reflektere over betjeningsformerne og tendenser til at ende i faste modeller og strukturer. Denne tænkning står selvfølgelig i modsætning til det administrative systems behov for faste strukturer og rutiner. Et forhold, som efter min opfattelse, er et central problemområde i udviklingen af konsultative betjeningsformer.

I indledningen til temanummeret ønsker redaktionen dog »at få belyst emnet ud fra andre tilgange, end netop Ken Vagn Hansens særlige forståelse af konsultation«. Selv synes jeg nu ikke, at min tilgang til konsultation er særligt godt forstået.

Det er rigtigt, at min tilgang til konsultation er særlig ved, at for mig er anvendelsen af konsultation som tilgang til det psykologfaglige arbejde, resultatet af en grundlæggende faglig-teoretisk stillingtagen. Hertil kommer, at jeg udelukkende ser på PPR med psykologfaglige øjne, og at jeg udelukkende beskæftiger mig med det psykologfaglige arbejde (4).

En anden særhed ved min tilgang til konsultation er, at den er udtryk

for en *grundholdning til psykologarbejdet, mere end det handler om et sideordnet metodevalg*. Efter min opfattelse står vi grundlæggende overfor de samme relationelle problemstillinger uanset om vi arbejder med enkelt individer, grupper eller organisationer.

Mit eget udgangspunkt er en relationel, interaktionistisk tænkning (5), hvor jeg opfatter psykologarbejdet, som et spørgsmål om, at etablere kvalitative relationer til de mennesker (børn, forældre, lærere, ledere, organisationer, osv) som vi betjener (hjælper, behandler). Undersøgelser, rådgivning, støtte, terapi, supervision, konsultation, osv. er alt sammen udtryk for et kvalitativt relationsvalg, som psykologen, psykologteamet eller psykolog-organisationen foretager ud fra nogle mere eller mindre klare præmisser. (6)

Det interessante indenfor PPR-området er ikke så meget, om vi kan få indført endnu en metodeknopskydning på et, efter min opfattelse, manglende sammenhængende fagligt grundlag, men om vi kan give hele området et psykologfagligt løft, der kan skabe den sammenhæng.

Det er min opfattelse, at forvirringen omkring psykologarbejdet og brugen af konsultation hænger sammen med, at der mangler en

overordnet faglig stillingtagen til *alle de eksplicite og implicitte psykologfaglige forholdemåder*. Her tænker jeg ikke kun på de enkeltstående faglige discipliner, men på hele organisationens forskellige forholdemåde overfor den del af kommunen, som betjenes. For mig bør alle relationelle felter være genstand en fælles faglig analyse, hvis der skal skabes sammenhæng i PPR's faglige virksomhed. Vi kan ikke nøjes med det nuværende konglomerat af enkeltstående faglige discipliner og forholdemåder, hvor psykologen primært fungerer som *systemets lappeskrædder frem for at udvikle manglerne i systemet*.

Set fra en psykologfaglig synsvinkel mangler området fuldstændig et samlet fagligt udgangspunkt for sin virksomhed.

Debatten

Debatten om konsultation i PPR-regi er præget af en, på mange måder, frugtesløs for-og-imod diskussion. Hvor kritikken af konsultation ofte er omsat til forenkede påstande (7) om, at den konsultativt arbejdende psykolog ikke vil se på børn, eller at det kun handler om at have fokus på læreren, eller at psykologen ikke vil tage medansvar, osv. Alt sammen modsætninger og påstande, som synes at tage udgangspunkt i, at konsultation er noget som repræsenterer en særlig

modsætning til f.eks. at fokusere på det enkelte barn.

For mig eksisterer det modsætningsforhold ikke. Jeg er ikke på forhånd for eller imod bestemte fagligt kvalitative tilgange, som f.eks. at tale med eller undersøge et barn. *Det afgørende er, om den valgte tilgang er adækvat i forhold til det givne system.*

Når den faglige debat mangler stillingtagen til grundlæggende faglige værdier og hele tiden foregår i mellemområdet, får den ofte karakter af misforståelser og for-og-imod-tænkning. Jeg synes, at artiklerne i temanummer kan have den samme tendens. F.eks. når Claus Elmholdt vælger at stille interviewspørgsmålet »*hvad afgør, om du arbejder konsultativt eller udredende via testning?*« i sin undersøgelse af kategoriseringspraktikken (p.447). Så har han på forhånd defineret og taget udgangspunkt i et modsætningsforhold, som om, at det er en givet ting. De svar, som han får, vil selvfølgelig blive derefter.

Frem for at bruge tid på at diskutere om konsultation *generelt* er bedre end individuelle undersøgelser, hvilket efter min opfattelse er det forkerte niveau at diskutere på, bør debatten i første omgang foregå på et fagligt metaniveau. Det synes jeg til gengæld, at Claus Elmholdt

forsøger i artiklen »Faciliterende konsultation som liberal styringsmekanisme« (474). En artikel som jeg vil vende tilbage til nedenfor.

Metateori

For mig er det et fagligt (konsultativt) grundforhold, at forvirring, uklarhed og fastlåsthed (det vi oftest kalder problemer) ikke kan ændres ved at blive på samme niveau, som problemet eksplicit formuleres. Det samme gælder forvirringen omkring konsultationsbegrebet. Vi er nød til at formulere nogle metaniveauer og skabe en metaterminologi, som gør det muligt at sætte fænomenerne ind i en anden kontekst. Teorien bag »Københavnmodellen« var et beskedent forsøg. Jeg vil godt forsøge mig med en meta-terminologi om betjening.

Med fare for, at det for nogen kan opleves meget abstrakt og fjernt fra den pulserende dagligdag, vil jeg foreslå følgende udgangspunkter for en sådan meta-terminologi for det overordnede psykologarbejde.

I PPR-sammenhænge vil jeg foreslå at bruge udtrykket »at betjene«, som fællesbetegnelse for de forskellige former for professionelle ydelser, men vi tilbyder andre mennesker.

Jeg vil bruge udtrykket »klient« som fællesbetegnelse for de men-

nesker eller menneskelige systemer, som vi betjener (8)

1. *Vi kan bruge udtrykket en betjeningskontekst som udtryk for det særlige univers, hvor nogle individer og institutioner (de professionelle systemer) forholder sig fagligt betjenende til andre individer og institutioner (klientsystemerne).*

Som f.eks. hvor PPR-organisationen og dens ansatte i et givent område betjener, børn, familier, lærere, pædagoger, institutioner og skoler.

2. *I et sådant univers må vi således skelne mellem professionelle systemer og klientsystemer, og den måde som de relaterer sig til hinanden på.*

3. *Klientsystemer er bundet til klientlandskaber. Klientlandskaber er de områder, som vi har (eller administrativt/politisk må have) fokus på, som professionelle.*

Et traditionelt og politisk forventet klientlandskab i PPR-sammenhænge er børn (elever) og deres familier.

4. *Ud af et givent klientlandskab kan der afgrænses forskellige klientsystemer.*

I klientlandskabet børn+familier kan man f.eks. beskæftige sig med

enkelte børn, med enkelte børn i deres familier, med forældre, med mødre, med fædre, osv.

5. *Professionelle systemer er på samme måde knyttet til et professionelt landskab, som giver mulighed for afgrænsning af forskellige professionelle systemer.*

Som jeg har påpeget i tidligere temanumre er den traditionelle PPR-rådgivning (9) karakteriseret ved at have etableret faste professionelle systemer i form af individuelle psykologer, som betjener på forhånd definerede klientsystemer. Strukturen bunder ofte i en servicerende tilgang til psykologarbejdet (psykologen skal være til rådighed).

6. *I en given betjeningskontekst er der defineret et klientlandskab og et professionelt landskab. Indenfor disse landskaber, kan der defineres forskellige professionelle systemer og forskellige klientsystemer.*

Den enkelte psykolog, psykologteamet og hele PPR-organisationen er eksempler på professionelle systemer.

Børn, elever, forældre, familier, lærere, pædagoger, skoleledere, lærerteams, institutioner, skoler, skolevæsenet, kommunen osv. er eksempler på potentielle klientsystemer.

7. *De professionelle systemers positionering (positioneringsmuligheder) defineres ud fra det klientlandskab, som de administrativt/politisk, kan have fokus på og udskille klientsystemer i.*

Indenfor PPR-området er der typisk meget begrænsede positioneringsmuligheder. Traditionelt er PPR-rådgivninger kommunalt/administrativt positioneret på en måde, så de kan forholde sig til børn, elever, forældre, lærere, måske lærerteams, sjældent skoleledelser aldrig skolevæsenet og dens ledelse, som PPR selv administrativt er underordnet. Det betyder selvfølgelig ikke, at givne problemer ikke knytter sig til disse niveauer. Vi kan bare ikke gøre noget ved det, udover at reparere (lappe hullerne) på et lavere niveau (skabe erstatnings-klientsystemer).

Når der tydeligvis er vanskeligheder på lærerniveau, samarbejdsniveau og ledelsesniveau har PPR oftest ikke rigtig nogen positioneringsmuligheder, hvor de kan afgrænse disse niveauer som klientsystemer, eller hvor de kan etablere de nødvendige professionelle systemer. (10)

8. *Forbindelserne mellem de to typer af systemer foregår i noget, som vi kan kalde betjeningssekvenser. I daglig tale kaldet interventioner,*

undersøgelser, behandlingsforløb, supervisioner, konsultationer, m.v.

9. En betjeningssekvens kan også beskrives som en interferens i klientsystemet. Af faglig, etiske grunde vil der være tale om en tilstræbt positiv interferens i klient-systemet. Hvor »positiv« defineres ud fra det gældende værdisystem og menneskesyn.

De professionelle systemer og klientsystemerne er grundlæggende komplementære og på et metaplan definerer de hinanden.

10. Enhver betjeningssekvens beror på en afgrænsning og definition af både det professionelle system og klientsystemet og på en afklaring af interferensens (relationens) form og indhold.

11. En betjeningssekvens initieres almindeligvis på baggrund af en henvendelse, fra en del af klientlandskabet, med en subjektiv formuleret problemstilling og en anmodning om professionel bistand. Vi kan ikke på forhånd vide, hvordan en forståelse (hypotese) skal afgrænses i klientlandskabet. Dvs. hvilke klientsystemer der skal relateres til.

Selve henvendelsens form og indhold er en kommunikation på flere niveauer:

- om relationen mellem de to systemer
- om klientsystemet
- om det professionelle system

Et professionelt system (11) må på baggrund heraf foretage mindst følgende:

- a.** Ud fra en forståelse af disse kommunikationer afgrænses et eller flere klientsystemer.
- b.** Tilsvarende afgrænses et eller flere professionelle systemer
- c.** Der beslutes og iværksættes en eller flere betjeningssekvenser.

Afgrænsningen af klientsystemet og det professionelle system repræsenterer således en forståelse (hypotese) om det af klientsystemet formulerede »problem«, dvs. hvilken problemkontekst der giver mest mening.

Hvis vi på baggrund af en henvendelse vælger at afgrænse klientsystemet til det enkelte barn og det professionelle system til en enkelt psykolog, har vi valgt ét forståelsesniveau og dermed en bestemt problemkontekst. Hvis vi i stedet vælger at afgrænse klientsystemet til et lærerteam og det professionelle system til to psykologer, som arbejder positionelt forskellig i forhold til lærerteamet, så har vi valgt et andet forståelsesniveau. Der er ikke noget, som på forhånd afgør om den ene tilgang er bedre end

den anden. Derfor er det heller ikke *fagligt* meningsfuldt at have standardiserede betjeningsprocedurer. (12)

12. *En »højere« positionering gør, at de professionelle systemer kan »overskue« en større del af »klientlandskabet« og dermed afgrænse og forholde sig til mere overordnede klientsystemer.*

Det er formålstjenligt at kunne arbejde med så mange forståelsesniveauer, som muligt. Hvilket igen kun kan lade sig gøre, hvis vi har adgang til så stor en del af »klientlandskabet«, så vi har mulighed for at afgrænse klientsystemer på mange forskellige niveauer. Samt hvis vi får indrettet PPR-organisationen så der fleksibelt kan afgrænses forskellige professionelle systemer.

For mig er konsultation således etablering og gennemførelse af kvalitative relationer i forhold til de afgrænsede klientsystemer.

Min påstand er, at jo mere vi indsnævrer klientlandskabet og det professionelle landskab, jo færre kontekster kan vi fagligt operere i, og jo mere begrænset bliver vores forståelsesmuligheder, og dermed vores muligheder for at gøre en forskel. Populært sagt: jo mindre sker der, som gør en forskel.

Omsat til PPR-praksis, kan det lidt forenklet udtrykkes: hvis vi kun må forholde os klientrelaterende til børn og familier og ikke til de øvrige systemer, som er en del af barnets kontekst, vil vores indsats, selv om den er nok velkvalificeret udført, let kunne blive triviell. (13)

Facilitering som metode

Claus Elmholdt kritiserer i sin artikel »Faciliterende konsultation som liberal styringspraksis« (p. 474) den »rendyrkede« faciliterende konsultation som »...*etisk problematisk, fordi den tilslører magtforholdene i den aktuelle sociale kontekst og betoner individets frihed til selvudvikling, hvilket let bliver forførende og manipulerende*«.

Jeg synes, at Claus Elmholdts overvejelser er interessante, fordi han forsøger at tage stilling til nogle grundpræmisser for den konsultative tænkning. En vigtig debat i vores behov for at skabe faglig klarhed om konsultation som faglig tilgang.

Allerede ved at bruge udtrykket »liberal« i titlen, får man en fornemmelse af, at Claus Elmholdt har et særligt ideologisk udgangspunkt. I artiklen taler han da også om aktuelle sociale kontekster, reelle magtforhold, selv-teknologi, den sociale forudsætningsstruktur, osv.

Overordnet repræsenterer Claus Elmholdts kritik af den faciliterende konsultation et klassiske modsætningsforhold mellem forskellige grundforståelser af menneskets natur (14). Hvor han lægger vægt på ydre sociale, økonomiske og materielle forhold, (den sociale forudsætningsstruktur), i modsætning til de individbundne, subjektive forhold. Derfor vil han også i sin opfattelse af konsultation være mistroisk overfor, at der rettes for meget fokus på mennesket indrepsykiske strukturerende kræfter. For ham vil en manglende fokus på de reale, sociale, magtmæssige og politiske forhold være en manipulativ fordrejning af virkeligheden. Derfor vil han hellere tale om »udvikling af handlerepertoire og orienteringskapacitet i en konkret social praksis«, end om facilitering af indrepsykiske begrænsninger. (15)

I hans kritik af faciliteringsbegrebet savner jeg en stillingtagen til grundbegreberne: 2. ordens forandringsstrategier, håndtering af dynamisk kompleksitet, lineære og dialektiske processer, mv., som er de teoretiske udgangspunkter for brugen af facilitering. Specielt fordi Claus Elmholdt ikke selv definerer facilitering, men refererer til min definition, som bygger på disse begreber.

Claus Elmholdt påpeger, at det autoritative og det faciliterende må forvaltes og integreres. Nu må autoritative forholdemåder bero på en komplementaritet, der udspringer af et personligt, administrativ og/eller fagligt hierarki. Der er selvfølgelig autoritative elementer i en klientrelation, da den professionelle jo foreslår interventionsformen. Det autoritative går her på, at psykologen er klogest på sit fag, nemlig at relatere sig udviklende til andre mennesker. Min pointe er, at psykologen ikke nødvendigvis skal gøre sig klog på lærerens faglighed. Der er således tale om autoritative problemstillinger på to logisk forskellige niveauer. Min kritik af en ensidig brug af autoritativ konsultation går det sidste niveau, nemlig det forhold, at den professionelle gør sig til ekspert på lærerens faglighed. En sammenblanding af de to autoritetsniveauer er efter min opfattelse netop manipulerende og skaber uklarhed om ansvars- og magtforholdene. Psykologsystemets faglighed skal ikke være en forlængelse af lærerens faglighed, men netop være komplementær til lærerens faglighed på et andet logisk niveau (16). Derfor et det min opfattelse, at forholdet mellem det autoritative og det faciliterende forvaltes ved netop at skelne mellem de to former for autoritet og ikke rode dem sammen.

I Claus Elmholdts konkrete forståelse af faciliterende konsultation er der åbenbart tale om, at psykologen har et særligt projekt på lærerens vegne, endda et mere eller mindre skjult projekt med uklare rammer, og hvor læreren ikke får mulighed for at forholde sig til den konkrete kontekst. Hvis det er sådan der bedrives faciliterende konsultation, så har Claus Elmholdt fuldstændig ret i sin kritik.

Claus Elmholdt har valgt at fokusere på én særlig klientrelation. Så vidt jeg forstår, fordi den er den mest almindelige konsultative relation i PPR praksis. Forbi den er almindelig, er den ikke nødvendigvis »rigtig« set i forhold til en analyse af henvendelsen. De manipulerende aspekter, som Claus Elmholdt fremhæver, kan også hænge sammen med, at klientsystemet afgrænses uhensigtsmæssigt, så læreren bringes ud af sin sammenhæng, og således bliver gjort til det »problemskabende system«. (17) Men jeg har sådan set heller ikke forstået, hvorfor Claus Elmholdt *absolut vil tale med den lærer!?*

Jeg er enig med Claus Elmholdt i, at rammer, kontrakt, magtforhold, frivillighed, ikke-frivillighed, ansvarsforhold, den kontekst konsultationen foregår i osv. naturligvis

er en del af det, der kan fokuseres på i konsultationsprocessen. Jeg ved sådan set ikke, hvor han har den opfattelse fra, at det ikke foregår i faciliterende konsultation.

Claus Elmholdt foreslår afslutningsvis en konsultativ tilgang, som han kalder »*kontekstuel orienteret konsultation*«. Jeg kan af det skrevne ikke rigtig se, hvordan Claus Elmholdt konkret håndterer autoritetsproblemet, men ellers fremdrager han forhold, som jeg også synes er vigtige. Han mangler selvfølgelig en stillingtagen til betydningen af de indrepsykiske, strukturerende kræfter (det subjektive) i vores måde at opfatte og handle på i verden, samt hvordan han vil forholde sig til dem i den konsultative proces, men det skyldes vel, at han ikke mener, at de eksisterer, eller at de i hvert fald ikke er særlig betydningsfulde?

Jeg synes, at Claus Elmholdts synspunkter repræsenterer et interessant, reelt modsætningsforhold i menneskesyn. Forhold, som den enkelte psykolog og de enkelte psykologfællesskaber må tage personlig stilling til, og at den stillingtagen selvfølgelig har betydning for den måde hvorpå relationen mellem det professionelle system og klientsystemet etableres og gennemføres.

PPR's fremtid

Problemet omkring konsultation og konsultative tilgange til psykologarbejdet er indlejret i flere forskellige forhold.

For mig er det store spørgsmål, hvilken indplacering PPR skal have i det kommunale system. Herunder i hvilken grad PPR skal have både administrative og klientbaserede betjeningsopgaver indenfor samme område. Eller sagt på en anden måde. I hvilken grad forventes det, at PPR skal have en blanding af samarbejdsrelationer og klientrelationer til de samme institutioner.

Hvis PPR skal være andet end en administrativ brik i et kommunalt system, kræver det, at PPR i væsentlig grad frigøres fra det administrative hierarki og ændre sin positionering, således at der er mulighed for at kunne forholde sig til en større del af klientlandskabet og dermed relatere sig til flere klientsystemer på forskellige niveauer. Med en sådan ændring, vil PPR kunne blive en vigtig deltager i de forandringsprocesser, som er nødvendige i de miljøer og institutioner, som er afgørende for børns udvikling og læring. Jeg tror ikke, at eksterne konsulentfirmaer

kan løse disse arbejdsopgaver, fordi der er behov for en fortløbende tilstedeværelse.

Så radikale ændringer kræver en holdningsændring på kommunalt plan, hvilket kan blive vanskeligt, da jeg har indtryk af, at man på de administrative og politiske ledelsesniveauer primært ønsker PPR som en administrativ og servicerende enhed, der betjener borgerne og kommunens institutioner på en meget konkret måde. Dvs. indførelse af mere udviklingsorienterede faglige tilgange til PPR-arbejdet vil møde meget lidt forståelse, og vil derfor have svært ved at blive en overordnet kommunal strategi.

Udviklingen af konsultative arbejdsformer er lukket inde mellem brugerne på den ene side og de overordnede ansvarlige ledelsessystemer på den anden side, hvor ingen af dem rigtig forstår ideen i den udviklingsproces. Der ligger en stor og vanskelig opgave for det psykologfaglige miljø at udvikle den forståelse. Hertil kommer, at det også for PPR selv kan være vanskeligt at gøre op med de hidtidige faglige traditioner og prestigeområder.

Noter

1. Jeg vil bruge PPR-rådgivning som fællesbetegnelse for de kommunale institutioner, som betjener børne-ungeområdet.
2. Se temanummer »Konsultation – et udviklingsprojekt på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i København«, PPR/39/1/febr/2002
3. I øvrigt vil jeg gerne henvise til et andet ufuldstændigt projekt, som jeg har udarbejdet sammen med Aarup kommune. Projektet var et forsøg på etablere et fælles fagligt udgangspunkt for alle medarbejdere i kommunen, som arbejder indenfor børne-, unge- og familieområdet. Projektet gik konkret ud på at opbygge en elektronisk handleguide som rummede både de overordnede meta-niveauer og de konkrete metoder og handleforslag. Guiden kan i al sin ufuldstændighed ses på Aarup kommunes hjemmeside www.aarup.dk under Børn og Unge og handleguide (så længe siden eksisterer). Alternativt kan den ses på min hjemmeside www.kenvagnhansen.dk under menupunktet »handleguide«.
4. Andre faggrupper i PPR må selv gøre op med deres egen faglighed.
5. Mennesket er grundlæggende et relationelt væsen
Kvalitative relationer er afgørende for vores udvikling
Kvalitative relationer er afgørende for at kunne »hjælpe« mennesker og menneskelige systemer.
Kvalitative relationer er bl.a. karakteriseret ved rammer, komplementaritet og potentielle rum
Strukturelle forandringer (2. ordens forandringer) foregår i et potentielt rum gennem spring i logiske niveauer

Professionelle relationer må være kvalitative for at gøre en forskel
Menneskelige systemer er dynamisk komplekse og kan ikke overskues og håndteres lineært

Udvikling/forandring faciliteres i kvalitative relationer

Facilitering er en kompleks proces som foregår i refleksive rum (potentielle rum)

6. Som jeg har påpeget i tidligere temanumre om konsultation, er en konsultativ tilgang i min version udtryk for et *paradigmeskift* fra en delvist politisk styret servicerende tilgang til en udviklingsorienteret tilgang, som baserer sig på et sæt af faglige præmisser. I den løbende debat bliver konsultation primært opfattet som et metodevalg i modsætning til andre metoder.
7. Se f. eks Hans Georg Hansen artikel »Barnet i centrum« i PPR/42/4/sept/2005
8. Jeg ved, at mange stejler overfor det ord, som de oplever som alt for klinisk. Men det er svært at finde en bedre fællesbetegnelse.
9. Jeg er klar over, at mange rådgivninger vil protestere mod at blive kaldt traditionelle, men som temanummeret også påpeger, så er den individorienterede tænkning stadig meget udbredt indenfor PPR-området (og skoleområdet).
10. Som mangeårig supervisor indenfor PPR-området er det beskæmmende fortløbende at høre, at stort set alle psykologer indenfor området kan fremdrage eksempler på, hvordan det ikke er muligt at arbejde med centrale problemstillinger, som mange gange ligger bag en indstilling af et barn, f.eks. dårligt samarbejde og usikker ledelse, lærere som er isolerede og som ikke fungerer fagligt

- optimalt, osv. Det er forhold, som generer nye indstillinger, men som oftest ikke kan gøres til genstand for en faglig indsats. De er ikke en del af klientlandskabet.
11. Jeg har tidligere foreslået en organisering af PPR i reflekterende teams, som varetager en sådan afklaringsproces.
 12. Det vil typisk være administrativt meningsfyldt, fordi det administrative system har brug for faste og forudsigelige procedurer.
 13. Det var et af hovedkritikpunkterne bag etableringen af »Københavnmodellen«, at der i serviceringens ideologi blev arbejdet meget (psykologen har altid travlt), men at der ikke skete ret meget, som gjorde en forskel.
 14. Et modsætningsforhold som i årtier har præget det psykologfaglige miljø på universiteterne.
 15. Facilitering er i mit faglige univers et komplekst begreb, der *overordnet* handler om
 - rammer
 - komplementaritet og metapositionering
 - om etablering af potentielle rumMan kan selvfølgelig også risikere at stille nogle gode spørgsmål.
 16. I artiklen »Konsultation *revisited*« PPR, 42/1/febr/2005 argumenterer jeg for, at psykologen skal holde sig væk fra lærerens praksisdomæne.
 17. Hvis f.eks. en lærer klager over dårlige arbejdsvilkår, og skolelederen, i stedet for at gøre noget ved forholdene, tilbyder ham tid til at få supervision hos skolens psykolog, så er det selvfølgelig ikke læreren, som bør være klientsystemet, men et andet system som mindst også involverer skolelederen.

Ken Vagn Hansen, privatpraktiserende psykolog, specialist og supervisor i psykoterapi og børnepsykologi. Email: kenvagnhansen@mail.dk.

Dagplejen ved en korsvej



Dagplejen er historien om en succes. Det gælder både, når man ser på antallet af børn, der hver dag er i dagpleje, og når man inddrager spørgsmålet om den tilfredshed, forældre giver udtryk for. Over en udviklingsperiode på godt 25 år er den offentligt formidlede dagpleje blevet anerkendt, respekteret og en fast bestanddel af pasningstilbudet i Danmark. Men i dag ser vi også en anden udvikling, der langt mere drejer sig om nedskæring af dagplejen – eller ændring af dagplejen som pasningsform, så den lægges ind under institutionerne og bliver et supplement til et institutionstilbud. Alene i antallet af børn i dagplejen ser vi skriften på væggen: hvor det for et par år siden var 85.000 børn i dagplejen, er tallet i dag 65.000 – og det er for nedadgående. Mange kommuner vægter institutionstilbudet: vuggestue frem for dagplejen, og nogle gør det også, fordi de har svært ved i dagens højkonjunktur at rekruttere dagplejere.

Derfor står dagplejen ved en korsvej, og derfor er der grund til at overveje indholdet i dagplejen. Skal dagplejen bestå, skal den institutionaliseres, eller skal den fastholde sin forankring som en hjemlig pasningsform? Og videre i forlængelse heraf: er dagplejen rammen om en selvstændig form for pædagogik – hvad der er kaldt en »dagplejepædagogik«? Hvad dækker dette begreb i givet fald over?

Det er disse spørgsmål, der skal overvejs i denne artikel på grundlag af et udviklingsprojekt i dagplejen, gennemført 2005 og 2006¹.

Af Per Schultz Jørgensen

Kvalitet i dagplejen

Der er gennem de sidste 20-25 år gennemført adskillige undersøgelser af dagplejen, spændende fra mere omfattende og dermed landsdækkende til mindre og lokale undersøgelser, der primært har en pædagogisk karakter. De landsdækkende undersøgelser har oftest sigtet på at belyse dels hvor

mange børn, der passes i dagplejen i de enkelte kommuner, dels forældrenes tilfredshed med dagplejen.

Kun få undersøgelser har taget direkte fat på spørgsmålet om kvalitet. En af dem er en kvalitativ undersøgelse af Lis Nielsen fra 1997². Her diskuteres grundigt, hvad et godt børneliv er, og her vurderes spørgsmålet om kvalitet

i dagplejen på grundlag af en empirisk belysning. Undersøgelsen peger på, at dagplejens styrke er den hjemlige livsform, men at denne livsform alt for ofte ikke får mulighed for at folde sig ud. Årsagen er bl.a. manglende viden hos dagplejerne og manglende støtte fra dagplejepædagogen og så manglen på en egentlig vision for dagplejen, baseret på en dagplejepædagogik. Det er lige netop denne problematik, der tages fat på i en anden undersøgelse, der er gennemført af gruppen »Udviklingsforum« for Pædagogisk Sektor i Forbundet af Offentlig Ansatte i 2002 og publiceret året efter. Titlen på publikationen er meget talende, nemlig »Børnene med i hverdagen. Dagplejepædagogik«³. Her udstilles klart den modsætning eller det dilemma, der ligger i hele spørgsmålet om udviklingsretningen for dagplejen: er det en forankring i hverdagen og den hjemlige livsform eller en udvikling, der mere peger mod en form for institutionalisering og dermed over mod at opfatte dagplejeren som en slags professionel pædagog?

Undersøgelsen bygger på et spørgeskema, der blev uddelt til alle deltagere i FOA's landskonference i 2002. Det drejer sig om i alt 1510 personer, der kommer fra forskellige faggrupper og i det hele taget fra kredsen omkring dagplejen. Rapporten anslår, at de tre grupper: dagplejere, dagplejepædago-

ger og politikere og embedsmænd omkring dagplejen hver bidrager med omkring en tredjedel af deltagerne i undersøgelsen.

Fokus for undersøgelsen er kvalitet: hvad er kvalitet i dagplejen? Deltagerne bliver spurgt om dagplejens værdier og bliver bedt om at prioritere værdierne. De bliver også bedt om at prioritere de træk, der angiver det »særlige ved dagplejen«. Disse to spørgsmål med eksempler på, hvad deltagerne oplyser som begrundelse for deres svar, indkredser undersøgelsens bud på, hvad kvalitet er, og hvilken retning denne kvalitet skal udvikles i.

Deltagerne i undersøgelsen er tilsyneladende ret entydige i deres svar: de højest prioriterede værdier i dagplejen er alle forbundet med småbørns behov for tryghed, nærhed og omsorg. Tryghed oplyses af alle at være den vigtigste værdi, dernæst nærhed, der anføres af 2/3 af deltagerne. Det er helt i forlængelse af al viden om psykologien bag den tidlige udvikling: det trygge og nære er en umådelig vigtig forudsætning for en basal tilknytning mellem barn og voksen.

Disse værdier er derfor også helt i forlængelse af billedet af dagplejen som »arvtager til hjemmet« eller »erstatning for hjemmet«. Det er hjemmets værdier og dermed mor-barn forholdet, der er sigtepunktet. Meget talende hed det også »dagpleje-mor« i starten af

denne udvikling, helt frem til den begyndende professionalisering og det mere neutrale og upersonlige »dagplejer«.

Det særlige ved dagplejen er det hjemlige miljø, og at der ikke er så stor forskel på barnets eget hjem og dagplejen. Endvidere det særlige ved dagplejen, at der kan tages hensyn til det enkelte barn. Der er tid og ressourcer i dagplejen til at tage hensyn til barnet og til en fordybelse sammen med barnet. Det er friheden til at planlægge efter det enkelte barns behov og give sig tid til det, det er tæthed, nærvær og leg.

Kort sagt er det særlige ved dagplejen i en vis forstand det ikke-strukturerede med vægt på et nært miljø præget af varme og indlevelse: her ligger de vigtigste værdier og dermed kernen i dagplejens kvalitet. Det er denne indkredsning, der beskrives med ordet »hverdagspædagogik«. Det udtrykkes på følgende måde:

»I undersøgelsens resultater er der en meget klar tendens til, at svarpersonerne peger på hverdagspædagogik som det helt centrale omdrejningspunkt. Som en antydning af omfanget, kan vi anføre, at ordet »daglig« forekommer i forskellige svar 673 gange, mens ordet »hverdag« forekommer 774 gange, altså i alt 1447 gange. Sat i relation til, at der er 1510 svarpersoner i

alt« (Pædagogisk Sektor, 2003, p. 20).

Hvad der så lægges i det hjemlige og det dagligdags er forskelligt – det er omgivelserne, huset, rummene og de muligheder, der ligger her. Men det er også selve det sociale og menneskelige indhold, der nærmere beskrives som de hjemlige opgaver: at bage, støvsuge, lave mad, vaske op osv., som børnene inddrages i. Det er med andre ord en pædagogik, der tager udgangspunkt i det hjemlige, uden at behøve »...en masse pædagogisk legetøj«. Børnene ».. lærer gennem de daglige gøremål. Men der kan også være særlige aktiviteter som sanglege, gymnastik, lave ting med perler, klippe eller gå på bibliotek. Det siges på følgende måde:

»Dagplejepædagogik er lig med hverdagspædagogik. Det er pædagogik, der er lagt ind i en families dagligdag, hvor moderen – her dagplejeren, videregiver sit bud på traditioner« (Pædagogisk Sektor, 2003, p. 21).

Dermed er udtrykt noget utrolig vigtigt om den kvalitet, der forbindes med dagplejen: det er både det hjemlige og noget andet og mere, der er knyttet til at lære og tilegne sig kultur og traditioner.

Rapporten er helt opmærksom på det dilemma, der hermed er indkredset. Der anføres fx, at der

mangler begreber til at forstå hverdagspædagogikken: det er en praksis, der ikke er særlig beskrevet, men hvor der er et åbenlyst behov for, at der bliver sat ord på. Det, der foregår i dagplejen, er ofte på »et ubevidst plan«, derfor er der behov for, at der ».. bliver sat ord på de tanker, som ligger bag dagplejerens handlinger«.

Men hvor ligger så den udviklingslinje, som kan bidrage til større eller udvidet forståelse af dilemmaet? Og hvordan kan vi beskrive en hjemlig praksis og en pædagogisk orienteret kvalitetsudvikling, der kan gå hånd i hånd i retning af en slags konstruktiv forsoning mellem de to sider ved dagplejen?

Dagplejens udviklingslinjer

Dagplejen er vokset ud af de hjemlige rammer, her er dens oprindelige berettigelse som en pasningsform, der har sine egne værdier. Det er familien og den nære tilknytning mellem mor og barn, der er modellen, og det er denne model, der har været styrken igennem de godt 40 år, der er gået siden den første lov om formidling af privat dagpleje i 1964.

Det bæredygtige i denne dagpleje har vist sig gennem de efterfølgende fire årtier. Dagplejehjemmet – og »dagplejemoderen« – var garanter for den nærhed og fortrolighed, som var dagplejens styrke.

En anden vigtig udviklingslinje

har været en »stille« professionalisering af dagplejen. Det gælder dagplejepædagogens formelle overvågning af dagplejen, det gælder kravene til kurser, foredrag og en vis uddannelse af dagplejere, og det gælder de retningslinjer, der er udformet lokalt for at sikre dagplejens kvalitet. Hvad angår uddannelse er det et udtalt ønske hos mange inden for dagplejeområdet, at der en dag udformes en egentlig dagplejeuddannelse baseret på en slags autoriseret dagplejepædagogik. Men mange kommuner har allerede iværksat en uddannelse, der både omfatter korte temaorienterede kursusforløb og tilbagevendende kursusopsamlinger. Det kan være beskedent og som det udtrykkes i rapporten fra Pædagogisk Sektor (2003) » et ydmygt uddannelsessyn« (p. 36), der er tale om. Det vigtige er, at der her skitseres et vist brud med opfattelsen af hjemmet som en livssammenhæng, der i sig selv er tilstrækkelig til at være en ramme for småbørns opvækst. En vurdering, som også Lis Nielsens undersøgelse fra 1997 dokumenterer berettigelsen af: det er ikke det hjemlige i sig selv, der sikrer kvaliteten, men det hjemlige sat ind i en vision, der bygger på et pædagogisk perspektiv.

Det vil sige, at hverdagspædagogikken ikke alene finder sin mening i en familieramme. Den forsøger også at hente sin berettigelse fra en egentlig pædagogisk

tænkning og dermed også fra en professionalisering, der kræver faglig dygtiggørelse med basis i en hverdags pædagogik. Disse to udviklingslinjer er begge nærværende i dagens dagpleje, og de går igen i næsten alle overvejelser over dagplejens fremtid. Er vægten på det »private hjem« eller på den »offentlige institution«?

Det projekt, der skal omtales i denne sammenhæng, har fokus på denne udfordring: kan der skitseres en hverdagspædagogik, hvad er dens grundlag, og hvordan kan den udmøntes i hverdagen?

Dilemmaet mellem livsverden og systemverden

Den hjemlige atmosfære kontra en professionalisering. Det lyder enkelt og uden tvivl også for enkelt. Men det er alligevel dette dilemma, der går igen i både Lis Nielsens undersøgelse fra 1997 og FOA-undersøgelsen fra 2002. Og det er her i dette dilemma, at udfordringen ligger.

Hvis vi nærmere skal forsøge at indkredse dilemmaet, kan det ske med modstillingen af de to begreber: hverdagslivet og det offentlige liv. Hverdagslivet er det umiddelbare, det ikke rationelt planlagte, det følelsesmæssigt direkte, mens det offentlige liv følger regler og normer, det er et liv, der planlægges og ofte har klare mål, det er også kontaktformer, der er afmålte i deres følelsesmæssige

reaktioner. Dagplejen er indlejret i et hverdagsliv, daginstitutionen i et offentligt liv. Men skulle det være et dilemma? Der er tale om forskellige historiske udgangspunkter og udviklingsforløb, men det behøver vel ikke forhindre en »forbrødring«, hvor de to retninger går op i en højere enhed – eller gør det?

Der er andre begreber for de to forskellige verdener, det er fx ord som livsverden, dagligliv og civilsamfund, og det er en tekniskvidenskabelig kultur og systemverden for det offentlige. Mennesket over for systemet. Og det, der er samfundskritikerens frygt er, at systemverdenen er på fremmarch på bekostning af livsverdenen.

Denne modsætning er beskrevet af mange sociologer og kritiske samfundsforskere gennem de sidste hundrede år – Simmel, Weber, Habermas, Bauman for blot at nævne nogle. På den ene side det umiddelbare, det levede liv, spontaniteten, på den anden side det iscenesatte, det rationelle, det kalkulerede. Hos Bauman er det en frygt for, at den civilisation, der udvikles – i vores institutioner, vore byer, vores kultur, vores medier – er en civilisation, der erstatter nærhed mellem mennesker med systematisk produktion af distance. Vi overkommer det hele ved at gøre alt til rationelle projekter, og dermed glider nærværet og fortrolighedsrummet os af hænde.

Hos Habermas, der oprindeligt indførte sondringen mellem system og livsverden, er der tale om, at livsverdenen mere og mere rationaliseres og bestemmes af systemerne («systemkolonisering») – med store omkostninger i form af svækket solidaritet og identitetsproblemer.

Det er en kritisk forståelse, der er relevant, også når vi taler dagpleje. Skal dagplejen fortsætte en udvikling, præget af reglerne for det offentlige rum og dermed standardiseringen, eller skal den fastholde umiddelbarheden og nærværet? Skal dagplejen tilhøre livsverdenen eller være en del af systemet?

Begge de to udviklingsformer – livsverden contra systemverden eller hverdagspædagogik contra institutionspædagogik – kan rumme langtrækkende og gedigne perspektiver, også for dagplejen. De kan begge være ægte i deres direkte form (dvs. mødet mellem barn og voksen). Hvad der adskiller dem er blandt andet den ramme de udgør for udviklingsprocessen, som børn gennemløber. I den hverdagsagtige kultur vil vi tale om processen som bred og dannelsesorienteret. I system- og institutionskulturen er det i højere grad en proces, der bygger på undervisning, indlæring og dygtiggørelse.

Udtrykket »hverdagspædagogik« udtrykker den antagelse, at der kan bygges bro mellem de to sider, men kan der det? Kan no-

get både stå »på linjen« (systemet), og »mellem linjerne« (livsverden)? Kan der findes en tredje vej for dagplejen?

Den tavse viden

Spørgsmålet er omfattende, for det handler også om selve lærings- og udviklingsprocessen. Det er her teorien om den tavse viden⁴ kommer ind i billedet. Denne teori har den pointe, at det vigtige i en kultur ikke nødvendigvis er det, der siges og udtrykkes, men det der er underforstået. Det vil sige det, der tages for givet, og som man regner med. Det er konteksten for forståelsen, mere end figuren. Her ligger fornemmelserne, holdningerne, anelserne, troen og de dybtliggende erfaringer.

Den tavse viden fungerer som intuition, der er nødvendig for at finde retningen for tænkningen. Intuition og tavs viden henviser til noget, vi er klar over og regner med, ofte uden at kunne sætte klare ord på denne viden. Det er også en praktisk viden, det er rutinerne, det er den brede almene for-forståelse, og her er vi fremme ved det allervigtigste i denne sammenhæng: den tavse viden er baggrunden for, hvad vi lærer og i dybere forstand tilegner os. Eller: man lærer det, der ligger lige på grænsen mellem den tavse viden, og den udfordring, man står over for.

Denne teori er klarest formuleret af russiske forskere og har i dag

en anerkendt status som en genial teori om forståelsen af børns udvikling. Den blev først udformet af Lev Vygotsky i 1920'erne som teorien om »zonen for den nærmeste udvikling«. Teorien siger, at et barn har et område, der ligger lige bagved alt det, som barnet kan – her ligger potentialet for den næste udvikling. Som en slags tavs viden mestrer barnet en masse ting i sin omverden uden hjælp. Så er der meget, som barnet er lige ved at kunne og klarer, hvis der ydes tilstrækkelig hjælp. Så er der igen noget, der ligger fjernere, og som der skal knokles med for at det bliver til noget, barnet lærer. Ofte vil det være spild af kræfter at ofre tid og energi på at sætte ind her. Det er zonen for den nærmeste udvikling, der giver det store resultat, for her er barnet ret parat til at kapere det nye, man kan oven i købet sige, at her står barnet så at sige og tripper for at komme videre i sin udvikling⁵.

En konstruktiv udvikling og læring kræver et miljø, der rummer en masse tavs viden, en masse praktiske færdigheder, der får lov at blomstre, og så kræver det et socialt samspil mellem barn og voksen, der kan støtte processen.

Det er her en dagplejekultur kan sætte sine store frugter, nemlig ved at være en frugtbar ramme for udviklingen af en tavs viden, der kan udnytte sit potentiale og blive til en ny og »udtrykt« viden i det tætte samspil mellem dagplejer og barn.

Den tavse viden er den fond af indsigt og personlige erfaringer, der ligger og venter på den forløsning der sker med inddragelse af zonen for den nærmeste udvikling. Det er ikke traditionel undervisning, den vil kun i heldigste tilfælde kunne hægtes på det personlige potentiale, der ligger og venter.

Hvis vi herfra vender tilbage til dagplejepædagogikken kan man måske med en vis forsigtighed sige, at vægten i denne pædagogik skal ligge der, hvor børns udvikling kan hvile på vekselspillet mellem tavs viden og zonen for den nærmeste udvikling. Det betyder en beskyttelse af dagplejekulturen med alle dens værdier og kvaliteter og så noget andet, der mere handler om den voksnes evne til at kunne gå ind og støtte børn i denne vigtige udviklingsproces.

Dermed er forsøgt understreget, at dagplejeren ikke i første række skal være en eller anden variant af en professionel småbørns-underviser. Dagplejeren skal kunne noget andet, der meget mere handler om at kunne »læse« børns udvikling og skabe en kontakt, der frigør zonen for den nærmeste udvikling. Men hvad er det for en voksenrolle, vi her taler om? Hvad er det, dagplejeren skal kunne?

Mod en 3. vej i dagplejen: relationsorienteringen

Dagplejen har mange muligheder for at tage udgangspunkt i den

tavse viden, der ligger i hverdagens praktiske gøremål, og den har mulighed for at lægge grundlaget for en kvalitetsudvikling i netop det, der er dagplejens historiske udgangspunkt: den moderlige og hjemlige omsorg. Men nu udviklet og opkvalificeret i kraft af både samfundsudvikling og den forståelse af den professionelle kompetence, der i dag er knyttet til en dagplejer.

Men hvad med dilemmaet? Er det muligt at fastholde de solide og stærke sider ved det hjemlige miljø og samtidig sikre den grad af professionalisme, der i dag er en forudsætning for at kunne arbejde med børn og sikre deres udvikling? Den linje, der er skitseret her går ud på, at den 3. vej fastholder modsætningen mellem de to positioner, men ophæver fastlåstheden ved netop at gå en anden vej, så man ikke tvinges til at vælge mellem de to positioner. Det sker ved at vægte en kvalificering af kontakterne og de sociale bånd mellem barn og voksen. Der satses ikke bare på at videreudvikle det hjemlige i dagplejen, heller ikke på at gøre dagplejen til en pædagogiseret mini-institution. Der søges en (tredje) vej, der på sin vis fastholder det hjemlige, men i form af en tryghed i kontakten mellem barn og voksen – og videre: forsøger at udvikle denne tryghed ved at satse på en

kvalificering af relationen mellem barn og voksen.

Det er via en sådan forståelse, at dagplejens udviklingslinje kan skitseres ud fra følgende synsvinkler:

- Dagplejen er forankret i en hjemlig kultur og baseret på praktisk fællesskab og omsorg
- Den hviler på en udviklingsforståelse, der sigter på vekslevirkning mellem den tavse viden og det enkelte barns parathed til at arbejde med nye erfaringer
- Den tager sit udgangspunkt i barnets ressourcer
- Den bygger på et børnesyn, der inddrager børn og ser dem som aktive deltagere i udviklingen og skabelsen af deres egen verden
- Den praktiserer en anerkendelse af barnet, der udfolder sig i både dialog og praktisk handling
- Dagplejeren er en troværdig voksen, der ser sin rolle baseret på en personlig ansvarlighed i forhold til barnet
- Dagplejeren ser sin egen kompetence knyttet til det direkte relationsarbejde i mødet mellem barn og voksen..

Det betyder en udviklingslinje, der bygger på, at dagplejeren kan se perspektivet, kan finde sig selv i det og kan blive involveret i et forsøg på at skabe en dagpleje-kompetence omkring disse kvaliteter i barn-voksen samværet.

Dagplejerens relationskompetence

Hvad kræves af en dagplejer for at kunne vægte sit arbejde med børnene på denne måde? Hvilken viden skal dagplejeren have – eller er en særlig viden slet ikke nødvendig? Drejer det sig om noget helt andet, der i langt højere grad angår de menneskelige sider ved dagplejerens arbejde, ikke mindst dagplejerens måde at være menneske på?

Hvis udviklingen af dagplejen skal ske i forlængelse af de linjer, der er skitseret i denne artikel, er det altså en kompetenceudvikling, der især sigter på at kunne arbejde med sociale relationer. Kan en sådan udvikling sættes i gang hos dagplejeren?

Projektet skal give et lille, men vigtigt, bidrag til svaret: hvad mener dagplejerne selv, hvis de ser deres praksis i dette lys? Hvordan kan de indrette dagplejen, så relationsorienteringen kommer i første række, hvis de seriøst prøver på det? Kan de berette om konkrete erfaringer fra dagplejehverdagen, der kan hjælpe alle vi andre til at se dagplejens ressourcer med hensyn til at gå ind i de sociale relationer mellem barn og voksen? Kan de fortælle om de praktiske gøremål i dagplejen, der ikke alene handler om det praktiske, men også om relationsforholdet gemt i praksis? Det vil fx sige den tavse viden og »det upågtede« i hverdagen: kan

dagplejerne »hvile« i denne hverdagskultur og lade det være rammen om anerkendende relationer?

Det helt centrale i en række af disse spørgsmål er, om det kan lykkes at udvikle en dagplejekompetence, der henter sin styrke fra tre vigtige områder for menneskelige samspil, nemlig

- Social indlevelse
- Social dialog
- Social ansvarlighed

Disse tre sociale kompetencer udgør grundlaget for et samspil mellem barnet og den voksne, der rummer anerkendelse og tryghed – men også udfordring baseret på viden og indsigt i det enkelte barns muligheder. Er det også sådan dagplejeren selv ser deres fremtidige udviklingspotentiale?

Projektet

Projektet løb hen over foråret 2005. Det har omfattet en gruppe på 25-30 dagplejere fra hele landet, der blev spurgt og sagde ja til at være med til at sætte fokus på egen dagplejevirkosomhed. De skulle ikke undannes, ikke på kursus, ikke gøre meget anderledes end de har gjort tidligere. Og dog: de skulle være parat til sætte fokus på, hvad de gør i dagligdagen og måske »gøre mere af det«. De skulle være villige til at åbne øjnene for egen praksis og være parate til at forsøge gå ind i en relationstilgang baseret på det

børnesyn, der er skitseret i denne artikel. Sigtet var deres egne ressourcer som mennesker og som dagplejere: hvad er det, de kan – og gør, og som de er glade og stolte over?

Der blev også stillet krav med hensyn til løbende registrering undervejs. De skulle være villige til at observere og skrive ned. Her arbejdede projektet med begrebet »mikrosamspil«, der er en lille og kortvarig social situation, et samspil eller et samvær, der har en »indtoning«, en udfoldelse, en afrunding og en opfølgning. Dagplejeren skulle registrere og skrive ned i »mikro-observationer«, der igen kunne indgå i logbogen for dagen. I det senere interview byggede betretningerne bl.a. på disse registreringer.

Det vigtige var dagplejernes interesse for at medvirke i et projekt, der åbner for den kundskab om børn og pasning, der ligger i begreber som udvikling, den tavse viden, livsverden, hverdagskundskab, anerkendelse, sociale relationer og ansvar.

Den praktiske side af projektet omfattede en fælles informationsdag for dagplejegruppen og projektledelse. Den blev afholdt i slutningen af februar 2005. Her blev dagplejerne orienteret om idegrundlag og de praktiske sider ved deltagelsen, bl.a. udfyldelse af logbog og et skema for mikro-observationerne, indholdet i det

opfølgende interview, enten som personlige – eller telefoninterview, med alle eller de fleste af dagplejerne. Dernæst grundige interview med forældrene til børnene i dagplejen.

Projektet omfatter også et forprojekt fra 2004, hvor 13 voksne 25-35 årige, der har gået i dagplejen engang langt tilbage i deres tidlige barndom, blev interviewet. Disse interview blev inddraget som grundlag for hovedprojektets problemstillinger og er også rapporteret i hovedrapporten fra projektet⁶.

Hvad er det dagplejerne kan?

Mikro-observationerne og de grundige iagttagelser viste sig at være en øjenåbner for mange af dagplejerne. De blev klar over, hvad de rent faktisk foretog sig bag mange af dagens rutineforløb, men nok så vigtigt blev de også meget bevidste om deres handlemuligheder i de enkelte situationer. De opdagede, at de havde flere muligheder, end de regnede med – og de så, at der var forskellige konsekvenser forbundet med deres valg.

Det kan være den lille og sårbare Mathias, der ikke vil skilles fra moderen om morgenen. Her bliver dagplejeren klar over, at hvor hun engang bare troede, at det handlede om at aflede og bagatellisere, så ville han glemme det hele og bare blive glad – der ser hun nu, at hun kan nå ind til hans

oplevede verden på en helt anden måde, nemlig ved at leve sig ind, lytte, være opmærksom, gå med på hans tanke – og bekræfte ham i, at hun godt forstår det.

Det er dette nærvær, baseret på opmærksom, der for de fleste dagplejere viste dem en ny side ved deres hverdag som dagplejere. Det var noget, de kunne, ikke altid lige let, og sommetider gik det galt, men i den efterfølgende optegnelse i logbogen fik de sat nye ord på en erfaring, som de egentlig godt vidste, at de havde liggende et sted.

Og her dukkede så en ny erkendelse op: dagplejeren oplever at give barnet noget – og oplever også selv at få noget:

»Jeg tror det giver barnet noget, og det giver mig noget. Barnet giver det en fornemmelse af at være noget ganske særligt. Det er bare mig, hun er allermest vild med.... Ja men, det giver mig jo noget igen fra barnet. Ikke kun i det øjeblik. Et eller andet fundament, en tryghed, et nærvær, noget dejligt«.

- sagt af Malene, som den nye viden hun får om de ressourcer hun kan lade komme til udfoldelse i dialogen. Relationen mellem de to bliver det instrument, hun spiller på og arbejder med. Det er også denne side ved deres virksomhed, som de tænker tilbage på og hvor de får en ny styrkeposition:

»Jeg er af den type, som nærmest snakker, fra børnene kommer til de gå.... Jeg prøver at følge deres blikke og spørge om det, jeg tror de kigger på. Alt, hvad jeg gør i forbindelse med dem, bliver sat i ord....«

Siger Maibritt, og hun bliver klar over, at »det er for meget«, hun tænker efter og ser andre muligheder, der ligger i at give barnet en chance for selv at melde ud. Det er mere i retning af: *»Hvad vil du fortælle mig – ja, og hvad skete der så bagefter – fortæl mig noget mere«*, det vil sige træk fra den rummelige samtale, hvor barnet får tid til at vikle sine oplevelser ind i de ord, som det nu engang har til rådighed.

Et andet vigtigt træk fra dagpleje-hverdagen var styrken i den daglige praksis. Noget man gør sammen og hvor barnet får en mulighed for at vise sin kunnen – og får et ansvar for den. Som Inger siger det:

»Jeg tror, man vokser ved, at man får lov til at få lidt ansvar for sig selv. At man kan klare sig uden at skal have hjælp. Det er vigtigt for ens selvværd«.

De enkelte dagplejere har tydeligvis hver deres styrkesider, hvor deres særlige kompetence kommer til udfoldelse. Den får de bekræftelse

på, det er den, de skal holde fast i og udvikle. Det kan være ved at spille teater og synge, ved at bage og lave mad, ved at gå i skoven og finde underlige ting. »*Jamen, det handler om at tro på, at det, jeg gør, er det rigtige...*«, og kunne man tilføje: er det rigtige FOR DIG. For det er nemlig sådan det er: ressourcerne hos dagplejerne lå ikke i en vurdering af, om de levede op til et eller andet standardmål for pædagogisk udfoldelse. Det lå langt snarere i, om de formåede at tro på deres egne handlemuligheder – og så realisere dem på grund af et børnesyn.

Når dagplejere bliver løftet af en vision og støttet i at gennemføre den, kan de noget, der indimellem også overrasker dem selv. Det gjaldt fx mht. at finde ind til en konstruktiv kontakt med vanskelige og urolige børn. Det er den daglige kamp, der afløses af en tæt kontakt, hvor dagplejeren lytter sig ind, er tavs opmærksom, følger barnet på vej – og viser så sin anerkendelse af den reaktion, der er på vej. Og hun ser en ny reaktion fra den lille Jonas, som er overraskende: han stopper lidt op – ser på hende og forsøger at samle sig til at fortsætte. En fastlåsning er undgået eller måske snarere: er på vej til at blive blødt op.

Dagplejerne er forskellige i deres måde at være dagplejere på, og nogen har lettere ved »at tune sig ind«, lytte og være nærværende

end andre har. Men spørgsmålet om ressourcer er netop denne tilgang, der sætter dagplejerens individualitet ind som centrum i hendes kompetence. Det er nemlig her hendes selvværd har sit udgangspunkt, og er med til at sikre ægtheden og autenticiteten i hendes relationsarbejde. Derfor er det også nødvendigt at acceptere en bred forståelse af relationskompetencen: der er mange udgaver, fordi der altid er tale om en individualiseret udfoldelse.

Den store opdagelse for mange af dagplejerne var opdagelsen af det enkelte barn som noget unikt og enestående. De vidste godt i forvejen, at børn er forskellige, også færdighedsmæssigt, nu opdagede de, at denne forskellighed har en helt anden karakter. Det enkelte barn har sin egen kerne og sit eget væsen, det centrale i en støttende udviklingsproces er at finde ind til denne kerne – og frugtbar gøre den. Det hjalp mikro-observationer til, her blev grundlaget lagt for en præcis forståelse. Som så senere blev sat i perspektiv af refleksionen og interviewet. Det positive var, at også forældrene hæftede sig så stærkt ved denne præcise og personlige tilgang over for netop deres barn. Det bedste forældre ved er, når andre ser noget positivt hos deres barn, måske endda noget, som de ikke selv havde turde håbe på eksisterede. Nu får de det at vide – og ser det også. Og bliver eks-

tra glad for dagplejeren: *Jamen, jeg tror faktisk, at hvert barn oppe hos Sanne er i centrum.....*«. (ibid, 136).

Ressourcetænkning baseret på opmærksomhed og anerkendelse, det var nøgleordene, som dagplejerne tog til sig og foldede ud i masser af konkrete situationer. Og som mange af dem året efter stadig brugte og søgte til i deres almindelige udfordringer i hverdagen. Derfor er det også her, vi kan tillade os at sammenfatte disse projekterfaringer i nogle teoretiske refleksioner.

Dagplejen som livsform og relation

Den teoretiske synsvinkel bag projektet kan under ét kaldes en relationsorienteret tilgang. Det betyder, at der trækkes på begreber fra socialpsykologi og sociologi, der ser sig selv i et socialkonstruktivistisk perspektiv eller rettere: tænker disse begreber ind i et perspektiv, der giver plads for indflydelsen fra de sociale samspil på de sociale omgivelser. Disse begreber, der på denne måde har præget tænkningen og metoden, skal her afslutningsvist præciseres.

Livsformsbegrebet dækker over et tæt samvirke mellem materielle vilkår og måden at leve livet på. Her skabes en helhed, der har sin egen logik og mening⁷. Det vigtige i livsformsbegrebet i forhold til dagplejen er, at der her åbnes

for en forståelse af dagplejen som en sammenhæng mellem på den ene side en daglig materiel og social praksis – og på den anden side en symbolsk forståelse af, hvad meningen er. Det vil sige, at børneomsorgen ikke ses løsrevet fra hjemmet, opgaverne, samværet og den gensidige kontakt: alle disse forhold får en særlig og i sig selv hvilende gyldighed. De betyder ikke, at alt hvad dagplejeren så i en eller anden forstand foretager sig i sig selv er »godt« og »rigtigt«. Men det betyder, at samværet og aktiviteterne indgår i en helhed, der ikke sættes spørgsmålstejn ved, og slet ikke af små børn – men heller ikke af de voksne for den sags skyld. De er »naturlige« og har deres egen indbyggede legitimitet.

Betydningen af denne sammenhæng kan vanskeligt overvurderes i en verden, hvor mere og mere opsplittes, uddelegeres, udliciteres, fragmenteres, rationaliseres – og hvor der skal bruges store kræfter i forsøget på at få det hele til at hænge sammen (jævnfør Habermas' tese om systemets kolonisering af livsverdenen). I dagplejen som livsform »hænger det sammen« set fra børnehøjde, her er det med vægten på en livsverden, frem for en systemverden.

*Hverdagslivet*⁸ er den almindelige række af dage med en naturlig indstilling til verden. Den er ikke kunstig, den er ligetil og naturlig. Hverdagen er noget, man »er« i,

man oplever den inden for rækkevidde, men hverdagen er først og fremmest praktisk, det vil sige, at der er gøremål, der er en almindelig og løbende »foretagsomhed«, der er opgaver, der skal udføres. Det vigtige er, at denne praktiske strøm af handlinger så at sige binder hverdagen sammen til noget håndgribeligt, der ikke skal forklares eller udlægges, de skal ikke begrundes ud fra en helt speciel tilgang, de har oftest deres egen indbyggede logik og grad af forståelse. Den almindelige tilgang til hverdagen er, at den »hænger sammen«, fordi den er båret af en umiddelbar begrundelse: man henter noget »for-at« kunne sidde lidt bedre, mens man læser, eller man gør det ene eller det andet »fordi«, det nu engang er mest relevant at gøre det på den måde. Det er disse begrundelser og motiver, der indtager førstepladsen i den praktiske hverdag med »for-at« og »fordi« motiver, der ikke behøver nogen udlægning. Derfor er den praktiske side af hverdagen ikke alene grundlaget for al social og kulturel integration, denne praksis er også forudsætning for, at den enkelte kan opleve sig som ansvarlig handlende.

Det er svært at beskrive hverdagen udtømmende – den er en tavs viden – men den har den største betydning for oplevelsen af at være forbundet med noget eller nogen, at være deltager, at have betydning,

at blive set. Og så har hverdagen betydning for stille og roligt at opbygge et reservoir af betydninger, som udgør en troværdig kontekst for alt det, man skal kunne eksplicit. Derfor er hverdagsoplevelsen svær at opbygge uden for den helt hjemlige ramme. Men oplevelsen har en chance i en dagpleje, hvor der er tale om at bygge på naturlige rum for praktiske gøremål med en egen og overskuelig orden, og hvor man som barn ikke styres og iscenesættes men har sin egen praktiske indflydelse og sit eget råderum over ting og gøremål. Det er en oplevelse, der støttes af den voksnes beretninger og løbende fortællinger, der binder det sammen i en naturlig verden, der tages for givet og som man har inden for rækkevidde.

Relation drejer sig om båndene mellem personer i hverdagens lange række af aktiviteter, gøremål og samvær. Uden relationer var der ikke noget, der meningsfuldt kunne kaldes en social forbindelse eller et fællesskab. På den ene side er der de mange interaktioner mellem personer: udvekslinger i form af ord, handlinger, genstande – på den anden side er der båndene mellem personer, rummer håb, glæde, ængstelse, tiltro, skuffelse, tilknytning osv. Det er her de ægte relationer ligger, det er her, der skabes glæde og overskud – og det er her, vi er ensomme, forladte, sat uden for, måske trods masser af

interaktioner. Relationer er skrøbelige, men livsvigtige for vores trivsel. Og: interaktioner kan ikke uden videre føre til relationer. Det kan de kun, hvis de forstås som sådan, de skal tolkes – ud fra en tiltro og derefter skal de bekræftes, igen og igen.

Men hvordan er disse teoretiske overvejelser relevante for kontakten mellem små børn og voksne – og ikke mindst i en dagpleje? Svaret er, at de er yderst centrale i en periode, hvor megen omsorg gøres aktivitetsorienteret, og hvor det for den voksne ofte drejer sig om at sætte i gang, stimulere og koordinere i en gruppe af børn. Den teoretiske synsvinkel understreger, at en relation hviler på noget personligt, den er ikke blot en kontakt, men et bånd eller en arbejdsmodel, der rummer løfte om nærhed, nærvær, fortrolighed og ikke mindst tilknytning. En relation har et underliggende budskab, der til stadighed skal bekræftes: du og jeg betyder noget for hinanden. Denne bekræftelse er af vital betydning for alle, men allermest for små børn. Når den hviler på en fast forvisning kalder man den for tilknytning.

Selvet – ordet bruger vi så ofte i almindelig tale, at der næsten ikke kræves en særlig teoretisk bestemmelse af, hvad der menes med ordet. Vi »er« os selv, vi »oplever« os selv, vi »bevæger« os selv hen mod noget, vi »gør« noget osv. Vi er hele

tiden »selv« på banen, er begrebet selv så ikke bare et udtryk for os selv som person – adskilt fra andre personer, der også har deres eget selv? En side ved begrebet, der også kommer til udtryk, når vi siger: »Jeg gør det selv«, altså: jeg gør det alene. Hvert menneske har et selv, som så at sige er centrum i dette menneskes selvforståelse.

Vi taler også om »selvværd« og »selvtillid« – nogen har meget af begge dele, andre mindre, og nogen næsten ingenting. Her taler vi også om »lavt selvværd« og om »selvusikkerhed«. Selvet indgår i mange beskrivelser af en person fra en mere psykologisk vinkel.

Selvværdet vokser ud af disse personlige fortolkninger som en stille og rolig tryghed, det er her dagplejeerfaringerne skaber et uvurderlig grundlag, hvor småbarnet ikke dagligt lever med et pres om at skulle gøre sig fortjent (selvtillid). Man er god nok og bliver bekræftet, som den man er (selvværd).

Selvet i den modne og gennemreflekterede form finder alene vi hos voksne. Men børn tænker meget over, hvem de er og hvordan de opleves af andre. Det gør de allerede fra 3-4 års alderen. Men også før denne periode er der et selvbillede. Her er der kommet nyere teorier på banen, der har vendt op og ned på tidligere opfattelser. Disse teorier (først og fremmest Daniel Stern) hævder, at børn så at sige er født

med en vis social kompetence og fra starten har »et gryende selv« og »selv-fornemmelser«⁹. Det betyder, at børn fra de allerførste levemåneder får en selvforfølelse som et resultat af samspillet med moderen og omgivelserne i det hele taget. Det er indtryk knyttet til sanserne, de samles op i en slags helheder – de kan blive til gode og stærke oplevelser eller til mindre gode og smertefulde oplevelser. Men de samler sig om behov, mæthed, smerte, sult og vitalitet. Gradvis udvikles en handlende side ved selvet, der bliver til et kommunikerende selv, og lidt efter lidt udvikles en sammenhæng med omgivelserne af typen: »mig-sammen-med-en-anden« oplevelse. Det bliver til et kerne-selv, hvor man også kan opleve sig adskilt fra andre – og med sproget får barnet sat ord på sig selv. De gælder handlingerne og ikke mindst vurderingerne fra andre. Selvbilledet vokser sig fastere, det får en historie ved at huske fra tidligere episoder. Og en dag oplever barnet sig selv i en social rolle, der igen er med til at befæste et selvbillede, ikke mindst, hvis rollen er tilbagevendende. Fx hvis det er rollen at sidde nederst, at kunne hjælpe andre, at få ros – eller at blive bebrejdet, kritiseret, og konstant have brug for at få hjælp.

Dette selvbillede bliver til som noget, der er ladet med positiv eller mindre positiv værdi. Det vil sige,

at det farves ud fra de mange tilbagemeldinger. Derved kan selvet være svært at ryste af sig. Det er i hvert fald svært eller umuligt at gøre alene: man kan ikke trække sig selv op ved hårene. Det sker tværtimod i en relation, der lægger op til nye og mere positive spejlinger af sig selv i den anden. Det er på denne måde, at dagplejen får en unik mulighed for at styrke børns selvværd – og være med til at bryde de negative selv-processer, som alt for mange børn tumler med.

Afslutning

Dagplejen står ved en korsvej. Den ene vej peger i retning af en hjemlig livsform, der er den naturlige ramme for børns opvækst. Den anden retning siger professionalisering og udannelse, der trin for trin vil bringe dagplejen ind i en form for institutionalisering. Denne korsvej er beskrevet som et dilemma, der ikke uden videre kan ophæves. Gør man det og tror, det handler om et problem, der bare skal løses, bliver resultatet en børnepasning, der er uden identitet. Det er hverken et hjem – eller en institution, det er i stedet en slags hybrid, det vil sige en kunstform mellem to arter. Og det er i virkeligheden en faglig og identitetsmæssig forarmelse.

I denne artikel er argumenteret for en tredje vej, der forsøger at skabe en ny og stærk identitet for dagplejen ved at bygge på dens naturlige ressourcer. Den handler

om kvalificering af dagplejen som en hjemlig pasningsform ved at bevare de naturlige rammer i et hjem, men styrke relationsarbejdet inden for disse rammer. Den voksnes relation til 0-2 års barnet rummer en særlig mulighed og en særlig risiko. Muligheden er, at vi med denne tilgang kan skabe en tilknytningsbase for børn, der ellers let går tabt i den store børneinstitution. Og vi kan noget andet: vi kan skabe et sikkerhedsnet omkring de udsatte børn, gennem det tætte relationsarbejde, der har svære præmisser i systemverdens stigende markedstænkning.

Til sidst: hvordan udvikles disse relationskompetencer hos dagplejerne? Svaret er: de bygger på noget dagplejerne kan, når de »står på tærne« og støttes undervejs. Derfor er vejen frem at styrke de udviklingskanaler, der allerede findes i dag som superviseret efteruddannelse, med baggrund i egen praksis.

Noter

- 1 Jørgensen, P. Schultz (2006) *Dagplejen. Livsform og relation*. København: Hans Reitzel.
- 2 Nielsen, L. (1997) *Dagplejen. I dag og i morgen*. Vejle: Kroghs Forlag.
- 3 Pædagogisk Sektor (2003) *Børnene med i hverdagen. Dagplejepædagogik*. København: Forbundet af Offentligt Ansatte.
- 4 Teorien om »tavs viden« er skabt af Michael Polanyi, der i bogen »*The Tacit dimension*« fra 1966 hævder, at al viden, også den rationelle og stringente tænkning, bygger på en tavs viden, der ikke kan formuleres eksplicit.
- 5 Se en beskrivelse af en pædagogisk tilgang baseret på denne tænkning i Hagtvet, B. E. (2004) *Sprogstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. København: Alinea, p. 43.51.
- 6 Jørgensen, P. Schultz (2006) *Dagplejen. Livsform og relation*. København: Hans Reitzel.
- 7 Højrup, T. (1983) *Det glemte folk. Livsformer og centraldirigering*. København: Institut for folkelivsforskning.
- 8 Mange af forskerne og filosoffer, der beskæftiger sig med hverdagslivet er behandlet i antologien Jacobsen, M. Hviid & Kristiansen, D. (red.) (2005) »*Hverdagslivet. Sociologer om det upåagtede*«, København: Hans Reitzels Forlag.
- 9 Læse mere om denne nye forståelse af selvudvikling hos Sommer (2003) *Barndomspsykologi*. København: Hans Reitzel. Her er et helt kapitel viet teorier på dette område og ikke mindst den fremtrædende amerikanske forsker Daniel Stern.

1. Bonde, Kirsten & Rusike, Birthe (School psychologists in Randers). **A Parent Group at the School Psychological Office in Randers.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2007, Vol. 44, 3-22.* – Parents of 17 children aged 7-10 with behaviour problems followed a group program, comprising 6-7 sessions of 90 minutes. The program was psycho-educational and inspired by amongst others the work of Michael Bloomquist. The SDQ questionnaire by Robert Goodman was used before and after. The results were that most parents described positive changes, while the teachers were less positive. This type of group work was found very useful. – *Bjørn Glæsel.*

2. Kruuse, Emil (Former chief school psychologist, author of several books on research methods). **A Comparison Between School Evaluation in Scotland and Denmark.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2007, Vol. 44, 23-35.* – The principles of school evaluation and the experiences from using them in Scotland are analyzed with special focus on the self-evaluation procedures. The findings are viewed in light of the situation in Denmark, where a current political tendency is to implement national tests and to expand evaluation. The Scottish experiences with self-evaluation could have a benign influence in Denmark. *Bjørn Glæsel.*

3. Bekker-Hansen, Sidsel & Bræmer, Ib (School psychologist and Chief school psychologist in Fredericia). **Less Paper Work.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2007, Vol. 44, 36-52.* – A consultative approach to school psychology instead of the usual testing etc. was implemented in Fredericia. 42 day care institutions and 21 schools participated in an enquiry about the impact of this. The results were mingled, many teachers etc. still choosing testing and parent work as first priorities. There is, however, a growing understanding of the usefulness of consultation. – *Bjørn Glæsel.*

4. Hansen; Ken, Vagn (Clinical psychologist and consultant). **Towards Consultative Practices in School Psychological Work.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2007, Vol. 44, 53-64.* – Discussing a recent issue of this journal (Vol. 5, 2006) the author makes his position clear. The main question is not whether a new method should be implemented, but that a meta-theoretical position is needed. If and when school psychology is still a part of the school system it has no chance to analyze all of the problems concerning the school system, and to recommend needed changes. It is still unclear how a radical change of the position of school psychology could take place. – *Bjørn Glæsel.*

5. Schultz, Jørgensen; Per (Psychologist, researcher). **Day Care at a Cross Roads.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2007, Vol. 44, 65-81.* – Based on recent discussions of private day care, the author proposes that day care has advantages compared to day care institutions, and that efforts should be made to raise its qualities. – *Bjørn Glæsel.*

Psykologisk Pædagogisk Rådgivning

Årgang 43 – nr. 1 - 6, 2006

ARTIKLER

Anja Hvidtfeldt Stanek: <i>Rummelighed</i>	3
Olav Lunde: <i>Læsevansker i matematikk</i>	14
Ulla Kobberup: <i>Tegning og personlighed</i>	29
Annalise Rust: <i>Hypnoterapeutisk behandling i forhold til traumatiserede børn</i>	56
Anne Marie Sørensen og Anne Marie Kidde: <i>På vej ...</i>	75
Susanne Høeg: <i>Erfaringer med psykologisk rådgivning og behandling til adoptivfamilier. Post Adoptive Services (PAS)</i>	82
Hanne Vang: <i>BørneChatten – www.bornsvilkar.dk</i>	103
Mai Hansen: <i>Rådgivning på nettet</i>	109
Bogomtale: <i>www.nærkontakt.net</i>	113
Ole Løw: <i>Barnet i kontekst</i>	114
Karsten Georg Hansen: <i>Balladen om kerneydelsen</i>	116
Frans Ørsted Andersen: <i>Normal- og specialpædagogik i Finland</i>	139
Niels Egelund: <i>Udsat skolestart – hvor tit sker det, og hvad er grunden?</i>	149
Jan Niedersøe, Sigrid Madsbjerg, Jørgen Frost og Peer Møller Sørensen: <i>Det tidlige sprogs betydning for læseindlæringen</i>	162
Tom Andersen: <i>Reflekterende samtaler</i>	172
Jan Tønnesvang & Paul Skaarup Jensen: <i>Relationer, der duer – Praktisk pædagogik på selvpsykologisk grund</i>	193
Jette Petersen: <i>Myter og realiteter i forhold til sammensætning af elever i specialklasserne – hvad stiller vi op med du adfærdsforstyrrede børn og unge?</i>	211
Thomas Ziehe: <i>Indlæringskultur, de unges mentalitetsskifte og relativeringen af deres egen verden</i>	239
Poul Skov: <i>Evalueringskultur i uddannelse – set i en dansk sammenhæng</i> ...	246
Kim Nørgaard Hansen: <i>Perception i skolen</i>	261
Karen Andreassen: <i>Danske drenge i folkeskolen – masser af selvtillid eller lave forventninger til egne resultater?</i>	279
Mogens Nygaard Christoffersen: <i>De mest sårbare børn i velfærdssamfundet</i>	299
Niels Egelund: <i>Skolestørrelser og PISA-resultater</i>	309
Palle Bendsen: <i>»No Child Left Behind«</i>	315
Pia Ryde: <i>Medfødt toxoplasmose</i>	321
Søren Benedikt Pedersen & Jørgen Westermann: <i>Samtalegrupper for børn med Aspergers syndrom</i>	333
Torunn Tinnesand: <i>PP-tjenesten som innovatør i skoler</i>	344
Jette Lentz: <i>Fælles indsats</i>	349

Nr. 1 – 2007

83

Temannummer: Bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR

<i>Claus Elmholt & Lene Tanggaard: Bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR – problemer og dilemmaer belyst gennem empiriske studier</i>	373
Lene Tanggaard: <i>Konsultation i teori og praksis</i>	380
Rikke Lundholm & Berit Germansen: <i>Konsultation – hvad betyder det i praksis?</i>	399
Stine Hagedorn Mortensen, Line Gundersen & Maud Skoust Pedersen: <i>Den privatpraktiserende PPR psykolog</i>	415
Tanja Langer Schou: <i>Et casestudie af konflikter i samarbejdet omkring et barn</i>	429
Claus Elmholt: <i>Kategoriseringspraktikker – skabelsen af problemforståelse og arbejdsstrategi</i>	443
Lene Tanggaard: <i>Læringsbaner i PPR</i>	459
Claus Elmholt: <i>Faciliterende konsultation som liberal styringspraksis</i>	474
Pernille Petersen: <i>Evaluering af koordineringskonferencen</i>	485
<hr/>	
Birte Kaiser: <i>Forandring gennem professionelle relationer</i>	519
Ingunn Hatløy: <i>PP-tenesta i perspektiv</i>	549
Svenn Erik Knutsen og Cecilie Bérard Solli: <i>PPT's rolle i en fremtidsrettet skole</i>	556
Dorte Ostenfeld: <i>Resiliens som et nyt perspektiv</i>	565
Maiken Agger Tømming: <i>Når specialtilbudet ikke rækker</i>	579
Christen Sørensen: <i>PISA-2003 og skolestørrelser</i>	593
Peter Allerup: <i>Det kræver kørekort at bruge P-værdier – en replik til en analyse af skolestørrelser</i>	599
Niels Egelund: <i>Ikke helt normale reaktioner</i>	611

Kort sagt

Unikt center for hjerneskadede børn	291
---	-----

Omtale af ny litteratur

Bent H. Claësson & Ulla Idorn (red.): <i>Holdingerapi – en familie . . terapeutisk metode til styrkelse af tilknytningen mellem børn og forældre</i> (Eivind Fruelund)	124
Lisbeth Bendtsen: <i>Mellem drøm og mareridt. Unges fortællinger om rengle, dæmoner, anerkendelse og skam</i> (Lone Hygum)	126
Hans Henrik Knoop & Jørgen Lyhne (red.): <i>Et nyt læringslandskab – flow, intelligens og det gode læringsmiljø</i> (René B. Christiansen)	127
Åge Rokkjær & Annette Hildebrand Jensen: <i>Pædagogikkens 7 forhold</i> (Eivind Tellerup)	128
Kirsten Krogh-Jespersen: <i>Lærerprofessionalitet – illusion og vision</i> (Palle Bendsen)	129

Jørgen Riber: <i>Forstået og forstyrret – Om systemisk og narrativ pædagogik</i> (Kirsten Thesbo)	131
Karen Borgnakke: <i>Læringsdiskurser og praktikker</i> (Palle Bendsen)	132
Mads Hermansen (red.): <i>Læring – en status</i> (Palle Bendsen)	133
Karsten Gynther: <i>Blended learning – IT og læring i et teoretisk og praktisk perspektiv</i> (Palle Johansen)	134
Irene H. Oestrich & Frank Johansen: <i>Kognitiv coaching</i> (Birgit Marott)	135
Jette Kiær Ørntoft & Birgit Madsen (red.): <i>Overvægt – 21 børn og unge skriver om at være overvægtig</i> (Eivind Tellerup)	223
Pierre Bourdieu: <i>Udkast til en praksisteori – indledt af tre studier i kabylsk etnologi og Pierre Bourdieu: Viden om Viden og refleksivitet. – Forelæsninger på College de France 2000-2001</i> (Anders Leerskov)	224
Lise Gullestrup: <i>At blive et med sig selv – om udviklingen af det 0-5 årige barns SELV</i> (Eivind Tellerup)	226
Helle Rabøl Hansen: <i>Grundbog med mobning</i> (Eivind Fruelund)	227
Elkhonon Goldberg: <i>Visdommens paradoks – Sådan bliver du mentalt stærkere med alderen</i> (Helge Kastrup)	228
Lars J. Sørensen: <i>Smertegrænsen. Traumer, tilknytning og psykisk sygdom</i> (Henning Strand)	230
Geldard, K. & Geldard, D.: <i>Rådgivning af unge</i> (Kirsten Thesbo)	232
Terje Ogdén: <i>Social kompetence og problemløsningsfærd i skolen – kompetenceudviklende og problemløsende arbejde i skolen</i> (Birte Kvist)	233
Kenneth J. Gergen & Mary Gergen: <i>Social konstruktion – ind i samtalen</i> (René B. Christensen)	292
Dorte Damm og Per Hove Thomsen: <i>Om børn og unge med ADHD. Intervention over for barn, familie og netværk</i> (Lone Hygum)	293
Susan Hart: <i>Hjerne, samhørighed, personlighed. Introduktion til neuroaffektiv udvikling</i> (Henning Strand)	295
Jann Scheuer: <i>Indgange til samtaler. Samtaleanalyse som konversationsanalyse, dialogisme og kritisk diskursanalyse</i> (René B. Christensen)	296
Birgit Madsen (red.): <i>Adopteret – 20 børn og unge skriver om at være adopteret</i> (Birthe Frey)	361
Michael White: <i>Narrativ teori og Narrativ praksis</i> (Ole Løw)	362
Per Lauvås & Gunnar Handal: <i>Vejledning og praksisteori</i> (René B. Christiansen)	364
Margaretha Järvinen & Nanna Mik-Meyer (red.): <i>Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv – interview, observationer og dokumenter</i> (René B. Christiansen)	365
Jens Bay: <i>Konsekvenspædagogik – en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence</i> (Birgit Marott)	366
Højholt, Charlotte (red.): <i>Forældresamarbejde – Forskning i fællesskab</i> (Kirsten Thesbo)	501
Gerhardt, Sue: <i>Kærlighed gør en forskel</i> (Kirsten Thesbo)	502
Poula Helth & Hans Jørn Filges: <i>Den nødvendige samtale i parforholdet</i> (Bjørn Glæsel)	502
Lene Bjerring Bagger et al.: <i>Når børn får stress</i> (Birgit Marott)	503

Svein Ole Sataøen: <i>Drengeliv</i> (Bjørn Glæsel)	504
Inge M. Bryderup: <i>Børnelove og socialpædagogik gennem hundrede år</i> (Karsten Bjarnholt)	505
Svend Brinkmann: <i>John Dewey – en introduktion</i> (Lars Grønæk)	509
René Kristensen (red.): <i>Fantastiske forbindelser – relationer i under-</i> <i>visning og læringsamvær</i> (Karen Kyndrup)	511
Lone Cordes Felby: <i>Lær om Lidcombe programmet. Behandling af</i> <i>børnestammen – en introduktion</i> (Merete Lange)	514
Torkil Berge & Arne Repål: <i>Trange rum og åbne pladser. Vejen ud af angst,</i> <i>panik og fobier</i> (Birgit Marott)	621
Einar Aadland: <i>Den troværdige leder</i> (Henning Strand)	622
Lone Gregersen: <i>Fra specialskole til kompetencecenter – et udviklings-</i> <i>scenarium</i> (Bjørn Glæsel)	623
Niels Egelund & Ivar Bak (red.): <i>Specialundervisningens nye vilkår</i> (Bjørn Glæsel)	624
Carsten Bendixen: <i>Psykologiske teorier om intelligens og folkeskolens</i> <i>elevdifferentiering</i> (Palle Bendsen)	626
Esbén Hougaard: <i>Kognitiv behandling af panikangst og socialfobi</i> (Birgit Marott)	628



Kategoritænkning

John Aasted Halse: *Dilemmaer i den moderne familie*. Hans Reitzels forlag 2006, 173 sider, 225 kr.

Bogen refererer en række undersøgelser, sociologiske kendsgerninger og filosofiske synspunkter, der bl.a. peger hen imod, at børnefamilierne i disse år står over for nye udfordringer og har andre muligheder, end deres egne forældre havde. Det skyldes naturligvis samfundsudviklingen og udviklingens indvirkning på forældrenes mentalitet. Derfor har tidens forældre heller ikke én forældretradition, som de, om man så må sige, bare kan forholde sig til, som om intet var hændt. Hver familie må finde sine egne ben i en omskiftelig verden.

De nye forældre har ikke tid nok til ungerne pga. job og karriere, og fordi alle og enhver skal realisere sig selv i en fart. Ikke så mærkeligt, at tidens forældre bliver usikre på deres egen forælderrolle. Der er mange krav og muligheder. De er så frit stillet, at de selv kan, ja nærmest er nødt til at bestemme sig for, hvilken form for opdragelse, de vil vælge at give børnene. Eller hvem de i det hele taget har lyst til at være i dag, og hvem i morgen. Noget tyder på, at selvrealiseringskravet er en ny tvang?

Undersøgelserne tegner et billede af det postmoderne samfund, fyldt med selvrealiseringens dilemmaer.

Kapitel 7 resumerer udmærket de vigtige statistiske og sociologiske kends-

gerninger, der ligger bag den udvikling, som også familieformerne tilpasser sig. Et oplagt pensumkapitel for tidens pædagoger og socialarbejdere.

Det er fint at ville videregive de nyeste forskningsresultater om familielivet til pædagogiske og sociale fagpersoner og til såkaldte »nye forældre«. Det er også udmærket at forfatteren vil supplere forskningsresultater og faktuelle oplysninger med sine egne gode råd om, »hvordan man kan gribe familieliv og opdragelse an i disse år –«, som der står på bogens bagside. Men det er bekymrende, at bogen er så skabelonfikseret og upræcist skrevet, at troværdigheden efter min mening tager skade. Det kan uddybes:

Bogen er bygget op om en række skabeloner, som i det store og hele tages for gode vare, selvom forfatteren er klar over skabelonens begrænsning. Der er æsker til alle, altovervejende i bestemt ental, fx: *dobbeltomsorgsfamilien, eneforsøgerfamilien, erstatningsfamilien, familien med anden etnisk baggrund, den gamle familie, dilemmafamilien, husmorlivsformen, den indlevende mor, den karrierebundne livsform, den konventionelle familie, den moderne forælder, den nye familie, den patriarkalske familie, risikofamilien, den rolleombyttende familie, den styrende mor, den svage familie, den talende familie, den vigende far, den udvidede familie...*

Problemet består i, at variationen inden for en af de opstillede skabeloner kan være større eller lige så stor som forskellen på to af forfatterens kategorier.

John Aasted Halse placerer nogle korte indskud, som benævnes replikker, mellem de almindeligt oplysende afsnit. En art oplæg til diskussion. Disse korte tekster er dog formuleret så meget på den ene-side-på-den-anden-side-agtigt, at de reducerer sig selv til det rene ingenting. Nogle eksempler: efter at have omtalt det voldsomt stigende antal timer, børn opholder sig i institutioner og skoler, rundes replikken af med følgende banalitet: »Opdragelsen af og omsorgen for børn forudsætter således, at forældrene og de pædagogiske medarbejdere har et tæt samarbejde«. Afsnittet om skilsmisse følges op af en konstatering af, at de fleste skilsmissebørn klarer at leve med den nye situation, mens det i andre familier går galt: »Konsekvenserne af at leve i en belastet familie er store – i nogle tilfælde uoprettelige«.

Hvis det holder, at forældre i postmoderne samfund lever med så frie valg på jobbet, i kærligheden, sexuallivet og i familielivet, burde bogen reflektere over, *hvordan* man giver disse frit stillede forældre og fagpersoner råd! Skal der benyttes en indirekte metode, eller er det blot en linier og enkel sag: du spørger, jeg svarer, og så er den ikke længere. Det er den bare! Eksistentielle råd om livsfølelse og livsvalg er næppe endimensionale. Eller?

Når »Dilemmaer i den moderne familie« nok alligevel bliver brugt på seminarerne, af nogle fagpersoner og forældre skyldes det, vil jeg gætte på, at dens anvendte forklaringsmåde er almindelig. Den rammer lige ind i det sprog og den tankegang, der almindeligvis anvendes, og som der er konsensus om. Det er også problematisk.

Karsten Bjarnholt

Human Dynamics

Sandra Seagal og David Horne: *Bogen om Human Dynamics*. Kroghs Forlag 2006. 344 s.

Bogen er oprindelig udkommet i USA i 1997 og i en svensk udgave i 2004. Den danske udgave er af en eller anden grund oversat fra svensk. Det har nu næppe haft en dårlig indvirkning, for den danske udgave er skrevet i et letløbende og ligetil sprog.

Hvad er dette for en bog? Ifølge forfatterne og forlaget er Human Dynamics et redskab til at forstå de forskellige processer, som vi mennesker tager i brug, når vi bearbejder information, lærer nye ting, kommunikerer med andre eller løser problemer. Den nye indsigt hjælper os til at forstå, hvordan hvert individs unikke muligheder kan benyttes på bedste vis. Metoden skulle kunne bruges i erhvervslivet, skolen, sundheds- og sygehusverdenen, forældreuddannelse og tværkulturel brobygning.

Det hævdes, at HD-modellen ikke er en typologi, men at den identificerer de basale strukturer (kerner), som danner basis for forskelligheder i den måde hvorpå mennesker fungerer som helhed og beskriver processer og funktioner i disse systemer.

Der beskrives tre principper, som er fælles for nogle senere beskrevne grundmønstre:

- det mentale princip, som handler om begreber, strukturer og ideer
- det emotionelle princip, som handler om relationer og organisation
- det fysiske princip, som er knyttet til kroppen og sanserne, og som handler om handling, gennemførelse og færdiggørelse

Alle mennesker har mentale, emotionelle og fysiske dimensioner, men i forskellige indbyrdes forhold. Der beskrives ni grundmønstre, hvor kernen er henholdsvis mental, emotionel eller fysisk, og hvor der i periferien er elementer af hver af de tre arter. Man må altså tænke sig tre mentalt dominerede slags mennesker, som her en overvejende snert af noget mentalt, emotionelt eller fysisk oveni. Helt tilsvarende for de tre emotionelt dominerede slags mennesker og de tre fysisk dominerede slags mennesker med en overvejende snert af det ene eller det andet. Forfatterne mener, at man i det meste af verden kun møder fem dominerende grundmønstre af de ni mulige: mental-fysisk, emotionel-mental, fysisk-mental, emotionel-fysisk og fysisk emotionel.

Der følger en omfattende gennemgang af en række vidt forskellige møder med individer, grupper eller organisationer, hvor det understreges, hvilket af de fem grundmønstre, man så ser her. Senere i bogen vises det, hvordan HD principperne kan bringe forskellige kulturer sammen, og der er et persongalleri, hvorfra nogle eksempler hentes: mental-fysiske personer er for eks. John Cleese og Katherine Hepburn. Emotionel-mental er Gandhi og John F. Kennedy. Emotionel er Mother Teresa og Mikhail Gorbatsjov.

Der findes et emne- og forfatterregister, men ingen litteraturfortegnelse. Der er et fem siders afsnit, der hedder HDs forskningsprogram. Her er der en omtale af et antal meget forskelligartede projekter, som for eks. En vurdering af læringsprocessen hos 206 indianske kvinder eller 20 studerende og 20 forældre, der er interviewet, observeret og fulgt op med videoptagelser af udvalgte børn med to års mellemrum. Uheldigvis er der ingen oplysninger om resultaterne

af forskningen overhovedet, så hvad hensigten med dette afsnit har været må stå hen i det uvisse.

Når de kritiske briller bringes i anvendelse af denne anmelder, er kritikken både principiel og detailrettet. Dette er ikke en videnskabelig tekst, det er ej heller en videnskabeligt funderet tekst. Det er en tekst, der på flere måder har ligheder med »Det Bedste«, Dianetik, NLP og transaktionsanalyse skrevet i denne lette, fortællende stil om, hvad Barry havde på hjerte, da vi traf ham på en cafe, eller hvad tre direktionsmedlemmer sludrede om lige efter en konference. En sådan tilforladelig, hyggelig stil med personer, som vi vel alle sammen har mødt – flinke og djærve eller måske særligt kloge. Analyseredskabet er de fem grundmodeller, og det pindes meget ud – om end i dagligdagstermer – hvad der nu lige er karakteristisk for den mentalt-fysiske person i modsætning til den fysisk-mentale person. Der anvendes ca. 50 tillægsord til at beskrive mentalt-fysiske egenskaber og 50 lignende tillægsord til de fysisk-mentale egenskaber – små forskelle og mange ligheder mellem de to ordsæt. HD er således både teoriløs og uanvendelig i praksis på grund af manglende kriterier for den iagttagne adfærd. Den såkaldte forskning får vi intet at vide om. Derimod er der en hel række hyggelige større og mindre casehistorier.

Dette er en gimmick: et par dygtige psykologer som har skabt sig et marked ved at anvende almindeligt anerkendte brokker af psykologien blandet op med snusfornuft til at skrive en underholdende bog, som nok kunne friste en del naive sjæle, jf. Dianetik.

Bjørn Glæsel

Elever med særlige forudsætninger

Kirsten Baltzer og Ole Kyed (red.): *Undervisning af elever med særlige forudsætninger*, 2. reviderede udgave. Kroghs Forlag, 2005. 231 sider, 259 kr.

Denne bog indgår i forlagets temaserie om undervisning, og de fjorten meget forskellige bidrag beskriver og belyser aspekter ved undervisning af netop denne elevgruppe på nuanceret vis. Elever med særlige forudsætninger har som alle andre elever brug for en målrettet undervisning. Det er elever, som vi ofte karakteriserer som særligt kvikke, talentfulde og velbegavede, og som der naturligvis også skal være plads og rum til i folkeskolen. Men er der det? Ja, mener flertallet af forfatterne, når lærerne og eleverne oplever at blive taget alvorligt, lyttet til og medinddraget i beslutningsprocessen.

Elevernes specielle evner kan vise sig inden for mange forskellige områder. De har nogle helt særlige talenter, som vi især hører om, når det gælder musik, sport og kunst. Disse naturtalenter har krav på at blive mødt med nysgerrighed, anerkendelse og interesse, således at deres talenter kan blive stimuleret og ikke hæmmet. En god bæredygtig lærerkontakt, fleksible undervisningsformer og projektarbejde samt faglige udfordringer vil samlet kunne bidrage til, at også denne elevgruppe får udviklet både de faglige og sociale kompetencer.

Fra forordet (side 10) kan nævnes: »Denne bog sætter fokus på elever med særlige forudsætninger. Formålet er at give øget indsigt, formidle ideer og rejse debat med det sigte at inspirere til udvikling af undervisningsdifferentiering og inddragelse af alle elever i egne læreprocesser.« Lykkes projektet for redak-

tørerne? Det lykkes ganske godt, bogen er en fin appetitvækker og giver god inspiration til den pædagogiske debat. I bogen belyses fx spørgsmålet om, hvordan disse elever bevarer et forpligtende tilhørsforhold til fællesskabet, samtidig med at de bliver fagligt udfordret på en sådan måde, at såvel den reproduktive tænkning, den dialogiske tænkning og den reflektive tænkning kan praktiseres. Der gives eksempler på særligt tilrettelagte forløb i relation til klassens arbejde, og også individuel undervisning med henblik på eksterne konkurrencer, hvor det specielle talent, fx inden for det naturfaglige område kunne komme til udfoldelse.

Kirsten Baltzer har i to kapitler i bogen belyst forskellige læringsteorier og danske erfaringer med undervisning af elever med særlige forudsætninger. Der omtales aktuelle projekter i Lyngby-Taarbæk og Århus, hvor betydningen af faglig netværk og engagement diskuteres, samtidig med at en egentlig strategi for skoleudvikling og handleplaner bør understøttes, således at den enkelte lærer ikke står alene med opgaven. Det bør jo nok pointeres i en tid med en liberal undervisningsminister i fuld galop, at alle undervisningsopgaver kræver tid og omtanke, ja gerne refleksion og samarbejde med de involverede, og derfor kan de to sammenfatninger med tilhørende figur og tabel på side 185 og 207 fortjene særlig opmærksomhed. De handler om at se forskelle, vise interesse, bearbejde information, få ideer samt en klar gennemgang af den trinvis strategimodel.

Ole Kyed skriver i den afsluttende artikel om elever med særlige forudsætninger – nogle perspektiver, at vi især bør gøre noget for at bevare talentet. Udvikling af talent kræver involveret støtte fra betydningsfulde voksne, så barnet får plads og rum til at være sig

selv, så selvværdet og selvtilliden styrkes og bevares. Derved vil mange flere børn få luft under vingerne, få styrket fantasien og livsglæden, samtidig med at det forpligtende og understøttende fællesskab bevares i et udviklende samarbejde mellem de involverede partnere.

Der skal være plads til os alle i den rummelige og inkluderende skole. Ja – bestemt, og her er en fagbog, som belyser et kontroversielt emne grundigt og konkret med mange eksempler fra praksis. Den bør stå på lærerbibliotekerne rundt omkring i landet.

Eivind Fruelund

Fra konflikt til dialog

Nina Raaschou: *Fra konflikt til dialog i skolen*. 2. udgave, Kroghs Forlag, oktober 2006, 144 s., 189 kr.

Denne udmærkede bog foreligger nu i en udbygget 2. udgave. Den blev meget positivt modtaget i første ombæring, og det var der gode grunde til. En forfatter med et meget indgående kendskab til folkeskolen som lærer, skoleleder, konsulent, kursusholder m.m., som deler ud af egne erfaringer, der vel at mærke er lette at gå til.

Bogen indledes med kapitler om konflikter i skolen, hvordan konfliktoptrapning kan finde sted og om dialogkompetence. Med afsæt hos Nils Christie diskuterer hun ejerskabet til konflikten og understreger, at lærere nok er gode til at stjæle børns konflikter, og at de derved mister gode lejligheder til at analysere og drage nytte af konflikten. Der er klip til forskellene mellem drenges og pigers konflikter, og hun kan med afsæt i egne erfaringer og drøftelser med projektfolk i England og Norge beskrive kønsforskellen

len således: »Drengenes konflikter opstår primært på og omkring boldbanen; pigernes handler om gruppedannelse, om at være ude eller inde«. Det er bestemt ikke ukendt i lærerkredse eller på PPR kontorer, at netop det såkaldte pigefnidder er både hårdt og opslidende for aktørerne. Det påpeges, at den i øvrigt berømmede høje, danske selvpfattelse også omfatter samtalen, og det hævdes, at samtalen trives fint i skolen. Det er langt fra forfatterens opfattelse – tvært imod opleves det dagligt, at drengene afbryder pigerne, at alle afbryder lærerne, og at lærerne afbryder børnene. Helt tilsvarende er det på lærermøderne. Hun har det gode råd til lærerne, at de skulle spørge noget mere og svare noget mindre. På eksempelsiden omtaler hun bl.a. girafprog positivt, men påpeger, at børnene altså nødvendigvis må have et ordforråd for forskellige følelser og behov for at kunne anvende sproget konstruktivt.

Halvvejs inde i bogen præsenteres så konflikthåndteringsmetoden mediation. Forfatteren trækker her på omfattende, egne erfaringer som mægler i konflikttrådssammenhæng og gennemgår, hvordan mægling i klassen kan finde sted. I fokus er parternes redegørelser for deres opfattelser af konflikten, og der gives gode råd til den konkrete konfliktløsning – lige til at anvende. Der er et godt afsnit om erfaringerne fra den norske skolemægling og derpå ca. 20 sider med hovedbudskabet: hvordan og under hvilke omstændigheder og ressourcer kunne skolemægling indføres i Danmark.

Derefter følger det for denne bog helt nye afsnit om mægling i helt op til arbejdspladsstørrelse og om forumspil – en metode, hvor børnene selv løser konflikterne – et udmærket afsnit.

Det er fortsat en glimrende bog, den er bruger- og brugsorienteret, den har

et praktisk sigte, og det mærkes, at forfatteren virkelig kender skolen indefra. Sproget er letløbende og inspirerende, og så inddrager hun nogle rigtig gode kilder, der udover Christie omfatter Vibeke Vindeløvs doktordisputats om konflikt og mægling.

Bjørn Glæsel

Bordieu – refereret!

Pierre Bourdieu og Jean-Claude Passeron: *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Hans Reitzels Forlag, 280 sider, 298 kr.

Hvordan anmelder man egentlig en sand klassiker? Og tilmed en klassisk udgivelse, jeg på ingen måde vil plædere for at have forstået fuldt ud? Bourdieu skriver nemlig både kompliceret og grundigt og denne bog har trukket rigtigt mange spor i sin eftertid – så måske det vil være på sin plads at foreslå en velproportioneret del ydmyghed som den mest nærliggende strategi at nærme sig den på? Jeg tror det!

Dette er bogen, som på mange måder kan anskues som Bourdieus hovedværk. Det er her, han påviser at uddannelsessystemet – på trods af fornemme program- og arbejdsreklæringer – snarere bidrager og udvider uligheden end imødekommer og mindsker den. Det er vel ikke for meget at hævde et det er et af den moderne sociologis væsentligste udgivelser? Bogen udkom på fransk i 1970 så den har været lang tid undervejs – og det er givet også noget af en oversættelsesopgave. En del af bogens konklusioner omkring de selektionsmekanismer, der foregår kontinuerligt i skolesystemet synes med dagens blik til tider nærmest trivielle – men dette er jo kun fordi bogen

har sat en standard for en række senere udgivelser, som således har denne udgivelse (eller andre af Bourdieus bøger) at takke for disse analyser.

Bogen er to-delt i det forfatterne benævner 'bog I' og 'bog II'. Bog I diskuterer på små 100 sider den symbolske volds udfoldelsesvilkår. Hele bogen I kan læses som en pædagogisk begrebsafklaring i forhold til centrale begreber som pædagogisk autoritet og pædagogisk handling. Bog II er inddelt i 4 kapitler, der hver er helliget forskellige områder i forhold til undervisningssystemets selektions- og opretholdelsesstrukturer. Kapitel 1 udfolder kapitalbegrebet i forhold til uddannelsessystemet, hvor der peges på (de i dag meget velkendte) problematikker omkring adgange til videre uddannelse og skolens skjulte og åbne selektionsfunktioner. Kapitel 2 forholder sig – i forlængelse af bog I om den symbolske vold – til begrebet pædagogisk autoritet og pædagogisk handling og disses forhold til sproget. Kapitel 3 påviser uddannelsessystemets selektionsfunktion med udgangspunkt i undersøgelse af eksamensinstitutionen. Kapitel 4 diskuterer uddannelsessystemets funktion i et bredere perspektiv.

Selvom de data, der ligger til grund for bogens analyser er næsten 40 år gamle, virker bogen både frisk, aktuel og moderne. Bourdieus og Passerons analyser og argumenter er stadig så længe efter væsentlige, relevante og vedkommende. Specielt eksamenskapitlet (kapitel 3) om eliminering og udvælgelse bør være pligtlæsning for alle, der er beskæftiget i undervisningssektoren.

René B. Christiansen
lektor