

# Indhold



<i>Alexandra Holmboe og Henrik Skovlund:</i>	
Indfaldsvinkler til vellykket inklusion i folkeskolen. . . . .	3
<i>Sebastian Damkjær-Ohlson:</i>	
Brok og negative fortællinger kan føre til en positiv udvikling . . . . .	21
<i>Anja Grøndahl:</i>	
Fortællinger om en kløft, og en mulig dumping af inklusion som ideologi . . . . .	27
<i>Lene Kiel Jespersen, Aase Schmidt og Johnny Gydesen:</i>	
Om tilblivelsen af en mødeledelsesmodel i Assens Kommune . . . . .	39
<i>Frans Ørsted Andersen og Louise Tidmand:</i>	
Hvordan børn lærer sig nye handlemuligheder og kompetencer	
– en undersøgelse af indsatsen i folkeskolen baseret på positiv psykologi. . . . .	52
<i>Anne-Mette Veber Nielsen:</i>	
Ortografiske færdigheder og den tidlige læseudvikling . . . . .	66
<i>Poul Nissen:</i>	
Identifikation af begavede og talentfulde elever – hvordan gør man? . . . . .	85
Abstracts . . . . .	93
<i>Bjarne Nielsen: PPR Håndbogen . . . . .</i>	97
<i>Carsten René Jørgensen:</i>	
ADHD – bidrag til en kritisk psykologisk forståelse. . . . .	99
<i>Lena Lindenskov og Peter Weng:</i>	
“Matematikvanskeligheder” – Tidlig intervention . . . . .	101
<i>Tilde Mette Juul, Thomas Brahe &amp; Niels-Henrik M. Hansen:</i>	
Ung og ordblind – Efterskolens betydning for unge ordblindes	
liv og uddannelse. . . . .	102
<i>Peder Haug: Det ved vi om Inklusion . . . . .</i>	104
<i>Trine Hyllested og Connie Stendal Rasmussen:</i>	
Skolen i virkeligheden. Omgivelserne som læremiddel . . . . .	105
<i>Rikke Schwartz og Susan Hart (red.): Barnet og dets relationelle miljø</i>	
– om tilknytningsbaseret undersøgelsesmetodik . . . . .	107
<i>Else Marie Bech:</i>	
Professionel kærlighed – er der plads til følelser i professionelle relationer? . . . . .	109
<i>Käte From og Rikke Mølbak:</i>	
Skal vi være venner – Sara og Rune lærer om sociale kompetencer	
Venner og veninder – Nicolaj og Amalie lærer om sociale kompetencer . . . . .	110

### Tidsskriftet "Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift"s Review-panel

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

#### Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

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

Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.  
psych.

Finn Hesselberg, specialist i klinisk psyko-  
logi, Norge

Anette Holmgren, cand.psych. og narrativ  
terapeut.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.  
psych.

Poul Nissen, Ph.D. associate professor

Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.  
psych.

Poul Skov, fil.dr.

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

Grafisk produktion: Specialtrykkeriet Viborg

Fotografik: Palle Johansen

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

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk Psykologisk Forlag

Knabrostræde 3, 1. sal, 1210 København K

Tlf. 4546 0050

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

#### Priser:

Medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening modtager tidsskriftet gratis.

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

## Indfaldsvinkler til vellykket inklusion i folkeskolen

*Denne artikel er baseret på en undersøgelse af eksempler på vellykket inklusion ud fra 12 interviews med lærere, ledere og pædagoger fra forskellige skoler, i en af landets større kommuner. Artiklen sammenfatter de mest væsentlige faktorer, som angives af de professionelle som forudsætninger for vellykket inklusion og perspektiverer disse i henhold til pædagogisk psykologiske begreber, der kan tjene som almene indfaldsvinkler til og idealer for vellykket inklusion. Det konkluderes, at vellykket inklusion ikke kan specificeres eller formaliseres i konkrete pædagogiske strategier, da inklusionstiltagene ofte vil være situerede, individuelle og improviserede i den pædagogiske praksis, men at disse tiltag dog er inspirerede af de samme grundlæggende idealer, foki, intersubjektive forudsætninger og pædagogiske målsætninger. Disse fællestræk kan begrebsliggøres i et pædagogisk psykologisk vokabularium med henblik på at fremhæve og fremme deres retningsgivende effekter for vellykket inklusion.*

*Af Alexandra Holmboe, cand.psych og autoriseret psykolog og Henrik Skovlund, cand.psych og ph.d.*

### Indledning

For nylig viste en rundspørge foretaget af Danmarks Lærerforening, at 55% af de adspurgte lærere mener, at inklusionen af børn med særlige behov og handicap ikke er lykkedes (Danmarks Lærerforening 2013). Der efterlyses blandt andet bedre efteruddannelse til lærere, så de fagligt og ressourcemæssigt kan løfte opgaven. Formålet med denne artikel er at videreformidle refleksioner over lærere og pædagogers erfaringer med vellykket inklusion som bidrag til den fortsatte kortlægning af ressourcekrav og potentielle tiltag til øget inklusion af elever med særlige behov i folkeskolerne. Dette delvist ud fra eksisterende litteratur på inklusionsområdet og delvis ud fra en mindre empirisk undersøgelse bestående af 12 interviews med 18 lærere, pædagoger

og skoleledere fra 5 forskellige folkeskoler og 3 heldagsskoler i en større kommune. Valget af pædagoger og lærere som informanter er foretaget ud fra den forudsætning, at det er pædagoger og lærerne, som skal varetage den nuværende inklusion, hvorfor den interne formidling af faggruppernes erfaringer bliver en væsentlig opgave for at afdække de inklusionsfremmende faktorer, der synes virksomme for særligt lærere og pædagoger. Dette fokus på de professionelle, har tillige afgrænset undersøgelsen fra eventuel medinddragelse af interviews af børn og forældre, idet disse aktørers perspektiver har været søgt afdækket gennem den betydning de tillægges af lærerne og pædagogerne selv.

I artiklen suppleres videreformidlingen af erfaringer med teoretiske og be-

grebslige refleksioner, der kan tjene som yderligere indfaldsveje og inspirationskilder til konkrete tiltag i praksis. Lærernes rapporterede erfaringer tages umiddelbart for pålydende. Der er således ikke gjort noget forsøg på kritisk at forholde sig til disse ud fra teoretiske forforståelser eller udvalgte debatter. Inspireret af det fænomenologiske "epoche", efterstræbes i første omgang en teori- og fordomsfri tilgang til informanternes livsverden. Derfor har det ikke været formålet at vurdere og dermed potentielt dømme eller betvivle informanternes erfaringer, men i første omgang formidle dem og reflektere over dem som noget, der afspejler informanternes oplevelser af deres daglige praksis, og dertil tilbyde teoretiske begrebsliggørelser, der kan bruges til at holde hovedprincipperne for øje som idealer og tiltag i den inkluderende praksis. Herefter er det op til læseren at forholde sig yderligere til disse udsagn.

Der har i de pågældende interviews været fokuseret på informanternes konkrete eksempler på vellykket inklusion på de pågældende skoler. Med "vellykket inklusion" menes en proces og situation der har vist sig holdbar over tid, og som synes at bidrage positivt til de pågældende elevers personlige engagement, sociale trivsel og udvikling, samt faglige læring på den pågældende skole. Inklusion betragtes her som en bevægelse og proces fra at være en perifer til en mere central aktiv deltager og bidragsyder i skole- og klassefællesskabet. Til forskel fra den tidligere debat om *rummelighed* i folkeskolen, hvor fokus har været på at få

den enkelte elev *tilpasset* skolens eksisterende ramme, hvilket ofte implicerer en fysisk tilstedeværelse på skolen på mere eller mindre tålt ophold (Alenkær 2008), centrerer inklusionsbegrebet sig om et systemisk *aktør- og resourceperspektiv*, hvor skolens læringsmiljø og fællesskab i højere grad betragtes som bevægeligt og formet af den inkluderede elevs aktive bidrag, i samarbejde med andre elever, lærere og forældre. I overensstemmelse med denne opfattelse af inklusion har undersøgelsens hovedspørgsmål været følgende:

- Hvad har været afgørende for at specifikke eksempler på inklusion er lykkedes?
- Hvad har omstændighederne/konteksten været?
- Hvad har karakteriseret tilgangen, relationen og indsatsen omkring eleven/elevgruppen?
- Hvilke angivne strategier kan almenføres og blive handlingsanvisende?

Det går igen i alle interviews, at hvorvidt eleven har en diagnose eller ej, bliver medicineret eller ej, kun er én blandt en mangfoldighed af faktorer, som informanterne har fokuseret på og arbejdet med og dermed ikke er dominerende. Da ikke alle de omtalte børn har diagnoser og de dertil ikke er en dominerende faktor, vil der i artiklen ikke blive skelnet mellem diagnosticerede og ikke-diagnosticerede børn. Inklusionen gælder i undersøgelsen alle børn med særlige behov, sociale problemer og læringsvanskeligheder.

## Metode, deltagere og elev-eksempler

For at sikre en så fordomsfri tilgang som muligt, har de gennemførte interviews været eksplorerende og semi-strukturerede. Det vil sige præget af åbne spørgsmål, der sikrer at informanten frit kan genfortælle sine erfaringer i egne ord uden at skulle besvare særlige hypoteser om deres praksis eller udvalgte temaer. Samtidig har interviewguiden været tematisk struktureret, for at sikre at visse forforståelser af inklusion blev afdækket og kunne skabe sammenlignelige referencepunkter mellem informanternes udsagn.

Undersøgelsen baserer sig på 12 interviews fra i alt 5 folkeskoler og tre dagbehandlingsskoler foretaget i perioden oktober 2011 til januar 2012. De fleste interviews har været med én informant, men i 4 interviews har der været 2 eller flere deltagere. I alt har 18 personer deltaget. 5 har været skole/afdelingsledere, 5 har været pædagoger, hvoraf 1 var souschef i en SFO, og 8 har været lærere. 2 lærere og 1 pædagog har deltaget qua deres rolle som AKT-støtte i de pågældende eksempler. De tre heldagsskoler har deltaget med eksempler på vellykket inklusion af elever fra det specialpædagogiske område til almenområdet. Det har her været af interesse at få afdækket, hvad heldagsskolens personale og den modtagende skoles personale betragtede som de vigtigste inklusionsfremmende faktorer.

En kort beskrivelse af projektet blev sendt ud til alle skoleledere i den pågældende kommune. 5 skoler meldte umiddelbart tilbage og interviews blev

aftalt. For at få flere skoler til at deltage i undersøgelsen, blev alle resterende skoleledere ringet op, med opfordring til at tale med deres lærere og/eller AKT om de på deres skole havde et konkret eksempel på vellykket inklusion, de ville fortælle om. De 12 interviews afspejler derfor kun det antal skoleledere/lærere der har haft tid og mulighed for at melde positivt tilbage og deltage i undersøgelsen. Det har ikke været planlagt på forhånd, hvem der skulle interviewes i grupper eller individuelt, men efter omstændighederne.

De elever, der omtales af informanterne har blandt indskolingsbørnene (0-1. klasse) været en dreng, som er diagnosticeret med Tourettes syndrom. En anden dreng med faglige og finmotoriske vanskeligheder. En dreng diagnosticeret med ADHD som er urolig og har konflikter med kammeraterne. En pige med ADHD og Autisme Spektrum Forstyrrelse som reagerer voldsomt på krav eller uro, blandt andet ved at slå, og en dreng med sociale problemer med lærere og kammerater. I alt 5 elever.

Fra skolens mellemtrin og overbygning omtales en dreng i 5. klasse med voldelig adfærd. Et søskendepar i henholdsvis 3. og 6. klasse med konfliktfyldte hjemmeforhold. En elev i 3. klasse, diagnosticeret med Aspergers syndrom og med svære læringsvanskeligheder. En pige der som følge af forældrenes skilsmisse flytter skole i 7. klasse og har mange sociale konflikter med andre. Pigen får senere diagnosen ADHD efter udredning. To drenge i samme 7. klasse med koncentrations- og opmærksomhedsproblemer, hvor den ene dertil ofte kommer i konflikt med an-

dre. Sidstnævnte får senere diagnosen ADHD. I alt 7 elever.

Fælles for eksemplerne er at lærerne og pædagogerne over tid og gennem beslægtede idealer og tiltag oplever, at de pågældende elevers problemer imødekomes med positiv effekt for barnets engagement, præstationer og sociale relationer til et niveau, hvor de anser det for overvejende inkluderet. Efterfølgende er de forskellige interviews blevet analyseret ved at finde gennemgående ideologiske og praktiske fællestrek i beskrivelserne.

## Resultater

Som helhed kan undersøgelsens resultater opsummeres i følgende punkter:

### 1. Inklusionens udfordring

Det går i næsten alle interviews igen, at lærerne oplever et meget stort pres og en stor udfordring ved at skulle undervise klassen i overensstemmelse med læreplanerne – at hjælpe eleverne til at præstere bedre i forhold til skærpede krav til faglige præstationer i form af fx tests, samtidigt med at de ofte har fået flere elever i klassen med forskellige ressourcer og behov, som de har skullet finde tiden og evnerne til at afdække og undervisningsdifferentiere i forhold til.

### 2. Eleven som del af fællesskabet.

Informanternes opfattelse af inklusion implicerer, at målet for denne er at inkludere eleven som en del af fællesskabet. At barnet ikke må føle sig udenfor, overset og set ned på. Dermed er det barnets egne udsagn om dets trivsel og udvikling i fællesskabet, der i sidste ende kan afgøre om inklusionen kan siges at være opnået. Barnets faglige

præstationer synes i undersøgelsen at være sekundære målsætninger i forhold hertil og angives fx ikke som indikatorer på vellykket inklusion.

### 3. Relationskompetencer

Især synes lærernes *relationskompetence* at have været motor, drivkraft og vendepunkt for den udviklings- og inklusionsproces de beskriver. Heriblandt at kunne lide og holde af barnet og vise dette gennem ord og handling, at være oprigtigt nysgerrig på at forstå barnets verden, perspektiv og handlegrunde, at være personligt engageret i at støtte barnet til bedre trivsel og udvikling, at være en tillidsvækkende og tryghedsskabende voksen, at kunne tænke kreativt og utraditionelt sammen med barnet om løsningen på netop dette barns problematik, at have et blik for udviklingstegn, ressourcer og spirende kompetencer, samt evnen til at kunne fremme, anerkende og italesætte disse og ikke mindst have en stor tålmodighed med hensyn til det arbejde og den tid der skal til, før udviklingstegn viser sig.

### 4. Samarbejde med andre lærere

Der peges i interviewene på, at forsøget på at arbejde inklusionsfremmende og at inkludere bestemte elever i mange tilfælde er lykkedes grundet lærerens forudgående specialpædagogiske erfaringer og kompetencer fra tidligere (specialpædagogiske) arbejdspladser, at der i en længere periode har været et tæt samarbejde med en AKT-lærer/pædagog, der har været sparringspartner og et ekstra sæt øjne i forhold til at afdække elevens/klassens behov og komme med inspiration og input til en

handlingsplan som klasseteamet har samarbejdet omkring.

### 5. Forældresamarbejde

En anden væsentlig faktor for den vellykkede inklusion er at der har været etableret et meget tæt og forpligtende samarbejde med den pågældende elevs forældre, og at der igennem hele processen har været en koordination mellem tiltag i skolen og tiltag i hjemmet.

I det følgende vil disse punkter blive eksemplificeret kronologisk og hver især blive opsummeret i henhold til et udvalg af pædagogisk-psykologiske begreber, der på den ene side kan uddybe og perspektivere lærernes erfaringer med inklusionsprocessen og på den anden side være retningsgivende for praksis.

### Inklusionens udfordring

Ifølge Susan Tetler (2013) fordrer de nutidige politiske visioner om inklusion en forandringsproces, hvor folkeskolen og specialskolen som to parallelle tilbud søges forenet i et enkelt skoletilbud. Dette betegner hun som en ny og tredje vej i forholdet mellem specialområde og almenområde, som kræver nye måder at bruge viden på.

I dette perspektiv kan lærernes nuværende viden siges at være tilpasset normalskolen, mens det er specialområdet, som er i besiddelse af den viden og de erfaringer, der nu skal implementeres i folkeskolen i almindelighed og dette skaber store udfordringer i praksis. Lærernes og pædagogernes behov for faglig støtte kan i dette perspektiv anskues som logisk konsekvens af de politiske bestræbelser på at forene almen og specialområdet. Det påpeges også i flere interviews, at der er

stor usikkerhed omkring den nye opgave at inkludere flere elever med særlige behov, som mange er usikre på at have tilstrækkelig viden om, kompetencer og ressourcer til:

*“Jeg tror at dette her er så nyt et område, at der nok ikke er nogen der har en håndbog til det og det er der rigtig mange lærere der har brug for eller regner med at det findes: Hvad gør vi så? Det er lidt noget nyt at vi trækker elever tilbage til folkeskolen igen, hvor der står nogle lærere der tænker: hvordan søren griber vi lige det an?... der ikke har kendskab til børn med særlige behov og særlige forudsætninger, der har taget læreruddannelsen for det faglige, der tænker: Hvordan skal jeg rumme ham eller hende? ... For udover de børn vi skal inkludere, er der jo alle mulige andre børn med behov for undervisningsdifferentiering...”*

En del af informanterne oplever et meget stort pres ved både at skulle undervise klassen i overensstemmelse med læreplanerne og tilgodese børn med særlige behov. På den ene side skal klassen hjælpes til at præstere bedre i henhold til nationale tests, Pisa-undersøgelser og rangordninger af almen-skolerne i forhold til faglige parametre. På den anden side har lærerne fået flere elever i klassen med forskellige behov, som de har skullet finde tiden til at af-dække, samt undervisningsdifferentiere i forhold til. At imødekomme disse opgaver kræver ifølge informanterne indsatser og samarbejde på flere niveauer, det være sig internt mellem ledelse og teams eller eksternt mellem



lærere, forældre og sociale myndigheder.

Målestokken for om inklusionen lykkes er for informanterne ikke givet ved de faglige og instrumentelle målsætninger i sig selv, men først og fremmest af elevens egen opfattelse af at være (blevet) en del fællesskabet.

*“Det enkelte barn skal have en fornemmelse af, at det er inkluderet... det der er afgørende, er at det føler sig inkluderet. At de føler at de er del af det sociale fællesskab som de nu er en del af i den distriktsskole (.....) hvis man slet ikke føler at man er noget i det her fællesskab, at man er den person man nu engang er, hvor man værdsættes og anerkendes for det man er, så mener jeg heller ikke at man er inkluderet”.*

Overordnet set bliver inklusionens udfordring tilsvarende kompleks, idet der på den ene side kræves samarbejde på flere niveauer for at efterkomme de faglige målsætninger, mens der på den anden side kræves en særlig opmærksomhed på barnets psykologiske oplevelse af at tilhøre et fællesskab, hvilket bliver en lokal opgave for den enkelte pædagog/lærer i den daglige praksis. At identitetsaspektet bliver en væsentlig del af inklusionsopgaven foregribes ikke mindst af Farrell i 2004, hvor inklusionsopgaven ikke kun defineres som elevens 1) fysiske tilstedeværelse i klassefællesskabet, men tillige fordrer 2) fuld accept af eleven fra fællesskabets øvrige deltagere, 3) muligheden for at deltage og bidrage til fællesskabet på lige fod med andre og ikke mindst 4) udviklingen af et positivt selvbillede (Farrell 2004). Dette ideal

udtrykker sig med tydelighed i flere af informanternes udsagn.

### **At blive en del af fællesskabet**

Inklusionsarbejdet begynder allerede fra skolestart, hvor netop fællesskabsidealet er et naturligt og uomgængeligt mål i indskolingsfasen. En børnehaveleder konkretiserer dette på følgende måde:

*“Min personlige holdning er at der skal være plads til os alle og det tror jeg skinner igennem i den måde jeg underviser på og den måde jeg overhovedet samler klassen på. Det er ikke noget teoretisk jeg tænker ud fra, at nu skal der være... men at jeg lærer de børn der er omkring barnet: der er nogle ting man kan gøre for og der er noget man ikke kan gøre for og det skal der tages hensyn til og det er udgangspunktet og at vi altid tager det positive og jeg meget sjældent skælder ud og det tror jeg også er medvirkende til, at så er der plads til alle, (...) så de føler meget at de er en del af en familie (...) at der er noget der hedder 0.a og en identitet i det...”.*

Informanten pointerer her, at hendes strategi ikke er teoretisk, men præget af en personlig holdning om, at der skal være plads til alle. I den praksis kommer det til udtryk ved at informanten fokuserer på positive aspekter og er varsom med at skælde ud. Etableringen af en fællesskabsfølelse i denne 0. klasse, som en konkret ramme og retningslinje for hvorledes man er sammen, behandler hinanden, taler sammen og løser konflikter, er for denne informant et eksplicit mål for skoleåret, der forsøges realiseret ved tiltag



på mange forskellige områder, der også er afhængig af andre, eksempelvis forældrenes, indsats og opbakning. Informanten lægger ikke skjul på at dette mål til tider kan opleves som et "merarbejde", der kræver stor tålmodighed, vedholdenhed og mange gentagelser. Dog viser effekten sig af de trivselsfremmende tiltag før eller siden i form af elevens integrering i klassefællesskabet.

Som eksempel på et indsatsområde, fortæller informanten, at hun i samarbejde med klassen har udviklet et fælles sprog og en fælles forståelse for klasseregler, konflikter og reaktioner på konflikter. Drilleri og mobning kaldes "at slå med munden" og snak om følelsesmæssige reaktioner på dette tages løbende op, samt konkretiseres og almenføres ved aktuelle konflikter. Eleverne gives en fælles referenceramme og trænes hver især og sammen i hvad det vil sige at behandle hinanden ordentligt, de trænes i empati ved at indtage hinandens positioner og læreren fortæller at hun er særlig opmærksom på tidligere hændelser og reaktioner, der så inddrages aktivt for at eksemplificere hvad der menes og hvordan det mon føles. Tales der om at give hinanden en undskyldning, gøres det ved at tale om hvordan man viser hinanden at man mener det. Der fokuseres ikke på hvad de ikke må og skal, men omvendt konkretiseres det, hvad de gerne må og hvordan de kan gøre dette.

Informanten fremhæver, at når fokus ligger på etableringen af fællesskabsfølelsen, bliver forskellige former for adfærd og konflikter ikke fremhævet som individuelle problemer. Her ved undgås det også, at man kommer

til at sætte negativt spot på en eller flere elever, der risikerer at få en fastlagt, negativ rolle i fællesskabet. Man kan blandt andet undgå det negative fokus ved ikke at gøre barnets adfærd til et offentligt problem:

*"Man kan undgå det, ved ikke at gøre det til et problem, at man ikke hele tiden offentligt eller i plenum siger: kan du nu sidde stille. Jeg kan trække dem til side og sige: I næste time, hvis du sidder uroligt, så kommer jeg lige ned og lægger en hånd på skulderen, så ved du at det betyder at du sidder lidt for uroligt."*

Strategien er her at undgå en offentlig personalisering af problemet men forsøgsvist løse det mellem lærer og elev i første omgang. At skabe tryghed og et klima af anerkendende accept af forskellighed, følelser, færdigheder og adfærd i klassen, kræver at læreren er bevidst og tydelig omkring sin opgave og funktion som positiv og konkret rollemodel i dette arbejde. Dette bekræftes af en anden lærer, som har arbejdet med to eksklusionstruede elever i en 7. klasse og nogle gange set sig nødsaget til at afbryde den faglige undervisning:

*"... jeg har faktisk nogle dage taget dem ned i hjemkundskab og sagt at vores primære mål er faktisk at vi skal lære at være gode mod hinanden og vi skal lære at acceptere at vi gør tingene i forskelligt tempo og at vi handler forskelligt og det har været primært socialt arbejde, hvor man kan sige at det måske er lidt mærkeligt at gøre dette i forhold til hjemkundskab og tage dem ud fra nogle dansktimer, men hvor jeg syntes at det var nødvendigt... For hvis*

*de sidder hver især og ikke tør sige noget og har det dårligt med hinanden, så tror jeg ikke at vi når de faglige mål heller”.*

At afbryde undervisningen og i stedet pleje fællesskabsfølelsen angives således som forudsætning for at de faglige mål kan nås, hvorfor denne prioritering bliver en nødvendig del af den overordnede pædagogiske praksis.

Alt medtaget implicerer lærernes konkrete eksempler en bevægelse hen imod den målsætning, som nævnes blandt andre i Hedegaard Sørensen et al.'s “byggesten” for en inkluderende praksis, nemlig at *“elever med nedsat funktionsevne indgår i fællesskab med andre, har kontakt med andre og oplever sig som del af et fællesskab...”* (Hedegaard Sørensen et al. 2009). Der findes som sådan ikke manualiserede strategier, der sikrer denne målsætning, hvilket er et problem for lærerne i almindelighed, men lærernes eksempler illustrerer, at de arbejder efter idealet gennem forskellige konkrete principper og – til tider – improviserede tiltag.

Inklusionen er dermed først og fremmest båret af et socialt formål, hvilket kræver tiltag, der overskrider den rene tilegnelse af faglige kompetencer. Den tredje vej kræver således en forståelse af skolen som identitetsgivende livskontekst og ikke kun som et læringsrum, hvor man tilegner sig specifikke faglige kompetencer. En begrebsliggørelse af læringsrum som noget, der er tilknyttet livets øvrige kontekster finder vi blandt andre i Lave og Wengers klassiske teori om situeret læring (Lave & Wenger 1991). Den situerede læring knytter sig til dagligdags livssi-

tuationer og kan skelnes fra den skola-stiske læring, der retter sig mod gene-rel og abstrakt viden. Overfor børn med særlige behov kan bevægelsen fra fællesskabets mere perifere og poten-tielt marginaliserede positioner mod fællesskabets centrum være nyttig at holde for øje som ideal for tiltag i prak-sis. Barnets deltagelse i fælles aktivite-ter, lærernes forsøg på at undgå at ele-verne skiller sig ud, samt etableringen af fælles normer og sprog for adfærd, er i denne forbindelse strategier, der bruges til at overvinde de problemer der opstår i barnets bevægelse fra en perifer og eksklusionstruet position til en legitim og sikker position, hvor bar-net selv betragter sig som fuldgyldigt medlem af fællesskabet. Sådanne be-grebsliggørelser kan yderligere supple-res med kritisk psykologiske begreber om udvidet/restriktiv handleevne, handlegrunde og handlebetingelser (Holzkamp 1993), idet disse fordrer et særligt fokus på barnet som deltagen-de aktør i bevægelsen fra fællesskabets periferi til center, således at dets delta-gelsesmuligheder holdes i fokus, frem for et fokus på dets tilpasning. Barnet skal have muligheder for at bidrage til fællesskabet og ikke kun følge dette. I denne forbindelse udgør børn med afvi-gende/anderledes adfærd også en sær-lig udfordring til fællesskabet (Nielsen, 2004), hvor læreren på én gang skal bestræbe sig på at børnene tilpasser sig, men også bliver nødt til løbende at tilpasse fællesskabets koder, så det kan rumme det enkelte barn, fx regler om særlige hensyn. Et andet begreb som understøtter et eksplicit fokus på fællesskabet som identitetsgivende er Meads begreb om fællesskabet som

“den generaliserede anden” (Mead 1934). Ifølge Mead skabes individets selvbevidsthed ved social spejling, hvormed mennesker bliver i stand til at reflektere over sig selv. Den generaliserede anden betegner det samlede fællesskabs attitude overfor individet, som individet på sin side tilegner sig, reproducerer og eventuelt er med til at ændre i fællesskabet. Den generaliserede anden kan opfattes som en personliggørelse af fællesskabets identitetsgivende egenskaber, der samtidigt bliver norm-sættende for sociale handlinger. I dette perspektiv kan den identitetsgivende spejling ikke reduceres til udvalgte relationer mellem fx specifikke lærere og elever eller mellem specifikke elever, men må ses i lyset af disse relationers virke indenfor fællesskabets værdier, normer og fordringer som helhed. I lyset af begrebet om den generaliserede anden, træder fællesskabet således i karakter som en aktør i sig selv, en enhed, der udgør barnets grundlag for positive selvspejlinger og som må holdes for øje i inklusionsprocessen.

I undersøgelsen udtrykker lærerne netop et tiltag, hvor fællesskabet og dets værdier bevidstgøres, defineres og formidles for børnene og ikke blot underforstås som en vag fællesnævner i dagligdagens fokus på enkelte udsatte elever. Det bliver for lærerne en konkret opgave at forholde elevernes handlinger til fællesskabets normer og udvikle sprog for dette. Fællessprogets relevans gør ikke mindst narrative tilgange til pædagogikken relevante i og med at fokus lægges på sprogets norm-sættende og identitetsgivende betingelser (Holmgren og Nevers 2011, Clausen og Lauritzen 2004). Kompleksite-

ten i elevens bevægelse fra periferi til centrum i fællesskabet kan forsøgsvist kortlægges ved brug af flere forskellige teoretiske indfaldsvinkler, der komplementerende kan fastholde de væsentlige aspekter af inklusionen, hvis ikke i form af konkrete metoder, så som guidende idealer for lokale og improviserede tiltag i praksis.

### **Relationskompetencer**

Informanterne fremhæver selv det relationelles centrale betydning for elevernes udvikling og læring. At etablere en tryk og tillidsfuld relation til hver enkelt elev, fremhæves som helt central for elevernes egne indbyrdes relationer og for den udvikling og læring, faglig som social, der finder sted i klassen:

*“Man skal ville hinanden og man skal ville samværet og andre mennesker. Og hvis man vælger at arbejde med mennesker skal man lade være med at se dem som en ting, men som små mennesker og behandle dem som man selv gerne vil behandles... Jeg bruger meget berøring, vi krammer meget i klassen, vi er jo en familie, børnene skal føle sig trygge, de får hver dag et kram, jeg går i øjenhøjde med dem og jeg har tid til dem...”*

En anden børnehaveklasseleder fortæller at børnene skal mærke at hun kan mærke dem, fx hvis en elev er ved at blive vred og få ham talt fra det. Det har også betydning at hun taler meget om gode relationer med sine kolleger og dermed holder det i fokus:

*....jeg tror også at det handler om det kollegiale miljø: Vi snakker meget om*

*det: Om de gode relationer, hvad der skal til, anerkendelse og ros, ros, ros”.*

Som lærer at signalere engagement, interesse og omsorg for eleverne kræver at man tager sig tid til at afdække og forstå elevens perspektiv og grunde til at føle eller handle som han gør, eksempelvis når konflikter opstår. Der beskrives i citaterne en evne til “foregribende opmærksomhed”, der gør det muligt at træde ind og støtte eleverne i at håndtere følelser og adfærd før en konflikt eskaleres.

Det fremhæves af begge informanter, at fokus på konfliktløsning, trivsel og udvikling af sociale kompetencer af dem opleves som selve forudsætningen for ro, koncentration og parathed til faglig læring. Det bliver i denne forbindelse vigtigt at kunne “gribe nuet” og tage tingene når de er der, for størst mulig social læring:

*“Vi er blevet meget mere selvkørende i forhold til at turde gribe nuet. For mange af de ideer der ligger i trin-for-trin i forhold til at synliggøre forskellige empatiske evner, det kan vi gribe ud af hverdagen”.*

Begge informanter fortæller at de på baggrund af dette målrettede arbejde med klassens sociale kompetencer også er meget bevidste og tydelige omkring, hvornår en konflikt ikke skal tages og hvilke konflikter der hurtigt kan lukkes ned for, så klassen kan gå i gang med at arbejde.

Den enkelte elev skal opleve, at han er og kan noget i klasse/skolefællesskabet, at han er vellidt af børn og voksne og at dette bekræftes i ligeværdige re-

lationer og aktiviteter centreret omkring læring og leg. Dette er for de fleste informanter et indlysende ideal.

Dog er det også klart, at det at blive en tiltagende marginal, perifer og i sidste ende eksklusionstruet eller ekskluderet elev, ofte skyldes komplekse processer i netop de sociale relationer til jævnaldrende og lærere, der enten foregår “under radaren” for de voksnes blik, eller ikke arbejdes tilstrækkeligt målrettet på at forebygge eller løse, i samarbejde med elevernes forældre.

For at forebygge denne type problemer, har nogle informanter, eventuelt efter aftale med de pågældende elevers forældre, haft en meget åben og forklarende tilgang overfor de andre børn og deres forældre i henhold til nogle elevers særlige vanskeligheder. Enten på forhånd, hvis eleven var ny i klassen, eller i forbindelse med at vanskeligheder og spørgsmål er opstået. På sigt kan denne åbenhed fremme kammeraternes accept af eleven og dermed tjene som forudsætning for yderligere inklusion af eleven i klassefællesskabet:

*“De andre børn er meget tolerante, for nu er de vant til ham, for når man ser ham: han er jo sådan en dreng der kan stå og løbe på stedet, fordi han har det høje energiniveau... ingen lægger mærke til det mere. Og det kan godt være at han får ramt en, hvor de siger: Han slog mig! Nej, han kom bare til at ramme dig fordi hans ben og arme gjorde sådan. Nå, siger de så. Så de er meget tolerante”.*

I ovenstående eksempel er mange potentielle konflikter og misforståelser blevet afværget af en åbenhed omkring

elevens vanskeligheder fra starten. Der fordres en anerkendelse af forskellighed og at særlige regler og hensyn kan gælde for hver enkelt elev, samtidigt med at klassefællesskabet hele tiden udgør den overordnede fælles og forpligtende ramme. I det pågældende eksempel har tiltaget eksempelvis ikke betydet, at de andre børn tager social afstand til eleven. Han opleves derimod som en inkluderet i klassen og har gode legerelationer med de andre nu, da de ikke længere forstår hans adfærd som personligt rettet mod dem selv.

Indenfor såvel almenpædagogikken som specialpædagogikken har begreber om relationspædagogik og relationskompetencer vundet stor indflydelse i nyere tid (Roffey 2012, Groth et al. 2006, Jensen 2005). Idealet er ikke mindst at såvel indlæringsproblemer som sociale problemer opfattes som bundet til selve indlæringskonteksten og relationerne lærerne og eleverne imellem frem for at blive personaliseret i det enkelte barn, som noget det bærer med sig fra kontekst til kontekst og som sådan er uden for pædagogisk rækkevidde. Da netop personaliseringen af indlæringsvanskeligheder og sociale vanskeligheder, har været den bærende ideologi for eksklusionen af børn med særlige vanskeligheder, især børn med diagnoser, bliver relationspædagogikkens "kopernikanske vending" af de traditionelle problemorienteringer særlig relevant i forbindelse med inklusionen af de selvsamme børn. Det særlige fokus på kammeratskabsfremmende aktiviteter, som lærerne i ovenstående eksempler udviser, bekræfter således nødvendigheden af det pædagogiske fokus på barnets rela-

tioner frem for på individet isoleret set. Forståelse af forskelligheder og træning af empati udtrykkes som gennemgående idealer af flere informanter.

Lærernes relationskompetencer synes i mange tilfælde at være drivkraft og vendepunkt for den udviklings- og inklusionsproces, de beskriver i undersøgelsen. Heriblandt at kunne lide og holde af barnet og vise dette gennem ord og handling, at være oprigtigt nysgerrig på at forstå barnets verden, perspektiv og handlegrunde, at være personligt engageret i at støtte barnet til bedre trivsel og udvikling, at være en tillidsvækkende og tryghedsskabende voksen, at kunne tænke kreativt og utraditionelt sammen med barnet om løsningen på netop dette barns problematik, at have et blik for udviklings-tegn, ressourcer og spirende kompetencer, samt evnen til at kunne fremme, anerkende og italesætte disse og ikke mindst have en stor tålmodighed mht. det arbejde og den tid der skal til, før udviklingstegn viser sig.

Indenfor den tilknytningsorienterede udviklingspsykologi har "mentaliserings" vundet indpas som et begreb, der samler en hel række af intersubjektive forudsætninger og strategier for at af-dække og opøve evnen til at kunne sætte sig i andres sted. Mentalisering er evnen til implicit eller eksplicit at tolke andres og egne handlinger som meningsfulde og intentionelle. Det vil sige at kunne forstå andres handlinger som udtryk for behov, følelser, motiver og personlige ønsker. Mentalisering opfattes som en forudsætning for affektregulering i tilknytningsrelationer og dermed som forudsætning for empati. At mentalisere er at kunne for-

holde sig til egen og andres bevidsthed og implicerer udvikling af "theory of mind": At lære at se sig selv udefra og andre indefra (Allen, Fonagy & Bateman 2010). Mentaliseringsbegrebet er først og fremmest udviklet indenfor en udviklingspsykologisk og terapeutisk kontekst, men opfattes som en almenpsykologisk egenskab, der dermed kan anvendes i almene kontekster. Inklusionsprocessens fordring til samarbejde mellem alle involverede parter fordrer tilsvarende et fokus på de psykologiske præmisser for dette og at holde sig andres synsvinkler for øje, bliver således et nødvendigt middel til at forebygge miskommunikation og konflikter. Mentalisering kan i samme regi også gøre sig gældende som konkrete idealer og/eller øvelser i praksis, der tilpasses den pædagogiske kontekst (Sørensen 2009; Hagelquist 2012; Hagelquist 2014).

### **Samarbejde mellem lærergrupper**

Et af de spørgsmål der især er blevet fokuseret på i interviewene er spørgsmål vedrørende brobygning til modtagende lærerteam i 1. klasse: hvordan kan den omfattende viden om klassen som helhed og om den enkelte elev, som klasselederen har, videregives bedst muligt? I det videre inklusionsforløb bliver det tværgående samarbejde ikke mindst en betydelig faktor i overgangen fra indskoling til mellemtrin og fra mellemtrin til overbygning. Her synes især samarbejdet mellem AKT lærere og klasselærerne på de forskellige klassetrin at være en forudsætning for kontinuiteten i inklusionsforløbet. På en af de medvirkende skoler, har bevægelsen de sidste 4 år gået fra det meget strukturerede, formelle

indstillingspapirer og problembeskrivelser, venteliste og tildelte timer, til en mere fleksibel og hurtig indsats. Som en AKT-lærer udtrykker det:

*"Før skulle lærerne udfylde en 3 siders problembeskrivelse. Nu kommer jeg lige op og kigger og kan spotte den eller de elever der laver noget og det går ofte så hurtigt, at læreren ikke kan nå at se det. Og hvis jeg skal arbejde videre med noget sammen med læreren, så skal jeg have nogle papirer, men lærerne er lettede over at de ikke skal arbejde 4 timer selv inden. Men lærerne skal først erkende, at der er et problem... Men når man som klasselærer har erkendt at der er et problem og det har jeg behov for hjælp til, så har man jo været inde i en proces".*

AKT-lærerens hurtige indgriben reducerer behovet for omfattende papirarbejde, hvilket blandt andet har den konsekvens, at eleverne med særlige behov kan identificeres før problemerne for alvor viser sig. På en anden skole, har AKT-gruppen en meget udgående funktion, samtidigt med at de har et kontor, hvor "døren er åben og de [elever og lærere] altid kan komme ind og få en snak og få hjælp til et problem". På begge skoler beskriver AKT-lærerne, at en del af deres funktion er at aflaste de pågældende elevers lærere, som beskrives som mere og mere presede. I disse tilfælde synes AKT-personalet også at tænke deres rolle som dem der står for at udarbejde de skriftlige aftaler, indkalde til statusmøder og aflaste læreren, så deres egentlige funktion: den faglige undervisning, kan finde sted bedst muligt.



En anden informant, som både har været klasselærer og AKT-lærer for to eksklusionstruede drenge fra 5. til 7. klasse, pointerer det vigtige i at samarbejdet lærerne imellem tillige gælder kontakten til børnenes forældre.

*Mig og den anden lærer i teamet talte sammen dagligt, lagde handleplaner for hvordan vi kunne komme videre hver måned, afholdt jævnlige møder med forældrene og var i kontakt med forældrene flere gange ugentligt. Der var en god dialog, vi skrev, ringede og sms'ede til hinanden og forældrene var så glade for det".*

Dermed kan et indgående samarbejde mellem lærerne tillige virke befordrende på forældresamarbejdet, idet kontakten ikke indskrænkes til en enkelt lærers engagement i den enkelte elev, men etableres som et "teamwork" mellem flere lærere og de pågældende forældre. Inddragelsen af AKT lærere bliver særligt relevant i og med barnets inklusion i fællesskabet står og falder med dets trivsel. I forbindelse med AKT-lærernes opgave i det professionelle samarbejde skriver Nielsen (2011) netop at lærernes kompetencer til klasseledelse og til at danne positive relationer til eleverne bliver vigtige faktorer i arbejdet med at undgå eller reducere problemadfærd. Det samme gør sig ifølge Nielsen gældende for kvaliteten og den fælles ansvarlighed i det tætte lærerteamsamarbejde. (Nielsen 2011).

Der peges i interviewene på, at forsøget på at arbejde inklusionsfremmende og at inkludere bestemte elever i mange tilfælde er lykkedes, fordi der har været et tæt samarbejde med en AKT-

lærer/pædagog, der har været sparringspartner i forhold til at afdække elevens/klassens behov og komme med inspiration og input til en handlingsplan som klasseteamet har samarbejdet omkring. Da samarbejde i sig selv er særligt vigtigt for inklusionens succes, bliver det tilsvarende vigtigt at bevidstgøre rammer og betingelser for samarbejdet aktørerne imellem. Ligesom fællesskabet træder frem som explicit figur, når det handler om elevernes socialisering og identitet, træder konsensus i samarbejdet frem som explicit figur, når det handler om konkrete handleplaner og pædagogiske tiltag over for eleven. I eksemplerne på vellykket inklusion, har en sådan synergi lærerne imellem været en væsentlig faktor for at overvinde eksisterende hindringer for inklusionen.

I den pædagogiske psykologi eksisterer flere begreber relateret til samarbejde, men i henhold til netop udsatte børn, giver det god mening at opfatte samarbejdet som en fælles målrettet problemløsningsproces, der som sådan kræver koordination, viden og kompetencer. De udsatte børns særlige behov og deres sociale omstændigheder skaber løbende udfordringer, der kræver en målrettet indsats parterne imellem. De implicerede parterers forskellige opfattelser af samarbejdets indhold og form skal hver især modificeres og tilnærmes en fælles forståelse af elevens problemer, behov og kompetencer. Tidligere undersøgelser indenfor den kognitive psykologi har påvist at effektiviteten af målrettet samarbejde ikke mindst handler om at samstemme de enkeltes forestillinger, forventninger og viden om samarbejdsprocessen, de



så kaldte Teamwork Schemata. Et klassisk studie viser, at jo flere erfaringer aktørerne har med samarbejde, jo bedre er de til at udtrykke sig konsistent og i abstrakte termer om samarbejde, end aktører uden særlige erfaringer (Rentsch, Heffner & Duffy 1994). Overensstemmende samarbejdsskemata er en indikator på effektiviteten af samarbejdet (Rentsch & Klimoski 2001). Generelt vil dette sige at jo større konsensus der er om ikke kun samarbejdets indhold, men også dets form, jo større chancer er der for succes. Informanterne udsagn om deres succesfulde samarbejde implicerer tilsvarende klare retningslinjer for samarbejdets form og indhold, hvad den enkelte elevs behov angår og samarbejdet træder også i karakter som noget, der skal erfares og læres af parterne, for at udvikles.

### **Forældresamarbejde**

En af de helt afgørende faktorer for den vellykkede inklusion som træder frem i ovenstående og følgende case-eksempler, er det meget omfattende samarbejde med de pågældende elevs forældre der har fundet sted. På en skole har man tilmed begrebsliggjort dette som *“Det udvidede forældre-samarbejde”*, hvor man i de tilfælde hvor det synes helt afgørende for at lykkes, mødes med den pågældende elevs forældre til forpligtende og opfølgende samtaler for eksempel hver 2. uge i en periode. Dette gøres med deltagelse af afdelingsleder, barnets lærer og evt. skolens socialrådgiver og tilknyttede PPR-psykolog. Den meget omfattende kontakt og dialog med forældrene beskrives i de fleste tilfælde som virkningsfuld i kraft af at dialogen

er anerkendende, løsningsfokuseret og har inddraget forældrenes kompetencer. I nogle eksempler har et omfattende og anerkendende forældresamarbejde været en afgørende faktor for at den pågældende elev har udviklet sig socialt og fagligt og at en potentiel eksklusionsproces er blevet afværget. Eksempelvis fortæller en afdelingsleder, at det afgørende vendepunkt har været at signalere tro på at det kan lade sig gøre at inkludere en elev:

*“... vi kan godt sige hvad vi ser som udfordringen, men vi skal også sælge tryghed og det gør [elevens børnehaveklasseleder] hver dag, at få synliggjort for mor: Jamen der kan godt være nogle udsving, men det vælter os ikke af hesten, for andre børn slår også engang imellem”.*

I det pågældende eksempel får det at “sælge tryghed” og tillid til moren den effekt, at hun også selv kommer til at tro på at eleven kan udvikle sig og trives i almenskolen, på trods af de bekymringer der ellers har fyldt så meget i drengens børnehavetid og i moderens samarbejde med børnehaven. Blandt tiltagene bliver støtten til familien som helhed og ikke kun børnene ofte nævnt som nødvendig:

*“Vi har talt meget med den mor omkring når historier følger med og hendes rolle i at turde stille op [til sociale arrangementer på skolen] og hvordan vi kan understøtte hende, så hun ikke vælger det sociale liv i skolen fra, for hun har sine egne vanskeligheder...”.*

I et andet eksempel, har samarbejdet mellem lærer og forældre ligeledes væ-

ret omfattende, både i forhold til den tid, der er blevet prioriteret og de emner der er blevet taget op. Det intensive forældresamarbejde har også i dette tilfælde strakt sig over flere måneder med hyppige møder, der ifølge informanten fik karakter af rådgivende samtaler, da først tilliden var blevet etableret. De andre elevers forældre kan ifølge informanterne ofte udgøre en stor udfordring med hensyn til at få inklusion til at lykkes. Derfor skal de ifølge disse informanter også inddrages i det tværgående samarbejde i det omfang det bliver nødvendigt:

*“Vi snakkede om det på det første klasserådsmøde, at der altid er nogle børn der ikke kommer med, hvad gør vi ved det? Så de tager sig af det med det samme, så på den første indbydelse der stod der: Er der nogen forældre der ikke kan komme med? Så sig til, så henter vi. Så får alle lov til at være en del af det.... Jeg har også oplevet forældregrupper der virkelig har taget sig af et barn der havde det svært i klassen og når der var arrangementer var det lige før de aftalte: hvem tager sig af hende eller ham? Hvem henter?”*

I de eksempler hvor der også har været en kompleks social og familiemæssig baggrund for elevernes adfærd, har man fra flere deltagende skolers side gået aktivt ind i et egentligt rådgivnings- og støttearbejde (med og uden deltagelse af socialrådgiver). I forbindelse med indsatsen over for to eksklusionstruede piger har dette arbejde været båret af en ligeværdig og respektfuld tilgang, der har inkluderet hjemmebesøg og samarbejde med den til-

knyttede familierådgiver. Resultatet af denne koordinerede indsats gør ikke mindst indtryk på eleverne selv, da de blandt andet oplever sig set og taget vare om:

*De er blevet set, fået opmærksomhed og fået noget tid. De kunne også fornemme at vi voksne snakkede sammen, grundet fælles aftaler...*

Muligheden for at forældrene vedvarende kan kontakte de pågældende lærere og bruge dem som sparringspartnere og ikke mindst trække på lærerens erfaringer med andre tilfælde, fremstår således som en væsentlig faktor for at eleverne netop føler sig set og taget vare om. Betydningen af det tværgående samarbejde mellem de professionelle på den ene side og familien på den anden har senest været behandlet i antologien “Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs” (Højholdt 2011), hvor vi ikke mindst finder det manifesteret i de såkaldte “familieklasser”, hvor forældrene tager aktivt del i undervisningen og ifølge Anne Morin (2011) efterstræbes “som fx svar på problemer i ansvarsfordelingen mellem forældre og skole og som noget, der kan øge skolens produktivitet” (Morin 2011, side 92). Inklusionens udfordringer nødvendiggør en fastholdelse af dette ideal og at arbejde eksplicit efter dette i videst muligt omfang indenfor folkeskolens grænser. Tidligere praksis, hvor barnets sociale udvikling og almene dannelse overvejende henvises til hjemmet, mens den faglige udvikling overvejende er et professionelt anliggende, er utilstrækkelig til at imødekomme inklusionens tværgående pro-

blemer. Hvad der gælder for samarbejdet mellem lærerinstanser, nemlig fælles samarbejdsskemaer hvad indhold og form angår, gælder tillige for samarbejdet mellem lærergruppen og forældrene. Men hvad netop dette samarbejde angår, vidner informanternes udsagn om at grundlaget for dette består i de førnævnte relationskompetencer og evnen til mentalisering. At lærerne er vellidt af de pågældende forældre og relationen generelt er tillidsfuld, nævnes som forudsætninger for det gode samarbejde og dette fordrer netop at læreren eller pædagogen udviser evne til at sætte sig ind i og forstå barnets såvel som forældrenes perspektiv. At være forældre til et eksklusionstruet barn kan være en stor følelsesmæssig belastning, der fordrer psykologisk støtte såvel som instrumentelle foranstaltninger. En væsentlig effekt af dette samarbejde er ifølge en af informanterne at barnet føler sig set og taget vare om. Lærerens velvilje og engagement, ikke mindst i form af vedkommendes tilgængelighed som sparringspartner, fx at stå til rådighed telefonisk uden for skoletiden, udtrykker en tilsvarende empati og forståelse for forældrenes vanskeligheder, som overskrider skolekontekstens faglige mål og i stedet bliver en intervention i større dele af barnets livskontekst uden at der egentlig foreligger krav om at dette hører til lærerens opgave. Effekten er at lærerens interesse for barnets velbefindende og trivsel opleves som genuin af både de pågældende forældre og eleven selv og kommer til at udgøre et motiverende grundlag for de koordinerede handlinger i både hjemmet og skolen som inklusionsforløbet fordrer.

## Konklusioner

I den empiriske undersøgelse blev mange individuelle faktorer undersøgt vedrørende differentieret undervisning og de generelle pædagogiske og sociale indsatser overfor det enkelte barn. Disse er ikke berørt i denne artikel. Det overordnede indtryk er dog, at succes af de individuelle indsatser er afhængige af samme intersubjektive forudsætninger, som det bredere samarbejde i almindelighed, nemlig evnen til mentalisering, at have en veludviklet theory of mind, at kunne spejle eleven og sig selv i lyset af fællesskabet, og ikke mindst at kunne koordinere elevens handlinger med sine egne mod læringen som et fælles tredje. Dette kan ikke kun indenfor relationerne enkeltvis betragtes, men netop i lyset af fællesskabet som overgribende lærende enhed. Er ovennævnte aspekter til stede i minimum en enkelt lærers relation til den eksklusionstruede elev, præger disse aspekter skole-hjem samarbejdet positivt. Er inklusionsbestræbelsen dertil målrettet flere forskellige niveauer og aktører, er der ifølge informanterne optimale betingelser for at eleven kan gøres aktivt deltagende, for derigennem at komme i bedre trivsel og udvikling.

Som nævnt i det indledende afsnit om inklusionens betingelser, anser lærerne det som et grundlæggende vilkår, at der ikke findes nogen manualer eller meget forskning i praksis at støtte sig til i inklusionsprocessen. Derfor er deres konkrete strategier også forskellige og varierer ikke kun mellem de enkelte lærere, men alt efter hvilken elev, der er tale om.

Lærernes inklusionsorienterede pædagogik synes alt medtaget ikke at udtrykke sig i bestemte pædagogiske "teknikker", men at være båret af et samstemmende menneskesyn og holdning til inklusionens mål og midler, heriblandt betydningen af fællesskabet, samarbejde, kommunikation og personlig indlevelse, engagement og empati. Disse overordnede principper oversættes forskelligt af informanterne i den daglige praksis og er præget af, at de har prøvet sig frem og været kreative i manglen på deciderede teknikker.

I denne artikel har vi kun antydningvist begrebsliggjort nogle af de principper og omstændigheder, der fremmer inklusionen ifølge lærerne selv. Der kan givetvis anvendes mange andre begreber alt efter hvilke teorier man finder relevante, men det væsentlige er, at hvis lærernes hidtidige erfaringer skal kunne gøres handlingsanvisende, kræver det særlig opmærksomhed på gennemgående mål og midler, som har været virkningsfulde i tilfælde af vellykket inklusion. Fra denne mere principielle inklusionspædagogik, der først og fremmest er båret af den positive menneskelige relation, kan man med tiden samle op på de konkrete tiltag, som lærerne og pædagoger bruger mere ad hoc og intuitivt i den daglige praksis, og forsøgsvist anvende disse som almene strategier i inklusionsprocessen. Dette skal dog ikke opfattes som om at der slet ikke er tilgængelige redskaber af mere formaliseret art. Sådanne eksisterer fx i form af de såkaldte elevdeltagelsesprofiler (EDP), der på en gang er beregnet til at undersøge sammenhængen mellem lærerens undervisningstilgang, elevens faglige ud-

bytte og sociale tilhørsforhold (Tetler et al. 2011) og pege på fokusområder og løsninger indenfor disse. Men selv med mere formaliserede redskaber i hænderne, kan pædagogerne eller lærerne som aktører ikke alene tilgode-se alle inklusionens udfordringer, nemlig dem, hvis løsning er afhængige af andre aktørers samarbejde eller dem, som er uforudsigelige og kræver mere improviserede og situerede tiltag. Sådanne spontane og situerede tiltag falder under det som Hedegaard-Sørensen kalder "situeret professionalism" og indfanger det at viden udfolder sig i praktiske situationer, hvor lærere handler, skønner, justerer og vurderer, såvel som reflekterer og teoretiserer og hvor arbejdet i høj grad præges af uforudsigelighed (Hedegaard-Sørensen 2013) .

Inklusion forstået som den tredje vej mellem almenområdet og specialområdet viser sig på den ene side at være en stor udfordring, men på den anden side at være mulig, hvis betingelserne er til stede. Det antydes i lærernes svar at den tredje vej er en tydelig kombination af omsorgsrelationer såvel som faglige relationer og dertil et bredt og omfattende samarbejde. Lærerens intervention overskrider i det enkelte barns tilfælde klasseundervisningen og rækker langt ind i børnenes og forældrenes dagligdag. Dette kræver store ressourcer af læreren og disse må tilføres for at en indgriben af så omfattende karakter er mulig såvel som etisk forsvarelig. Kommunernes Landsforening efterlyser efteruddannelse af lærerne, men dette er forudsat lærernes motivation og engagement. For at øge denne, kan det tilstræbes, at de grundholdnin-

ger og omsorgskompetencer, der affødes af lærerens inklusionsbestræbelser, anerkendes og gives udviklingsstøtte i samme grad, som faglige kompetencer belønnes og anerkendes i dag. Lærerne kan dog ikke løfte inklusionsopgaven alene og udover efteruddannelse bliver det vigtigt at udnytte ekspertisen fra det eksisterende specialområde og fastholde inklusionen som et tværgående samarbejde mellem alle implicerede parter og ikke en byrde som lærerne og pædagogerne alene skal gøres ansvarlige for.

## Referencer

- Alenkær, R. (2008). *Den inkluderende skole i praksis*. Frydenlund.
- Allen, J.G., Fonagy, P. & Bateman, A. (2010). *Mentalisering i klinisk praksis*. DK: Hans Reitzels Forlag.
- Clausen, B.J. og Lauritzen, J. (2004). Narrativ pædagogik : livshistorien som pædagogisk grundsyn. Brøndby:Semi-forlaget
- Danmarks Lærerforening (2013). <http://www.dlf.org/nyheder/2013/november/inklusion-55-procent-af-laererne-mener-det-gaar-daarligt>
- Farell, P. (2004). "School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All". *School Psychology International*. , Nr. 25/5, s. 5-19.
- Groth, K; Jørgensen, P.S.; Frederiksen, L.L.; Lang, P.; Ritchie, T.; Westmark, P.; Løw, O. & Aspelin, J.(2006). *Relationer i skolen – Perspektiver på liv og læring*. DK: Billesø & Baltzer.
- Hagelquist, J.Ø. og Skov, M.K. (2012). *Mentalisering i mødet med udsatte børn*. Gyldendal Akademisk.
- Hagelquist, J.Ø. (2014). *Mentalisering i pædagogik og terapi*. Hans Reitzels.
- Hedegaard-Sørensen, L.; Baltzar, K.; Boye, C.; Andersen, G.L. og Tetler, S. (2009). Byggesten til 'god praksis'. I: Egelund, N. og Tetler, S.: Effekter af specialundervisning. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hedegaard-Sørensen, L.(2013). *Inkluderende Specialpædagogik –Procesdidaktik og situeret professionalisme i undervisningen*. København: Akademisk Forlag.
- Holmgren, A. og Nevers, M. [red.] (2011). *Narrativ praksis i skolen*. DK: Hans Reitzel.
- Holzcamp, K. (1993). *Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus.
- Højholt, C.[red.] (2011). *Børn i vanskeligheder – Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Jensen, H. (2005). *Pædagogisk relationskompetence – fra lydighed til ansvarlighed*. DK: Apostrof.
- Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. I: Strauss, A. [red.] (1964). *G.H. Mead: On Social Psychology – Selected Papers*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nielsen, B. [Red.] (2011): *AKT-vejledning i praksis – en del af skolens udvikling*. DK: Dafolo.
- Nielsen., J (2004). *Problemadfærd – børn og unges udfordringer til fællesskabet*. Hans Reitzels Forlag.
- Morin, A. (2011). "Samarbejde om inklusion." Fra Højholt, C.[red.] (2011). *Børn i vanskeligheder – Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Rentsch, J. R. & Klimoski, R.J.(2001). Why do 'great minds' think alike?: antecedents of team member schema agreement. *Journal of Organizational Behavior*. Volume 22, Issue 2, pages 107–120.
- Rentsch, J. R., Heffner, T. S., & Duffy, L. T. (1994). What you know is what you get from experience: Team experience related to teamwork schemas. *Group & Organization Management*, 19(4), 450-474.
- Roffey, S. (2012). *Positive læringsrelationer i skolen*. DK: Dansk Psykologisk Forlag.
- Sørensen, J.H. [red.] (2009). Mentaliseringsbaseret behandling i teori og praksis.
- Tetler, Susan (2013): Strategi for Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning. Ministeriet for børn og undervisning. <http://www.folkeskolen.dk/525293/boern-skal-fortaelle-hvordan-de-oplever-inklusion#st3324>
- Tetler, S., Ferguson, D.L., Baltzer, K., Boye, C. (2011). *Inkluderet i skolens læringsfællesskab? – en fortløbende problemidentifikations- og løsningsstrategi*. DK: Dafolo.

## Brok og negative fortællinger kan føre til en positiv udvikling



*Vend ikke blikket væk fra de negative fortællinger, der fortælles på arbejdspladsen. Det viser sig nemlig, at selv de fortællinger, der kan forstås som negative, potentielt kan føre til udvikling. Det kræver dog et anderledes perspektiv på udvikling.*

*Af Sebastian Damkjær-Ohlsen, Cand.pæd.pæd.psyk*

Jeg har set på fortællingerne i en folkeskole og studeret, hvordan der kunne skabes udvikling. Et af de aspekter, som fremstod centralt, var at selv de fortællinger, som ved første øjekast kunne forstås som "negative", potentielt kan føre til positiv udvikling. Ude på skolerne kan det modsatte måske gøre sig gældende, nemlig en tendens til, at ledelsen kun vil have de positive fortællinger til at fylde.

### Sådan er det jo bare

Man kunne forestille sig et eksempel, hvor en medarbejder møder sin leder på gangen. Lederen henvender sig til medarbejderen og spørger: "*Hvordan går det?*" Medarbejderen svarer: "*Sikke dog en hård dag*". Lederen kigger tilbage på medarbejderen og siger: "*Ja, men sådan er jo at have sådan et job*". I dette eksempel kunne lederen bide mærke i en fortælling, om at hverdagen som medarbejder er hård og måske blot opfatte udsagnet som brok. Intentionen med medarbejderens udsagn vil imidlertid dog ikke blive udforsket. Medarbejderens intention kunne have været

at fortælle, at trods den hårde arbejdsdag fik medarbejderen klaret sine opgaver. Ligeledes kunne intentionen også have været, at medarbejderen har brug for støtte til at håndtere sine mange opgaver eller noget helt tredje. Men i dette eksempel bliver lederen ikke klogere på, hvad medarbejderen ville fortælle med udsagnet. Hverken lederen eller medarbejderen formår at bevæge sig ud over de isolerede førstehåndsforståelser. Hermed bliver der ikke skabt grobund for nye måder at forstå hinanden på og heller ikke nye måder at handle på.

### At forstå nuancerne i fortællingerne

Fortællinger, som ved første øjekast kunne opfattes som brok og negativitet, bliver altså i visse tilfælde gemt af vejen. Ønsket fra ledelsen kunne eksempelvis være at styrke de "gode historier" – en antagelse om, at gode historier næsten helt af sig selv fører til succes og udvikling. Det kan jo virke som et overbevisende argument for de fleste medarbejdere, men at positive



fortællinger automatisk fører til udvikling, er dog ikke så entydigt, som det måske gøres til.

Ifølge mit studie tyder det nemlig på, at ved det at vende blikket væk fra det, som kan kaldes "negativt" og i stedet kun rette opmærksomheden mod det, der virker, og det, der kan blive bedre, overses flere interessante aspekter, som kan føre til bedre udviklingsmuligheder.

Lad mig give nogle korte teoretiske indspark og herefter et konkret eksempel fra en skole.

### **Samtaler som en vej til udvikling**

Fra et narrativt perspektiv og med inspiration fra Michael White (1948-2008), der var grundlægger af den narrative terapi, er de fortællinger, vi skaber i samtalen – med os selv og med andre – med til at skabe den virkelighed, vi oplever (White, 2008). Lidt kækt sagt, er samtalerne og fortællingerne – ved eksempelvis frokostpausen om de gode kollegaer eller det hektiske arbejdsmiljø – med til at konstruere de selv samme "gode kollegaer" eller "det hektiske arbejdsmiljø". De ting, vi taler om, skaber den virkelighed, vi kommer til at opleve. De fortællinger, som dominerer blandt de ansatte, bliver hermed til den "virkelighed", de selv handler i (Holmgren, 2012).

Hvis ønsket er at skabe udvikling, bliver det centralt at bryde og omforme fortællingerne (og dermed også handlingerne) i tråd med arbejdspladsens værdigrundlag. Både ledelsen og medarbejderne skal konstant lytte og spørge til de fortællinger, som kan udfoldes og nuanceres i relation til værdigrundlaget. Hermed kan de enkle fortællin-

ger være med til at ændre på den samlede diskursive "virkelighed" på arbejdspladsen.

### **Udvikling handler om at øge det sociale mulighedsrum**

Når jeg taler om udvikling og særligt organisationsudvikling, handler det om at skabe et socialt mulighedsrum dér, hvor de ansatte handler og agerer (Kure, 2008). Det er derfor ikke på lederens kontor, at der alene udføres ledelse. Det er i høj grad også dér, hvor eksempelvis medarbejderne uformelt aftaler, hvem der gør hvad eller taler om, hvordan de trives i deres arbejde. Organisationsudvikling handler ikke om at øge den enkelte medarbejders kompetence eller at give den enkelte medarbejder større frihed. Det handler derimod om at skabe et socialt mulighedsrum, så medarbejderne sammen kan handle på mere foretrukne måder i en fælles værdifuld retning. Vi kan vende tilbage til fortællingerne om "de gode kolleger" og "det hektiske arbejdsmiljø". Fortællingen om "det hektiske arbejdsmiljø" kan være med til at konstruere et mulighedsrum for flere følgefotællinger, som eks. "*Jeg kan heller ikke nå alle mine opgaver, og jeg har efterhånden en del overarbejde*". Ved en sådan en situation vil det være vanskeligt at sige til sine kolleger; "*Jeg er bare så glad for mit arbejde og trives rigtig godt med mine opgaver*". I denne situation kunne man nemt forstille sig, at ens kolleger ville opleve det som usympatisk eller med manglede situationsfornemmelse.

Fortællingerne åbner og lukker altså for måderne, man kan og bør handle på. Ved at spørge ind til disse fortæl-

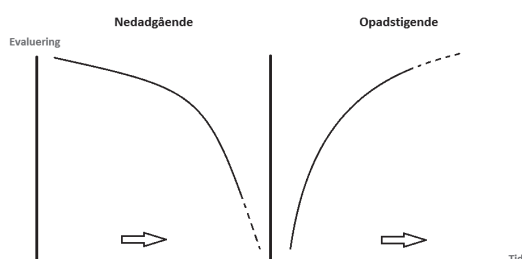


linger kan de udbredes og nuanceres, så de ikke bliver så lineære og entydige. Hermed kan der skabes et mulighedsrum, hvor der kan handles på flere forskellige måder.

Nu tilbage til skolen og dens fortællinger.

### Hvordan ser det så ud i skolen?

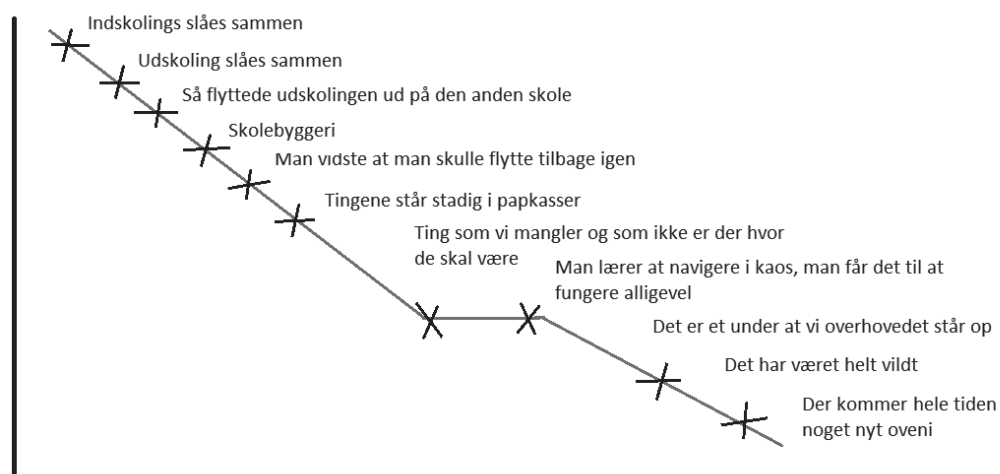
Lad mig give et konkret eksempel: På en skole, som jeg besøgte, var der flere



Figur 1 – Med inspiration i Gergen (2004:197-201) illustrerer han, hvordan fortællingerne konstant varierer i opadstigende, stabile og nedadgående bevægelser.

af lærerne, som fortalte om de mange forandringer og krav, som bl.a. “blev trukket ned over hovedet på dem”. De fortalte om dette med betegnelser som “kaos” og “atomreaktion”. Disse fortællinger blev oftest fortalt frem på en sådan måde, at fremtiden beskrives til det værre, hvor flere opgaver oppefra forventes blive trukket ned over hovedet på dem.

Med et narrativt og socialkonstruktivistisk perspektiv dannede disse ud-sagn en fortællingskurve (Gergen, 2004) med en nedadgående bevægelse. Fortællingen fortælles på en måde, at de forskellige begivenheder kobles og ordnes, så fremtiden til stadighed beskrives til det værre. Sådan en fortælling kunne i normativ forstand anskues som “negativ” – da alt det, som ikke fungerer, fortsætter og bliver endnu værre. Undervejs i fortællingen sagde en af lærerne dog; “det er et under, at vi overhovedet står op”, hvorefter læreren blot fortalte videre om de mange



Figur 2 – Her er de forskellige udsagn ordnet i en nedadgående bevægelse.

frustrationer og forandringer, som de oplevede. Dette udsagn divergerede altså med fortællingens ellers nedadgående bevægelse.

### **Betydningen i at lytte efter det, som ikke fortælles**

I sådanne fortællinger kan det være betydningsfuldt at lytte efter det, som ikke direkte bliver fortalt. Altså det, som ikke får en central betydning for fortællingen. Hertil nævner White det, han kalder *Det fraværende men implicitte*, som er det, der allerede er til stede – dog uden at det bliver tillagt nogen særlig fremtrædende betydning<sup>1</sup> i fortællingen (White, 2006a). Det handler om at afdække “skjulte” modsætninger i praksis. Ydermere handler det om at give undertrykte meninger og viden en mere fremtrædende position i fortællingens overordnede plot.

Vi kan igen vende tilbage til læreren, der fortalte om de mange frustrationer og forandringer, og som blot kort nævnte, at “de stadig stod op”. I mange samtaler kunne man forestille sig, at en kommentar – for stadig at holde sig inde i samtalen – kunne have lydt: “Ja, der er godt nok mange nye ting her for tiden”. Dette kunne muligvis have forstærket lærerens fortælling. I stedet kan man blive nysgerrig på denne oplevelse med at “stadig stå op”, midt i den hverdag, der opleves som kaos og atomreaktion. Hvordan kan det dog være, at man stadig kan “stå op”?

<sup>1</sup> White har særligt hente inspiration fra Deridas (1977,1978) tekster om Dekonstruktion.

### **At udforske fortællingen og at skabe en alternativ “virkelighed”**

I samtalen med læreren blev der spurgt ind til denne modsatrettet og fraværende men implicitte fortælling.

Interviewer: “(..) du sagde før, at det var et under, at I faktisk stadig stod op (...)”

Lærer: “Det har været hårdt. Det har været hårdt det første halve år på en skole, man slet ikke kender (...) Det er rigtig hårdt at undervise(...) (læreren fortæller kort om forskellige ting, som gør det hårdt at undervise).

Interviewer: “Hvordan har det påvirket tankerne og følelserne med dit arbejde?”

Læreren fortæller, at hun hele tiden har kunnet se, at det nok skulle blive godt, fordi der var en hel masse ting, som fungerede godt. Der opridses det som læreren tidligere havde sagt om de mange nye forandringer og kaosset, hvorefter der spørges:

Interviewer: “(..) “Og så har der alligevel været et tegn på, at det skal nok blive godt?”

Lærer: “Jamen, det er jo, fordi man også selv er med til at få det til at fungere. (Læreren fortæller videre om en gang, hvor de manglede plads til deres undervisningsmaterialer og alligevel fandt en alternativ løsning).

Interviewer: “Hvad fortæller det så dig, at I holdt ud og ikke mistede pulsen?”

Lærer: “Det er bare fordi, vi er stærke. Der var rigtig meget snak om vores sygefravær. Det kan også være i forbin-

*delse med, vi er blevet lagt sammen, og så er vi bare så mange flere. Så ser det der sygefravær bare mere voldsomt ud. Pædagogerne er også med i vores samlede sygefravær. Der har været meget..”*

Læreren vender tilbage og fortæller videre på den “nedadgående fortælling”, som kunne lede til en forventning om en fremtid med flere af disse oplevelser. Intervieweren fastholder opmærksomheden på lærens udsagn om at være “stærk” og inviterer læreren til at fortælle mere om udsagnet. Dette gøres ud fra, at dette potentielt kunne åbne op for en alternativ fortælling om, hvordan de på skolen har handlet “stærkt”.

Interviewer: *“Men stærkt, at I holdt ud?”*

Lærer: *“Sådan er det bare”.*

Interviewer: *“Hvorfor tror du, det er sådan?”*

Lærer: *“Det er vel noget med, hvilken type man er. Altså om man lader sig slå ud, eller om man ikke gør. Det gør jeg ikke”.*

Interviewer: *“Hvilken type, tror du, I eller du er?”*

Lærer: (kort pause) *“En type, der kan navigere i kaos, måske (smiler og smågriner). Altså som ikke lader sig stresse af kaos. Man kan godt være frustreret, men det er ikke min skyld. Jeg tror, det er et eller andet med, når det ikke er min skyld, så er det jo ikke noget, jeg påtager mig som mit ansvar. Man gør en hel masse for, at det skal blive godt. Man får det til at fungere så godt, som man kan.”(..).*

## **Fortællingerne har en intention**

Som det måske fremgår i uddraget af samtalen, er fortællinger ikke præcise “sandheder” af verden, som den ser ud. De er snarere et ønske om at fortælle “noget” med en bestemt intention (Bruner, 2004). Fortællingen har en intention! Når vi fortæller er der altså et ønske om selv at forstå dette “noget” og at få andre til forstå, hvad det er, man vil. Derfor er det isoleret set ikke så vigtigt at hæfte sig ved, at lærerne oplever hverdagen som kaos, men i stedet at finde ud af, hvad de vil fortælle med disse udsagn. Når intervieweren bliver nysgerrig på lærerens fortælling, handler det om at få intentionen fortalt frem. Hermed bliver det mere eksplisit, hvad der menes med “kaos” og “at være stærke”. Hvad er det, læreren vil fortælle, når det fortælles på denne måde? Hvad kunne det handle om? Hvad kan gøres for, at læreren kan komme tættere på sin intention?

## **Nuancering af fortællingerne afhænger af de ører og på den særlige måde, der udforskes**

Fortællingen demonstrerer, hvor meget fortællingens konstruktioner afhænger af den eller dem, som lytter og deres særlige måder at spørge ind til fortællingen på. For at skabe udvikling i en foretrukken retning bliver det dermed af betydning at udforske disse *uudtalte sandheder* og normative fortællinger. Hvis der skal skabes et socialt mulighedsrum i skolen, der kan føre til nye handlemåder og praksisser, fordrer det, at fortællingerne bliver udforsket, så dets handlinger og meninger bliver italesat. Udsagn, som “det er

kaos” eller “man får det til at fungere”, skal udforskes, så udsagnene bliver til mere praksisnære nuancerede beskrivelser. De praksisnære beskrivelser kan bevirke, at der på sigt kan skabes fælles fortællinger og fornyet meningskabelse for arbejdspladsen og dens ansatte.

### At bryde med de eksisterende tynde fortællinger

Der blev startet med en fortælling om “kaos” og “atomreaktion” og endt op med en fortælling om, at “vi er stærke”, og “vi lader os ikke stresse af kaos”. De fortællinger, som kan være ordnet i en nedadgående kurve, kan altså ændre form. Fortællingen kan hermed tilskrives nye meninger, så de ansatte kan bryde med de allerede eksisterende fortællinger og de ansattes måske fastlåste positioner. Der kan åbnes op for alternative fortællinger og handlemuligheder, hvilket kan lede til et socialt mulighedsrum, hvorfra medarbejderne og ledelsen potentielt kan skabe udvikling.

### Nye meninger til fortællingen kan skabe udvikling

Ved at få tilskrevet nye meninger med eksempelvis udsagn om, at “vi er stærke, og vi lader os ikke stresse af kaos”, bliver det yderligere muligt at handle på *foretrukne*<sup>2</sup> måder. Fortællinger,

som ellers ved første øjekast kan synes at være ordnet i en negativ faldende bevægelse, kan hermed lede til nye meningskabelser, der potentielt kan anvendes til at skabe fornyet handlekraft. Dermed bliver opgaven for ledelsen og medarbejderne at spørge nysgerrigt ind til fortællingerne og være med at forme dem i meningsgivende retninger. Brok og negative fortællinger er lige pludselig ikke bare kun brok og negativitet, men en potentiel vej til at skabe en fælles meningsgivende udvikling på arbejdspladsen.

### Referencer

- Bruner, J. (2004) *At fortælle historier i juraen, i litteraturen og i livet*, 1. udgave, 1. oplag, Alinea, København.
- Gergen, J. K. (2004) *Virkelighed og relationer – Tanker om sociale konstruktioner*, danskoversættelse af Thomsen, H. 1. udgave, 4. oplag, Dansk Psykologisk Forlag.
- Holmgren, Anette. & Nervers, M. (2012) *Narrativ praksis i skolen*, 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzel, København.
- Kure, N. (2008) *Organisationsudvikling som diskursiv udvikling – Et projekt om narrative praksisser i organisationsudvikling*, Erhvers-Ph.d.-afhandling, Center for Virksomhedskommunikation, Institut for Sprog og Erhvervs-kommunikation, Handelshøjskolen, Aarhus Universitet, DISPUK (Dansk Institut for Supervision, Personaleudvikling, Undervisning og Konsultation).
- White, M. (2008) *Kort over narrative landskaber*, 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag, København.
- White, M. (2006a) *Narrativ teori*, 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag, København

2 White (2008) henviser til Geertz (1983), hvor en *foretrukken fortælling* anskues i overensstemmelse med personens egne værdier og ønskværdige måder at handle eller at leve på.

# Fortællinger om en kløft, og en mulig dumping af inklusion som ideologi



*Denne artikel er skrevet på baggrund af mit pædagogiske, psykologiske speciale, som omhandler fortællinger om lærerpraksis, inklusion, klassefællesskab og vanskeligheder, anskuet som ADHD.*

*Formålet er at undersøge lærerpraksis, i en klasse på en folkeskole, hvor der går mindst én elev i vanskeligheder, anskuet som ADHD, forstået gennem et klassefællesskabsbegreb.*

*Der reflekteres over hvordan begreber som fx diagnoser kan fremtræde som selvfølgeligheder og ambitionen er, at gå imod fortællinger om diagnoser som identitetskonklusioner. Artiklen tilbyder fortællinger om en kløft mellem intentioner om inklusion og inklusionsoplevelser i lærerpraksis. Og hvordan det for en lærer blev muligt at overskride denne kløft. Desuden fortælles om en ressourcebesparelsesdiskurs og en mulig dumping af inklusion som ideologi.*

*Af Anja Grøndahl, Cand.pæd. i pædagogisk psykologi*

## En indledende fortælling

I samtaler med specielt lærere, har jeg flere gange mødt et udtrykt dilemma mellem intentioner om inklusion, som noget *enormt smukt* og en praksis bundet i, at skulle *spare penge*. Med udgangspunkt i eksisterende forskning og undersøgelser kan det desuden se ud, som om der er en kløft mellem intentioner om inklusion og inklusionsoplevelser i lærerpraksis (Dyssegaard, 2011; Strand, 2011). Ambitionen er, med *klassefællesskabsbegrebet* som mit analytiske og pragmatisk begreb, at bevæge mig i denne kløft mellem intentioner om det at inkludere og de inklusionsoplevelser som lærerne fortæller om. Begrebet *klassefællesskab* er inspireret af social praksisteori (Wenger, 2004), og suppleres med perspektiver fra narrativ praksis (Holmgren, 2006a;

White, 2006a). Jeg har bestræbt mig på at blande de to teoretiske perspektiver, således at de i deres samspil giver et bud på en helhed.

Mit blik er udelukkende på folkeskoler, for at have samme udgangspunkt i forhold til skolestruktur. Og undersøgelsens informanter er primært lærere i klasser, hvor der går mindst én elev i vanskeligheder, anskuet som ADHD.

## Hvordan kan det give mening at anskue fællesskabet som udgangspunkt i en inklusionsdebat – og hvordan kan det ses som vigtigt?

Nærværende artikel taler ind i en holdning om, at vi som mennesker udvikler os i fællesskaber med andre (Wenger, 2004; White, 2006a). Professor Dorte Marie Søndergaard (2009)

mener, at fællesskaber er noget, vi som mennesker er eksistentielt og socialt afhængige af at tilhøre. Og i nyere undersøgelser om fænomenet mobning ses, at netop klassens fællesskab har stor betydning for elevernes trivsel i klassen (Hansen, 2011).

Eksklusion fra et fællesskab kan være med til at udvikle *identitetskonklusioner* om sig selv som en *personlig fiasko* (Nielsen, 2011; White, 2006a: kap.7). Ydermere kan der blive etableret en antagelse om *dem*, der er udenfor, og *vi*, der skal tage dem ind, i forhold til en aktuell inklusionspraksis af elever med forskellige diagnoser (Nielsen, 2011).

Mange af de elever som inklusion vedrører, er blevet kategoriseret med vanskeligheder (Løw & Jensen, 2010). Vanskeligheder og diagnoser kan anskues som mærkater, der sættes på eleven, og et udtryk for noget uønsket, (Holmgren, 2010; Tetler, 2005) Mange vil opleve diagnosen som en forklaring og et redskab, men den vil samtidig kunne reducere kompleksiteten og potentielle muligheder for at handle med udgangspunkt i fællesskabet (Hansen, 2009; Larsen, 2009; Løw & Jensen, 2010).

Derfor taler denne artikel ind i en debat om, at *inklusion handler om at etablere udviklende fællesskaber for alle* (Nielsen, 2011: 243). Formålet er således at bidrage med et blik på lærerpraksis forstået gennem fællesskabsbegrebet, med en ambition om at overskride diagnosernes kompleksreducerende tendens.

## Begreber som selvfølgeligheder

Med et grundlag der bygger på *inklusion* og *ADHD*, kan der hos læseren fremtræde forskellige forståelser af disse begreber (Alenkær, 2010a). Diskurser omkring begreberne kan udvise en sandhed, der virker så selvfølgelig, at de opfattes som objektive realiteter (Hansen, 2009). Jeg har en ambition om at overskride diskurser om diagnoser som identitetskonklusioner, og det bliver derfor særligt relevant at overveje brugen af bestemte begreber.

I min empiriske undersøgelse mødte jeg forskellige idéer om elever i vanskeligheder og diagnoser. En lærer fortæller, at "*normalt ville man måske konflikthåndtere, men vi konflikthåndterer ikke med Villads* [elev i vanskeligheder], *for du kan ikke forklare ham noget*". Denne lærer mener ikke, at Villads kan deltage i en konfliktsamtale, *fordi han har ADHD*. En anden lærer fortæller: "*I starten [...] der var det sådan meget – jamen jeg har ADHD – hm, det er meget muligt, derfor kan du sgu godt komme ind i kampen alligevel. Så blev der pludselig sat nogle krav til dem*". Denne lærer sætter krav til sine elever i vanskeligheder, og accepterer ikke diagnosen ADHD som en undskyldning. Disse to fortællinger er bud på nogle af de perspektiver, som kan genkendes i debatten om diagnosen ADHD.

ADHD er en forkortelse for diagnosen Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, og betegner forstyrrelser af opmærksomhed, aktivitet og impulsivitet. Indenfor det naturvidenskabelige perspektiv betegnes ADHD som en kognitiv funktionsnedsættelse, som giver problemer med at opfatte, fortolke,

huske, planlægge og orientere sig (Damm & Thomsen, 2006; SSI, 2014). Diagnosen er, som betegnelse, blevet anvendt siden en kongres i USA i 1987, hvor medlemmer af den Amerikanske Psykiatريفorening besluttede at indføre denne betegnelse (Larsen, 2009). Inden da havde vanskeligheden haft andre betegnelser, og er historisk beskrevet helt tilbage til 1906 (Damm & Thomsen, 2006).

Diagnosticeringen, specielt i forhold til ADHD, er steget eksplosivt de sidste 10 år, og anses i dag for den hyppigste diagnose i børne- og ungdomspsykiatrien (Langager & Jørgensen; 2011; SSI, 2014). En opgørelse fra Statens Serum Institut viser, at antallet af personer som køber medicin mod ADHD, er mere end tidoblet på 10 år, fra 2901 personer i 2002 til 35.554 personer i 2011 (SSI, 2014). Antallet af 6-12-årige i behandling med ADHD medicin fordeler sig i 2011 på 20 drenge og 6 piger per 1000 børn af samme køn (ibid.). Diagnosen ADHD er en klinisk diagnose, som stilles ud fra observationer af subjektets adfærd, af en psykiater eller psykolog (Damm & Thomsen, 2006). Det er dog ikke alle, som har pligt til at registrere antallet af diagnosticerede i et offentligt register og derfor findes der mørketal i forhold til denne diagnose (Fisker, 2012; SSI, 2014).

Ambitionen i nærværende artikel er ikke at debattere ADHD som kategorisering, men diagnoser kan, i følge Holmgren (2006a, 2010), optræde som mærkater, der sættes på et andet menneske fra en professionel magtposition og medvirke til at skabe undertrykkende *identitetshistorier*.

## Diagnose, handicap eller vanskelighed – forskellige forståelser af diagnosen ADHD

Både Holmgren (2010) og Professor Susan Tetler (2000) mener, vi må være opmærksomme på, hvad vi udøver med vores sprog, hvis vi skal gøre op med den eksisterende sociale undertrykkelse af elever i vanskeligheder. Jeg mener derfor, det i den sammenhæng vil være relevant, at præsentere forskellige forståelser, der hæfter sig ved valget af begreber i forbindelse med vanskeligheder, anskuet som ADHD.

Den mest anvendte tilgang, den *lægelige og medicinske tilgang* bygger på en naturvidenskabelig opfattelse af verden, med mulighed for at sammenkoble årsag og virkning (Fisker, 2010; Larsen, 2009). En medicinsk diagnose refererer til genetiske og neurologiske forhold hos barnet, og kan siges at være et udtryk for noget defekt eller uønsket (Larsen, 2009; Tetler, 2005).

En *diagnose* beskriver bestemte kendetegn i form af *anderledeshed* fælles for en gruppe personer, og ser således ikke på den enkeltes forskelligheder. Dette kan ses som en reduktion af kompleksitet (Baltzer, 2010). Samtidig kan man argumentere for, at ansvaret for elevens vanskeligheder risikerer at blive placeret i diagnosen, som en undskyldning eller en forklaring (Larsen, 2009).

I mit speciale ønskede jeg, at forsøge at overskride den dominerende *medicinske* diskurs, og det blev derfor relevant, at reflektere over de begreber jeg anvendte. ADHD foreningen betegner selv ADHD som et *usynligt handicap* (ADHD.dk). I følge Det Centrale Handicapråd (2005), betyder handicap *tab*



eller begrænsning for at deltage i samfundslivet på lige fod med andre. I betragtning af idéen om mærkater og diskurser, mener jeg handicapbetegnelsen kan forstås som et lige så stort overgreb som diagnosebegrebet.

I en diskussion om forskellige begreber kan man forstå sætningen *en elev med ADHD*, som om begrebet *med* betyder, at ADHD'en er en internaliseret del af eleven. Jeg vælger derfor at anvende begrebet *børn i vanskeligheder*, ud fra idéen om, at denne betegnelse henleder til en *oplevelt vanskelighed i hverdagen*. Begrebet kan dermed forstås som mindre stigmatiserende end *med ADHD*.

### **Specialpædagogikken og begrebet inklusion i et historisk perspektiv**

Specialpædagogikken har været på dagsorden i Danmark siden 1807, hvor den første specialinstitution blev oprettet (Baltzer, 2010). I begyndelsen af 1900 tallet blev de første specialklasser oprettet i folkeskoleregi, og fra 1937 og 50 år frem vokser antallet af specialskoler og –klasser, ud fra en pædagogisk overbevisning om, at det er til barnets bedste (ibid.). I denne periode udvikles et tæt samarbejde mellem det psykiatrisk-lægelige system og den specialpædagogiske forskning. Samarbejdet er primært baseret på forståelser, der hviler på antagelser om, at årsagerne til vanskelighederne kan findes i det enkelte individ (Baltzer, 2010; Tetler, 2010). De pædagogiske tiltag retter sig derfor primært mod det enkelte subjekt i et ønske om at fjerne eller kompensere for vanskelighederne (ibid.).

Med særforborgens nedlæggelse i 1980, ophørte man i Danmark med at gemme “anderledes” mennesker af vejen, og *integration* kom på den politiske dagsorden (Tetler, 2009, 2010). Inklusion blev som begreb introduceret i Danmark i slutningen af 1980'erne (Alenkær, 2010a; Tetler, 2009, 2010), og i 1994 underskrev 92 lande en hensigtserklæring – Salamanca Erklæringen (1994), som er en hensigt om, at ville arbejde for, at skabe inkluderende skoler i det inkluderende samfund. Med denne hensigtserklæring tog debatten om inklusion til, og blev samtidig præget af et nyt paradigme, med et større fokus på læringsmiljøet end på den enkelte elev (Baltzer, 2010). I Salamanca Erklæringen står der, at *samfundet har alt for længe optrådt diskriminerende over for mennesker med handicap, fordi man har fokuseret på deres funktionshæmninger i stedet for på deres potentiale* (Salamanca Erklæringen, 1994: 4). At anskue inklusion i et historisk perspektiv, kan give en forståelse af, hvorfor mange fortællinger i debatten synes at være præget af en individualisering af sociale problemer (Larsen, 2009; Tetler, 2005). Set gennem historiske briller, kan det være forståeligt, at mange lærere har svært ved inklusionstanken, da det kan virke, som om de “besværlige” elever nu skal tilbage til de skoler, de i sin tid blev ekskluderet fra (Alenkær, 2010a).

Politisk er det i Danmark besluttet, at elever med behov for støtte i mindre end ni klokke timer ugentligt fra skoleåret 2012/13 skal inkluderes fuldt i almene klasser (Molsgaard & Nikolajsen, 2013; UVM, 2014). Målsætningen for

Regeringen og Kommunernes Landsforening (KL) er, at 96 % af alle elever skal være inkluderet i 2015. Det svarer til, at 10.000 børn, der i 2012/2013 går i specialklasser eller på specialskole, skal inkluderes i den almene folkeskole (ibid.).

En af formålsparagrafferne for folkeskolen er, at skolens *undervisning bygger på, at elevernes læring først og fremmest finder sted i skolens sociale fællesskaber* (Jessen, 2010, kap. 3), og inklusiv orientering bliver politisk beskrevet som *det mest effektive middel* til at skabe trygge fællesskaber (Salamanca Erklæringen, 1994: 2).

### **Inklusion og eksklusion**

Begrebet fællesskab nævnes hyppigt som en del af inklusionsbegrebet, som fx psykolog, Ph.d. Rasmus Alenkær skriver: *at være inkluderet betyder, at man oplever sig som en naturlig og værdifuld deltager af et fællesskab* (Alenkær, 2010b: 21). At være *inkluderet*, forstås således i betydningen af, at man oplever sig som en naturlig del af noget; en del af et fællesskab.

Tager man udgangspunkt i det narrative praksisbegreb *det fraværende, men implicitte*, kan man dog sige, at begrebet *inklusion* ikke eksisterer uden begrebet *eksklusion* (Holmgren, 2010; White, 2006a, 2006b). Ud fra det perspektiv eksisterer der i diskursen omkring inklusion også en forholden sig til fænomenet eksklusion. Som følge af dette har jeg en ambition om at overskride eksklusion og inklusions dialektiske forhold, og vil derfor anvende begrebet *fællesskab* i stedet for.

### **Rammen for fællesskabsbegrebet**

Med udgangspunkt i skolen som et sted for læring, ser jeg det som relevant at tage afsæt i den amerikanske socialantropolog Etienne Wengers (2004) social praksisteoretiske lærings-teori. Jeg anskuer det som nærliggende at indtage nogle læringsperspektiver, men som i virkeligheden ikke handler om undervisningen, men om al den læring, der også finder sted i klassen.

I dette perspektiv supplerer jeg med narrativ praksis (Holmgren, 2006a, 2006b, 2010; White, 2006a, 2006b). Narrativ praksis' hensigt er at gå imod fortællingen om bl.a. diagnoser som identitetskonklusioner, der fortæller noget om, hvordan man *er*. (ibid.). Psykolog Henning Strand (2011) mener, at hvis vi skal vende udviklingen i forhold til inklusion, vil det indebære en grundlæggende ændring af vores måde at anskue verden, hinanden og vores relationer på, overalt i vores kultur. I ambitionen om at forfølge denne tanke og gå imod fortællinger om diagnoser som identitetskonklusioner, tages her udgangspunkt i narrativ praksis, som den forstås af primært den australske familierapeut Michael White og den danske psykolog Allan Holmgren.

### **Fællesskaber i flere betydninger**

I en del litteratur anvendes begrebet *fællesskab* overvejende med positive konnotationer, og for mange vil begrebet i sig selv ligeledes klinge positivt (Hansen, 2011). Men fællesskab kan forstås som mere end det. Nyetablerede skoleklasser kan ses som formelle sammenhænge, der med tiden udvikler

fællesskaber, hvori eleverne oplever at høre til. Uformelt kan skolegang handle om at blive til, som deltagende elev i et *elev-vi* (ibid.: 231).

Søndergaard (2009) mener, at mennesker er eksistentielt og socialt afhængige af at tilhøre et fællesskab. Hansen (2011) foreslår begrebet *longing for belonging* (Hansen, 2011: 232), som et begreb for subjektets længsel for at høre til i et fællesskab. I en klasse vil deltagerne, i følge Søndergaard (2009) konstant vurdere hinanden i form af forhandlinger af normer, samt passende og upassende interesser og måder at se ud på og opføre sig på, hvilket kan resultere i social eksklusionsangst. En angst for at blive marginaliseret, skubbet ud og set som en *irrelevant* deltager (Søndergaard, 2009).

### Lærerpraksis og klassefællesskabet som et tilhørssted

*Deltagelse* er at tage del i social praksis, og den praksis der er central i denne artikel er lærers profession i skolen. *Praksis*, og i denne artikel, *lærerpraksis*, er ikke blot handlinger i sig selv, men altid social, og forstås som *handling i en historisk og social kontekst, der giver det, vi gør, struktur og mening* (Wenger, 2004: 61). At deltage i praksis omfatter både det der repræsenteres – det eksplicitte, og det der antages – det tavse (ibid.).

Gennem *praksis* dannes tilhørsforhold til forskellige *fællesskaber* (Wenger, 2004). Det særlige ved et *praksisfællesskab* er, at gruppen af deltagere vil have en fælles forståelse for de aktiviteter de laver, og hvad det betyder for deres liv, og det fællesskab de har (Wenger, 2004). Det er dermed ikke

alle fællesskaber, der kan siges at forbindes via denne forståelse i praksis, og derfor kan kaldes for et *praksisfællesskab*.

Et praksisfællesskab adskiller sig fra et andet, ved at dele et gensidigt engagement i en fælles aktivitet og med et fælles repertoire. Repertoiret kan både være eksplicitte repræsentationer, fx ord, roller, procedurer og det tavse og indirekte, som genkendes af de andre i praksisfællesskabet<sup>1</sup> (Wenger, 2004). Både *praksis* og *praksisfællesskab* skal forstås som både et teoretisk og et pragmatisk begreb; som noget vi både kan anvende analytisk og ligeledes opleve i vores liv (ibid.). For lærere kan kollegaer fra lærerværelset fx udgøre et praksisfællesskab.

Inspireret af lektor, Ph.d. Jette Kofoed, om, at *mennesker bliver til i forhold til noget og nogle* (Kofoed, 2003: 40), ser jeg klassen som en ramme, der gør eleverne til hinandens *med-elever* på en særlig måde, i forhold til skolens øvrige klasser. På den baggrund bliver *klassefællesskabsbegrebet* mit analytiske og pragmatiske greb. Klassefællesskabet er defineret af det tilhørssted – *klassen* – som alle elever er en del af, i kraft af, at de går i samme klasse. Klassefællesskabet skal ikke forstås som nødvendigvis det samme som et praksisfællesskab, men skal anskueliggøre ét af de fællesskaber, som læreren står overfor.

Jeg undersøgte primært lærerpraksis ud fra lærerfortællinger, hentet fra

<sup>1</sup> *Fællesskab* som begreb alene, forstås i denne artikel som bredere og ikke afgrænset af et gensidigt engagement, et fælles virke og et fælles repertoire.

et gruppeinterview med fem deltagere, et individuelt interview samt en spørgeskemaundersøgelse med ti deltagere om intentioner og oplevelser i det *situationelle undervisningsfællesskab*<sup>2</sup>. Jeg undersøgte således ikke lærers deltagelse i fx lærerpraksisfællesskaber. Desuden interviewede jeg en forælder, der afgrænsede sig til at omhandle hendes oplevelser i samarbejdet med skolen.

Jeg tog udgangspunkt i hele klassen som et klassefællesskab i kraft af, at de går i samme klasse. Mit blik er på læreren, og det klassefællesskab jeg derfor havde i søgelyset var det, som blev fortalt af læreren og primært oplevedes i det situationelle undervisningsfællesskab.

Mange af de elever som inklusionen vedrører, oplever vanskeligheder i hverdagen (Løw & Jensen, 2010). Forskellige vanskeligheder kan forstås og opleves forskelligt i relation til lærers praksis. Jeg har som afgrænsning kun valgt klasser, hvori der går mindst én elev i vanskeligheder, anskuet som

ADHD, vel vidende at disse vanskeligheder ligeledes kan forstås og opleves forskelligt. Mit speciale, og ligeledes denne artikel, tager ikke stilling til om vanskeligheder, anskuet som ADHD, er opstået på baggrund af genetiske og/eller biologiske faktorer, eller om de er socialt konstrueret.

### **Betydningsfulde fællesskaber**

Inklusion bliver af flere af mine informanter talt frem som en udfordring for både eleven i vanskeligheder, de øvrige elever, læreren samt elevens hjem. Informanterne italesætter netop forskellige fællesskaber som betydningsfulde for klassefællesskabet. Lærerne har hyppige samtaler med andre lærere på skolen og synes dermed at forhandle deres forståelser frem gennem et fælles repertoire i deres lærerpraksisfællesskab. Desuden udtrykkes lærernes eget hjem som et sted, hvor der bliver forhandlet forståelser om inklusion.

Inspireret af Mørck (2007), Wenger (2004) og White (2006b) foreslår jeg at forstå elevernes forældre som en del af et grænsefællesskab – *et narrativt fællesskab*, idet grænsen primært kommer til udtryk gennem samtale med eget barn og læreren. Informanternes fortællinger tyder på, at netop det forældrene gør og siger, og det narrative fællesskab italesættes som det, der har størst (med)indflydelse på udviklingen af klassefællesskabet. Dette ligger på linie med forskningsfund fra lærersurvey om forståelser af mobning (Hansen, 2011). Det narrative fællesskab, som forælderen deler med læreren kan således forstås som et sted med muligheder, for at skabe udvikling og forhandling af forælderenes anskuelse af

2 Med udgangspunkt i Wengers teori (2004), vil læreren være deltager i et lærerpraksisfællesskab med sine kollegaer, og eleverne deltage i elevpraksisfællesskaber. Der kan i følge Hansen (2011) opstå forventninger om, at de to fællesskaber – lærerens og elevernes flyder sammen til ét praksisfællesskab med samme interesser til undervisningen. Spørgsmålet er dog, om lærer og elever kan siges at deltage ud fra et fælles engagement, et fælles virke og et fælles repertoire og dermed kunne kaldes for et praksisfællesskab? Hansen (2011) mener der kan være mulighed for, at det momentvis kan opstå omkring undervisningen, men at det ikke er givet, og kalder derfor deres møde for et situationelt undervisningsfællesskab.

skolekonteksten. Ved at deltage i det narrative fællesskab kan læreren således få indflydelse på, hvad der for forælderen bliver selvfølgeligt og ikke selvfølgeligt i relation til skolekonteksten, og hvad lærerpraksis er, kan og gør. Læreren, jeg interviewede alene, oplevede at netop det kan bidrage udviklende til både det enkelte subjekt og til klassefællesskabet.

### **Kløften mellem intentioner og oplevelser synes at blive overskredet**

I min analyse ser jeg på lærerpraksis, ud fra hvilke intentioner om inklusion som mine informanter italesætter, og ligeledes hvilke inklusionsoplevelser i deres daglige praksis, der synes at blive meningsfulde for både lærere og forældre.

Nogle lærere udtrykker en kompleks fortælling, der åbner muligheder for overskridelse af eksisterende diskurser om både inklusion og diagnosen ADHD, og som kan anskues som unikke hændelser, og en del af en foretrukken fortælling.

Ideologien udtrykt i Salamanca Erklæringen synes i nogle fortællinger at blive italesat, og for en af lærerne bliver det ligeledes muligt at handle ud fra samme diskurs. Denne lærers fortællinger synes at trække mere på den grundlæggende idé med inklusion og implementere det i sine hverdagsoplevelser i klassen, end de øvrige lærerinformanter udtrykker.

Et eksempel på en af de praksisser som denne lærer omtaler som klassefællesskabsopbyggende er, at hun bestemmer hvem eleverne arbejder sammen med ved gruppearbejde, fordi ele-

verne gennem denne læring kan opdage hinandens ressourcer. Hun taler om sine oplevelser med, at eleverne opdager hinandens ressourcer ud fra tilbagemeldinger fra eleverne. De fortæller hende, at *“det gik faktisk rigtig godt”* og *“der var faktisk nogle ting de havde til fælles der”*. Hun har dog også oplevet, at der er nogle elever som i forhold til gruppearbejdet, siger *“det kan jeg simpelt hen ikke”*. I disse tilfælde er det denne lærers holdning, at selv om de er forskellige rent fagligt, så kan de begge to lære noget ved at arbejde sammen. Den ene elev kan således lære at forklare, hvordan opgaven kan løses, og den anden kan lære ikke bare at *“tage imod”* svarene, men lytte til den anden elevs forklaring.

### **En afdramatisering af vanskeligheder**

I både forældrens og de interviewede lærers fortællinger om ADHD synes der at dukke diskurser op, som kan forstås som modsatrettede. Nogle fortællinger synes at have baggrund i historiske og samfundskulturelle normer, mens andre synes at udfordre normernes selvfølgeligheder. Lærerpraksis kan ud fra dette forstås som en balance i tilgangen til vanskeligheder. På den ene side kan der trækkes på diagnosemærkater, der fungerer som forklaringsbegreb og guide i forhold til krav og undervisningsmaterialer. Fx giver nogle lærere, elever i vanskeligheder, fem opgaver for i lektier, mens de andre får ti. Effekten for disse elever er en oplevelse af, at kunne mestre sine lektier. På den anden side kan mærkaterne *afdramatiseres*, hvilket kan muliggøre en afstand til vanskelig-

heder som forklaringer. Et eksempel på dette er en lærers fortælling om, at nogle elever, i starten af skoleåret bruger ADHD som en forklaring på noget de ikke kan, i forhold til det faglige. Denne lærer oplever således, at de opfatter sig selv som nogle, der ikke kan være med i forhold til de faglige krav hun sætter, netop fordi de har ADHD. Hendes svar på dette, italesætter hun med: *“selvfølgelig kan du det”, “derfor kan du sgu godt komme ind i kampen”, “afdramatisere det”, “sat nogle krav”, “lige så normal”*. Disse italesættelser udtrykker divergerende opfattelser hos hende som lærer og eleverne i forhold til elevernes deltagelsesmuligheder.

Læreren kalder det hun gør for en *afdramatisering*, hvilke kan udtrykke en fokusering på noget andet end på diagnosen, og at hun dermed ikke ønsker at give den så meget plads. Med inspiration fra White (2006a, 2006b) kan *afdramatiseringsfortællingen* forstås som er en del af denne lærers praksis og dermed en medspiller i forhold til hendes måde at møde eleverne på. Denne praksis synes således at trække på *afdramatiseringsdiskursen*, der udfordrer det selvfølgelige, og ikke lader sig begrænse af diagnosens umiddelbare kompleksreducerende tendens (Bertelsen & Jensen, 2010; Holmgren, 2006b).

Ovenstående fortællinger kan ses som bud på lærerpraksis, hvor kløften mellem intentioner og oplevelser bliver overskredet. I de fleste af mine informanternes fortællinger kan dog genkendes en kløft mellem inklusion som en inkluderende ideologi og oplevelser i deres lærerpraksis.

## En ressourcebesparelsesdiskurs og mulig dumping af inklusion som ideologi

En ressourcebesparelsesdiskurs synes, af de fleste af undersøgelsens deltagere, at blive trukket ind i forklaringerne på, hvorfor vi skal inkludere i folkeskolen. I spørgeskemaundersøgelsen svarer ni ud af ti, at det er en politisk beslutning om at spare penge, og otte svarer, at det er på grund af det stigende antal børn, der bliver diagnosticeret. Baggrunden for, at vi skal inkludere bliver således begrundet med, at der er mange børn i vanskeligheder, hvilket synes at udtrykke en idé om, at mange børn koster mange penge – det har vi ikke råd til, og bliver derfor nødt til at inkludere dem. Begge svar synes dermed at trække på en ressourcebesparelsesdiskurs.

Den oprindelige europæiske idé med at skabe et mere inkluderende samfund, ser dermed ud til at blive forskudt til at handle om økonomi i stedet for. Det kan se ud som om ressourcebesparelsesdiskursen dermed kan konstruere forklaringer om, hvorfor deres lærerpraksis kan virke så meningsløs og i sit udtryk ligne en afmagt. Der sker dermed en forskydning mellem inklusionens ideologi og hverdagsnære inklusionsoplevelser i lærernes praksis.

Og nu er jeg så tilbage ved noget af den forskning (Dyssegaard, 2011; Strand, 2011), hvori der udtrykkes en kløft mellem intentioner og oplevelser, og som netop inspirerede mig til denne undersøgelse. Spørgsmålet er således, om de vanskeligheder lærere oplever i forhold til implementering af inklusion gør, at de kommer til at dumpe ideolo-



gien bag inklusion og kommer til at lægge ansvaret på økonomiske ressourcer?

Ressourcebesparelsesdiskursen ser dog ud til ikke kun at være en del af lærers praksis, men også politikernes. På trods af, at børne- og undervisningsminister Christine Antorini (S) udtaler: *“fællesskabet står højt på min politiske dagsorden”* (UVM, 2013a), så er hendes første udtalelse i en video samme sted:

*“Flere og flere børn bliver taget ud af deres klasse, hvis de har brug for specialundervisning. Faktisk er det sådan, at 30 % af folkeskolens samlede budget, bliver brugt til specialundervisning til relativt få børn, og vi ved ikke om de bliver meget dygtigere af at blive taget ud til specialundervisning. Og derfor er vi en bred kreds af partier, der har lavet en ny aftale om specialundervisning [...]”* (UVM, 2013b)

Antorini synes i denne udtalelse at begrundede den politiske idé bag inklusionstanken med økonomi, og ikke, at vi skal skabe et mere inkluderende samfund. På Undervisningsministeriets egen hjemmeside, synes de modsatrettede diskurser således også at træde frem.

Hvis ambitionen er at svække ressourcebesparelsesdiskursen til fordel for den oprindelige intention om at skabe et inkluderende samfund, mener jeg det kan være relevant med en opmærksomhed på kløften mellem intentioner og oplevelser, samt unikke hændelser. Refleksioner om dette bringes op i det følgende.

Når samtaler handler om vanskeligheder, anskuet som ADHD kan det tyde på, at modsatrettede diskurser kan blande sig mellem hinanden. På trods af intentioner om det modsatte, virker det, som om det kan være svært at tale udenom selvfølgeligheder skabt i vores historiske og kulturelle samfund. For en af lærerne synes det alligevel at blive muligt at bruge et diagnosemærkat som et pejlemærke i forhold til mængden af hjælpemidler og faglige opgaver, og samtidig overskride diskursen om ADHD som et biologisk fænomen. Dette inspirerer mig til at stille spørgsmålet om, et begrænset fokus på diagnosers tendens til at forklare handlinger, kan fremhæve fællesskabsgørende praksis? I så fald vil dette kunne understøtte Holmgren (2010) og Tetlers (2000) idé om nødvendigheden af, at foretage en ændring i vores sprog, hvis vi skal gøre op med den eksisterende sociale undertrykkelse af elever i vanskeligheder.

Ud fra idéen om sproget som skabende, kan man spørge, hvad narrativer om vanskeligheder bundet op på et individfokuseret perspektiv, og diskursen om inklusion som en spareøvelse, kan gøre ved både intentioner om inklusion og inklusionsoplevelser? Spørgsmålet er, om diskurserne gennem disse narrativer bliver mere og mere selvfølgelige og grundlæggende for lærers handlinger? Og et andet spørgsmål er, om fortællinger om unikke hændelser kan trække i en anden retning? Kan en opmærksomhed på unikke hændelser åbne op for historier, der går imod de dominerende fortællinger om inklusion som en spare-



øvelse? Kan de skabe flere refleksioner og oplevelser, som taler ind i diskurser, som trækker på fællesskab? Og dermed være med til at skabe betingelser for udvikling, der kan fremme klassen som et sted, der er rart at være for alle? Og måske udfordre negative identitetskonklusioner hos nogle elever? I så fald kan det se ud til at give mening i en inklusionsdebat også at tale om fællesskab, forstået som et tilhørssted som elever og lærere i en klasse er en del af.

## Referencer

- Alenkær, R. (2010a): Skolen som inkluderende organisation. I: Alenkær, R. (red.): *Den inkluderende skole. en grundbog* (s. 183-206). København: Frydenlund
- Alenkær, R. (2010b): Prolog. Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration. I: Alenkær, R. (red.): *Den inkluderende skole. en grundbog* (s. 13-26) København: Frydenlund
- Baltzer, K. (2010): Specialpædagogik – indsats overfor elever der er “anderledes på en besværlig eller uacceptabel måde”. I: *Unge pædagoger*, nr. 2/2010 (s. 29-39).
- Bertelsen, M. & Jensen, S. T. (2010): Først menneske – så pædagog! Narrativ refleksion i pædagogisk udviklingsarbejde. I: Holmgren, A. (red.): *Fra terapi til pædagogik – en brugsbog i narrativ praksis* (s. 221-245). København: Hans Reitzels Forlag
- Damm, D. & Thomsen, P. H. (2006): *Om børn og unge med ADHD*. København: Hans Reitzels Forlag
- Det Centrale Handicapråd (2005): *Dansk Handicappolitiks Grundprincipper*. Lokaliseret den 14. April 2013 på <http://www.dch.dk/publ/grundprincipper/>
- Dyssegaard, C. B. (2011): *Inkluderende pædagogik – den svære vej fra idealer til praksis*. Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Fisker, T. B. (2010): Diagnoseforståelse & pædagogiske handlemuligheder. *Unge pædagoger* 2010, nr. 5 (s. 3-9)
- Fisker, T. B. (2012): *Mere viden om diagnoser*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet
- Hansen, J. H. (2009): *Narrativ dokumentation. En metode til udvikling af pædagogisk praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Hansen, H. H. (2011): *Lærerviv og mobning*. Ph.d.-afhandling. Danmarks pædagogiske Universitetsskole, Aarhus universitet.
- Holmgren, A. (2006a): Identitet som historier – eksternaliserende, dekonstruerende og flerkonstruerende sprogbrug. I: White, M.: *Narrativ teori* (s. 9-23). København: Hans Reitzels Forlag
- Holmgren, A. (2006b): Narrativitet og post-strukturalistisk pædagogik – sprog, identitet og magt. I: Kristensen, R. (red.): *Fantastiske forbindelser – relationer i undervisning og læringssamvær* (s. 56-65). Frederikshavn: Dafolo Forlag 2006
- Holmgren, A. (2010): Narrativ pædagogik – det handler om livskraft. I: Holmgren, A.: *Fra terapi til pædagogik* (s. 17-32). København: Hans Reitzels Forlag.
- Jessen, J. L. (red.) (2010): Fælles Mål 2009 – Elevernes alsidige udvikling. *Folkeskolens formaalsparagraf*. Undervisningsministeriet, Afdelingen for grundskole og folkeoplysning. <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling?Mode=full>
- Kofoed, J. (2003): *Elevepli. Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Institut for pædagogisk psykologi. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Langager, S. & Jørgensen, A. S. (2011): Diagnoser i udvikling – tendenser og konsekvenser i forhold til social- og specialpædagogik. I: Bryderup, I. M. (red.): *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik* (s. 17-37). København: Hans Reitzels Forlag
- Larsen, I. H. (2009): *Barnet bag diagnosen*. Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Løw, O. & Jensen, E. (2010): Et inkluderende undervisnings- og læringsmiljø. I: Alenkær, R. (red.): *Den inkluderende skole. en grundbog* (s. 285-312). København: Frydenlund
- Molsgaard, M. & Nikolajsen, L. S. (2013): Specialundervisning og segregeringsgrad i grundskolen Lokaliseret den 11. April 2013 på Ministeriet for Børn og Undervisning: <http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-specialundervisning>

- Mørck, L. L. (2007): *Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Nielsen, J. (2011): Inklusion forstået som udviklende fællesskaber. I: Alenkær, R (red.): *Den inkluderende skole – i praksis* (s. 243-270). København: Frydenlund
- Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning (1994): *Verdenskonference om Specialundervisning: Adgang og Kvalitet Salamanca, Spanien, 7.-10. juni 1994*
- SSI, Statens Seruminstitut (2014): *Salget af ADHD medicin fra 2002 – 2011*. Lokaliseret den 23. marts 2014 på <http://www.ssi.dk/Sundhedsdataogit/Analyser%20og%20rapporter/Lagemiddelforbrugsanalyser/2012/ADHD.aspx> Senest opdateret 02.07.2012
- Strand, H: (2011): Redaktionelt forord til temanummeret: "inkluderende og ekskluderende processer". *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Forlaget Skolepsykologi. Pædagogiske psykologers forening. 48. Årgang. 03/2011
- Søndergaard, D. M. (2009): Mobning og social eksklusionsangst. I: Kofoed, J. & Søndergaard, D. M (red.): *Mobning. Sociale processer på afveje* (s. 21-58). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tetler, S. (2000): *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed*. København: Socialpædagogisk bibliotek
- Tetler, S. (2005): Individuelle lærings- og udviklingsplaner som grundlag for (special) pædagogiske indsatser i en inkluderende skole. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Vol. 42, nr. 3 (s. 6-15)
- Tetler, S. (2009): Integration, inklusion og delagtighed – tendenser i specialpædagogikken. I: Tetler, S. & Langager, S. (red.): *Specialpædagogik i skolen. En grundbog*. København: Gyldendal
- Tetler, S. (2010): Historien bag begrebet 'den inkluderende skole'. I: Alenkær, R (red.): *Den inkluderende skole. En grundbog* (s. 31-46). København: Frydenlund
- UVM (2013a): Ministeren mener. Lokaliseret den 2. April 2012 på Ministeriet for Børn og Undervisning: <http://www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion/Ministeren-mener> Senest opdateret 13.02.2012
- UVM (2013b): Inklusion. Lokaliseret den 5. juli 2013 på Ministeriet for Børn og Undervisning.: <http://uvm.dk/I-fokus/Inklusion> Senest opdateret: 24.06.2013
- UVM (2014): Regler for inklusion. Lokaliseret den 25. marts 2014 på Ministeriet for Børn og Undervisning.: <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Inklusion-og-specialundervisning/Inklusion/Regler-for-inklusion>
- Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag
- White, M. (2006a): *Narrativ teori*. København: Hans Reitzels Forlag
- White, M. (2006b): *Narrativ praksis*. København: Hans Reitzels Forlag

## Om tilblivelsen af en mødeledelsesmodel i Assens Kommune



*Det er denne artikels formål at redegøre for en ny mødeledelsesmodel, der er udviklet af tre PPR-psykologer i Assens kommune. Det er samtidig formålet at beskrive den sammenhæng, som modellen er opstået i, og at beskrive arbejdsprocessen med modellen.*

*Modellen består af 5 begreber: Etik, magt, tillid, refleksion og produktion. Etik er kernebegrebet i midten. De øvrige begreber fordeler sig på lodrette og vandrette akser. Magt og Tillid er på samme akse – modsætninger og forudsætninger for hinanden. Refleksion og Produktion er ligeledes på samme akse, idet de også er hinandens modsætninger og forudsætninger. Den grafiske opstilling med kerne og akser minder brugerne om de indbyrdes relationer mellem begreberne, men bruges også til at illustrere hvordan man kan placere forskellige mødetyper i de fire kvadrater, der opstår mellem akserne. På denne måde bliver modellen også anvendelig til evaluering og analyse af et afholdt møde.*

*I artiklen beskrives hvorledes modellen kan anvendes som analyseredskab og som konkret vejledning i god mødeledelse. De fem nøglebegreber gennemgås teoretisk og i relation til modellen. På Assens kommunes hjemmeside findes en digital I-paper udgave af modellen som kan bruges til mødeforberedelse og mødeevaluering.*

*Af Lene Kiel Jespersen, Aase Schmidt og Johnny Gydesen, psykologer, PPR Assens*

### Baggrund

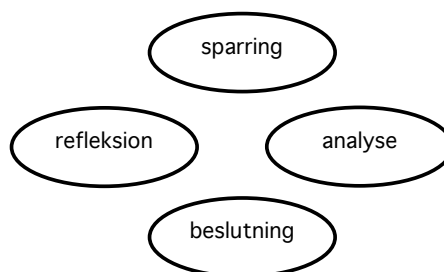
Assens Kommune deltager sammen med andre udvalgte kommuner i et forskningsprojekt, der hedder "Opkvalificering af den tidlige indsats". Forskere og praktikere udvikler i samarbejde metoder, som kan støtte frontpersonalet i "at opspore børn tidligt i deres liv og tidligt i en eventuel problemudvikling." (<http://www.akf.dk/opsporing>). Forskningsprojektet gennemføres i perioden januar 2010 – januar 2013.

I projektet er der fokus på forskellige indsatsområder, blandt andet mødevirksomhed. "Mødevirksomheden skal effektiviseres, således at det er synligt

og klart for alle, hvad der er mødets fokus, og forventede resultater af mødet ved udvikling af dialogredskaber."

(Ibid.)

Til brug for mere effektiv mødeledelse er udarbejdet en "Dialogmodel."



Kilde: <http://www.akf.dk/opsporing/formidling>

Dialogmodellen indeholder fire domæner: Refleksion, Sparring, Analyse og Beslutning.

Disse domæner beskrives således:

Refleksionens domæne: Fælles refleksion over f. eks et barns situation eller en problemstilling i forhold til en børnegruppe. I refleksionens domæne sker der alene en udveksling af tanker og overvejelser om det emne eller det barn, der ønskes drøftet.

Sparringens domæne: gensidig sparring eller vejledning f. eks om, hvordan en problemstilling kan forstås og eventuelt anskues på en ny og anden måde.

Analysens domæne: Barnets situation analyseres. F. eks, hvad er baggrunden for barnets aktuelle situation, hvilken historie har barnet med sig og hvordan er barnets samspil med omverdenen.

Beslutningens domæne: Efter at barnets situation er analyseret skal der tages beslutning om en handling. (Ibid.)

Modellen lægger ikke op til at blive anvendt systematisk eller på en bestemt måde og giver således ingen struktur til mødeplanlægningen eller mødet.

Denne Dialogmodel har været forsøgt udbredt til frontpersonale, det vil sige dagplejere, sundhedsplejersker, pædagoger og lærere i løbet af forsøgsperioden. Under de løbende evalueringer kom det imidlertid frem, at mange havde svært ved at forstå modellen og havde dermed også svært ved at anvende den.

Den kritik, der har været rejst, går ud på, at det er vanskeligt at skelne de tre første begreber fra hinanden, at

modellen er meget abstrakt og at modellen overser flere vigtige elementer ved mødeledelse, som kunne rubriceres under begrebet Produktion. ( Dette begreb vil blive uddybet senere. )

På baggrund af denne kritik har projektets leder, konsulent Anette Lauridsen, henvendt sig til psykologgruppen i PPR Assens, for at bede disse varetage udvikling og formidling af en ny mødeledelsesmodel.

### **Arbejdet med udviklingen af en mødeledelsesmodel**

Tre psykologer tog udfordringen op og begyndte arbejdet i efteråret 2012. Foruden udviklingen af en ny mødeledelsesmodel, skulle vi også tage stilling til og planlægge formidling af en sådan.

Vi oplever som PPR-psykologer at forældreinddragelse kan være svært for dagplejere, pædagoger og lærere (herefter kaldet frontpersonalet). Det at indkalde til og afholde møder med forældre er i stigende omfang en vigtig del af det daglige arbejde, fordi der er et fokus på tidlig opsporing og tidlig forælderinddragelse. Det er svært, men det går ikke uden. Og vi ved hvor vigtigt det er, når vi bekymrer os for et barn, at samarbejdet med forældrene får en god start, forstået som en start hvor der etableres et fundament for godt samarbejde, i form af gensidig respekt og tillid. Vi ved også hvor vigtigt det er, at man som medarbejder ikke står alene med den svære opgave det kan være, at lede sådanne møder og samtaler. Vi bliver derfor ofte brugt til sparring af personalet i både dagtilbud og skoler i forbindelse med afvikling af vanskelige møder og genkender et behov for opkvalificering. Det gav derfor

også god mening for os at udarbejde et mere samlet og målrettet materiale og undervise i det på en måde så frontpersonalet fik en fælles tilgang til at hjælpe hinanden med at vejlede om møder.

I de senere år har den fremherskende begrundelse for at legitimere projekter eller udviklingsarbejde været at henvise til evidensbaseret teori.

Teorigrundlaget i relation til værdimæssigt ståsted er trådt i baggrunden.

I tråd med denne tradition er vi gået til teorierne, som vi har hentet ind til inspiration og teoretisk begrundelse for vores mødeledelsesmodel, ud fra en pragmatisk synsvinkel.

Vi har samlet de teorier op, som har været fremherskende indenfor den pædagogisk – psykologiske diskurs, i de sidste 20 til 30 år. Det er altså det, man kalder en eklektisk tilgang til teorigrundlaget.

Vi har anvendt teorier fra psykodynamisk tradition, kritisk teori, systemteori, fænomenologi og poststrukturalisme.

Vi drøftede pædagogiske principper for formidling til en meget stor, uhomogen gruppe af frontpersonale.

Vi enedes om en flertrinsraket i formidlingen. Vi ville først uddanne en mødevejleder fra hver institution. Denne mødevejleder skulle fungere som en slags lokal konsulent for sine kolleger, når disse stod foran at skulle planlægge et vanskeligt møde med f. eks forældre.

Vi ville arrangere en kursusdag for mødevejledere som det første skridt.

Det var vigtigt for os, at denne dag skulle foregå som en vekselvirkning

mellem teori og praksis. Der skulle indlægges mange øvelser i løbet af dagen, så læringen kunne blive så praksisnær som mulig.

Vi kunne også se det som en fordel, at vi som PPR-psykologer i lokalområdet kendte alle institutioner og mange af deres medarbejdere. Det gjorde det nemmere at planlægge relevant undervisning og nemmere at følge op på.

På selve undervisningsdagen ville vi arbejde ud fra et eksemplarisk princip. Den mødeledelsesmodel, som var undervisningens indhold, skulle også være undervisningens form.

Selve dagen skulle planlægges efter de principper for mødeledelse, som vi skulle formidle.

Vi ville endvidere lægge vægt på en spændende visuel formidling. Vi gik i gang med at lede efter kunst og andet inciterende billedmateriale, der kunne indgå i vores PowerPoint præsentation, så formidlingen kunne blive så fæcetteret som muligt.

Samtidigt med at vi planlagde denne undervisningsdag og inviterede til den, skete der en masse nyt i relation til folkeskolen. Kommunen er i gang med et storstilet inklusionsprojekt, så mange medarbejdere blev sendt på inklusionskursus. Lærernes arbejdstidsregler forhandles for tiden, så på dette felt er der også uro. Vi var nervøse for, at disse større dagsordener skulle tage opmærksomheden fra vores mindre dagsorden.

Mødevejlederdagen blev gennemført den 30. januar 2013 med godt fremmøde. Vi fik meget positive evalueringer fra mødedeltagerne. Der viste sig et behov for endnu en kursusdag for de private dagtilbud, sundhedspleje og bør-

nefysio- og ergoterapeuterne, samt ledere fra skoler og dagtilbud. Den blev gennemført 27. juni 2013, igen med godt fremmøde og meget positive evalueringer fra mødedeltagerne.

Vi er nu i gang med andet trin i rækken – udbredelsen af modellen til en større gruppe frontpersonale på en række fyraftensmøder henover vinteren 2013-14. Det er tanken, at mødeledelsesmodellen skal blive fælles gods for alle professionelle, der arbejder med børn og forældre i Assens Kommune.

### Mødeledelsesmodellen

I centrum af mødeledelsesmodellen befinder sig begrebet ETIK.

Den er placeret her for at understrege, at alt hvad vi foretager os sammen med andre mennesker indbefatter en etisk dimension, uanset om vi er bevidste om det eller ej. Når vi arbejder professionelt med andre mennesker, bør vi dog forholde os etisk bevidst.

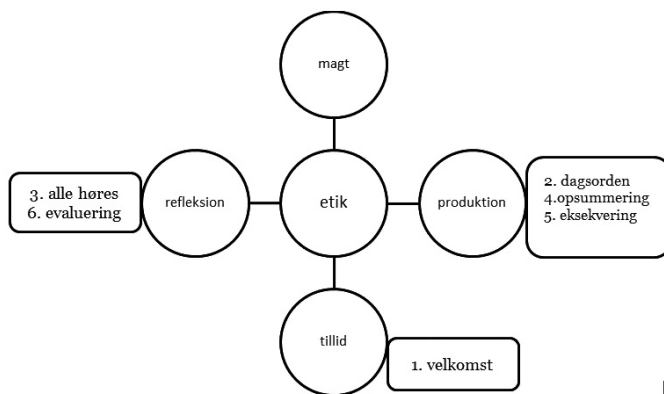
I Assens Kommune er der udarbejdet et værdigrundlag for personalepolitik og ledelse. Værdigrundlaget består af 5 værdier: Arbejdsglæde, ordentlighed, respekt, udvikling og åbenhed.

Disse 5 værdier kunne også være pejlemærker for et godt etisk ståsted for al mødeledelse: Glæde, humør, engagement er smittende og livgivende i samvær mellem mennesker, ordentlighed og respekt, hvor man udviser hensyn og forståelse for hinanden som mennesker. Udvikling, hvor man har blik for og tager medansvar for hinandens udvikling og åbenhed, så transaktioner og beslutninger foregår i åbenhed.

Mødeledelsesmodellen er bygget op omkring to akser: MAGT – TILLID og REFLEKSION – PRODUKTION.

MAGT – TILLID kan opfattes som modsætninger, men er i denne model også hinandens forudsætninger. Tillid uden at være bevidst om magtforhold er blind tillid, og magt uden tillid er dominans.

Alle steder, hvor mennesker er sammen, udøves der magt, formel eller uformel. I mødesammenhæng kan magten komme fra mødelederen, som har formelle beføjelser som ordstyrer og opsamlere, men magten kan også komme fra f. eks en sagsbehandler, der har juridiske eller økonomiske beføjel-





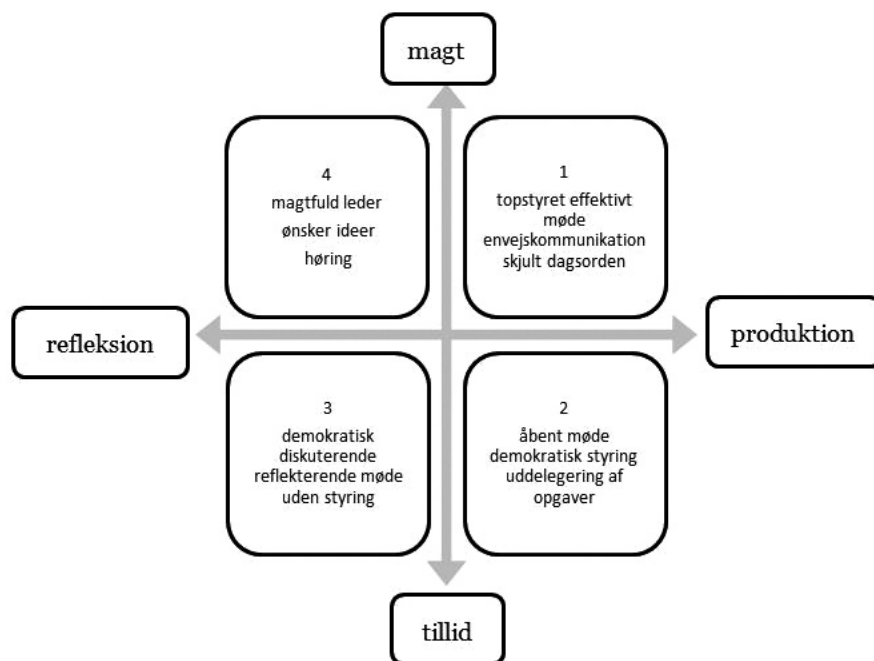
ser. I relationen professionel/forældre har begge parter magt. Den professionelle har magt til at gøre livet nemmere eller sværere for barnet i institutionen, men forældrene har magt til f. eks. at trække barnet ud af institutionen. Det er vigtigt, at mødelederen er bevidst om disse magtpositioner og deres bevidste eller ubevidste indflydelse på mødet. Et ideal kunne være at gøre magten så synlig så mulig. Det er også vigtigt, at mødelederen tager den formelle magt som leder af mødet på sig med baggrund i sit etiske ståsted. "Når man er meget stærk må man også være meget klog" (Pippi Langstrømpe).

Tillid er en forudsætning, når mennesker mødes, og tillidspositionen bør gennemtænkes og anvendes helt bevidst af mødelederen, for at skabe et godt møde. ( Mere herom senere! )

REFLEKSION – PRODUKTION er også modsætninger, men også her forudsætninger for hinanden. Produktionssiden i et møde, som mødelederen må varetage, indbefatter at gøre sig mødets formål klart, at udarbejde dagsordenen, at styre mødet igennem, så formålet indfries, at opsummere undervejs, at udarbejde handleplaner og aftaler og at sørge for eksekvering af aftalerne. Samtidig er man tidsansvarlig og må sørge for korrekt timing.

Men intet møde, det være sig nok så effektivt og produktivt, er dog et godt møde, med mindre mødedeltagerne er medreflekterende, idegivende, medansvarlige og aktivt deltagende i mødet.

Disse fem begreber i mødeledelsesmodellen er abstrakte begreber, der i mødeledelsesmodellen udgør et godt analyseredskab for møder. Mødeled-



sesmodellen er dog også et ganske konkret redskab, der kan bruges som hjælpemiddel til at styre igennem et møde.

Et mødes konkrete forløb er beskrevet i punkter, der er ordnet ind under den position i modellen, de tilhører. 1) Velkomst (under TILLID) 2) Dagsorden, mål (under PRODUKTION), 3) Alle høres (under REFLEKSION) 4) Opsummering, handleplan (under PRODUKTION), 5) Aftaler og eksekvering (under PRODUKTION) og 6) Evaluering (under REFLEKSION)

Som tidligere nævnt kan mødeledelsesmodellen også anvendes som analyse-redskab i forhold til møder.

De fire rum, der opstår mellem begreberne to og to, er i ovenstående model kaldt rum 1, 2, 3 og 4.

Møder, der kan kategoriseres som hjemmehørende i rum 1 mellem MAGT og PRODUKTION kunne være topstyrede, effektive møder, der er styret af en magtfuld leder, der ikke er særlig interesseret i mødedeltagernes meninger. Der kunne være tale om envejs-kommunikation og eventuelt skjult dagsorden.

Rum 2, placeret mellem PRODUKTION og TILLID kunne indbefatte åbne møder med demokratisk styring, hvor man finder ud af uddelegering af opgaver, og styrer igennem mødet i et tillidsfuldt samarbejde.

Rum 3, placeret mellem TILLID og REFLEKSION, kunne indbefatte et demokratisk, diskuterende, reflekterende iderigt møde uden styring, idet produktionssiden er udeladt.

Rum 4, placeret mellem REFLEKSION og MAGT kunne indbefatte møder

bestemt af eller ledet af en magtfuld leder, der ønsker ideproduktion eller høring af allerede besluttede ændringer i en organisation.

### **De centrale begreber**

I det følgende vil hver enkelt position i mødeledelsesmodellen blive gennemgået mere detaljeret.

#### *Tillid*

Begrebet tillid knytter sig til psykologiske emner som tilknytning og angst. Psykologisk set kan man sige at det modsatte af tillid er angst, forstået på den måde at tillid fremmer at kunne indgå i en regulerende relation, at opøve evnen til affektiv afstemning, at opnå beroligelse og tryghed, at dele sit selv med andre, hvorimod angst fremmer at værne om sit selv pga. et højt psykisk forsvar, at afvise relationen eller være ambivalent, at føle utryghed og negativ affektiv smitte. Førstnævnte er jo netop ting vi gerne vil opnå på et møde, fordi det fremmer muligheder for både refleksion og produktion, hvorimod vi nok alle har prøvet at deltage i et møde præget af afvisning og modstand.

Det tilknytningsteorien kan lære os om dette er, at den enkeltes tilknytningsstil spiller ind på forudsætningerne for at udvikle tillid i relationer (Schore 2003, Fonagy 2007, Schwartz og Hart 2008), sagt på en anden måde: Vi kommer til mødet med forskellige forudsætninger for at opleve tillid, hvorfor det bliver mødelederens opgave at vurdere hvor meget energi der skal bruges på at bygge tillid op, fordi et godt møderesultat er afhængigt af en vis grad af tillid mellem mødedeltager-

ne. En aftale indgået med mennesker, man ikke har tillid til, vil man ikke tillægge særlig stor betydning eller have positive forventninger til.

Derfor er idealet i mødesammenhæng at skabe et så angstfrit rum for mødet som muligt. Det angstfrie rum kan fremmes ved at fokusere på at investere i relationen før man forventer noget af den anden, tryghed gennem tydelighed, på invitationen til mødet, på mødets fysiske rammer, mødelederens velkomst og kommunikationen på mødet. Det drejer sig om detaljer som måske synes selvfølgelig, men som alligevel i praksis ofte glemmes eller nedprioriteres af forskellige årsager. Fx er det væsentligt at mødelederen byder velkommen og siger tak for fremmødet, laver en præsentationsrunde, hvis der er den mindste usikkerhed, og en præsentation af dagsorden og tidsramme. Det er også væsentligt at finde et egnet mødelokale, som har plads nok til at evt. pressede eller utrygge mødedeltagere ikke føler sig fanget. At investere i relationen kan også være at begynde mødet med at fortælle en god anekdote om barnet, det kan styrke forældrenes tillid til at deres barn bliver hørt, set og forstået, og at de dermed også bliver det. Begrebet Tillid hænger sammen med det centrale begreb i modellen, Etik. "En af de vigtigste måder at vise sin integritet på er at være loyal over for de mennesker, som ikke er til stede. Når du forsvarer de mennesker, som ikke er der, opbygger du tilliden hos dem, der er her. Man skal have rene hænder." (Covey, 2012). Som tidligere nævnt hænger begrebet Tillid også sammen med begrebet Magt.

### *Magt*

I det følgende vil vi redegøre for hvilken magtforståelse magtpositionen i modellen med fordel kan overvejes og administreres ud fra. Først vil vi dog med et eksempel på en mødetype fra rum 1 i modellen forsøge at vise, hvorfor en traditionel magtforståelse ofte ikke er tilstrækkelig. Mødetypen karakteriseres ved en dagsorden, der skal formidle en bestemt problemforståelse og den rigtige løsning. Med et eksempel fra folkeskolen kunne det være ophør af et specialpædagogisk tilbud pga. omlægning af specialundervisningen. Hvis forældre, skoleleder og lærere ikke er enige, kan det føre til stor modstand mod beslutningen, forringe samarbejdet og dermed være kontraindiceret i forhold til at støtte og fremme barnets udvikling. Det er vores erfaringer fra megen mødevirksomhed, at der ofte er en stor variation og kompleksitet i deltagernes forståelser, interesser, motiver og behov. En variation og kompleksitet, der aktuelt øges af inklusionsdagsordenen, hvor mange forældre til elever på vej fra specialtilbud til almene klasser samt mange lærere udtrykker bekymringer og et øget pres (egne erfaringer, artikelserier og debatindlæg i bl.a. Fyens Stiftstidende, Politiken, Folkeskolen og dr.dk: Fuglesang 2012, Lauridsen 2012, Rift 2013). Der er tale om en variation og kompleksitet, som formelt muligvis lader sig kontrollere af mødeledelse fra en traditionel magtforståelse. Men reelt vil der blandt mødedeltagerne oftest være nogle, der oplever sig uden tilstrækkelig indflydelse på forløbet og eventuelle beslutninger.

Som det fremgår, har mødelederen brug for et alternativ til den traditionelle magtforståelse. Inden vi redegør for den, skal vi først kort redegøre for en grundlæggende præmis for vores arbejde med mødeledelse. Præmissen er inspireret fra Jørn Niensens (2011) kursus om udredning i kontekst. Med begrebet agenthed fra narrativ tænkning understreger Jørn Nielsen, at ejerskab til problemstillingen og løsning af opgaverne er en af forudsætningerne for at aktivere sagens aktører og skabe forandringer.

Den alternative magtforståelse skal både øge mødelederens muligheder for at planlægge og lede møder med stor variation og kompleksitet i deltagernes forståelser, interesser, motiver og behov samt hendes muligheder for at aktivere alle deltagere i sagen.

En sådan magtforståelse henter vi fra R. Nilssons (2009) gengivelse af Foucaults beskrivelser af magt som fænomen.

Fra Nilsson låner vi 3 af Foucaults antagelser om magt. Den første kan ses som en definition. Magt er ikke en ressource, der kan besiddes eller tildeles. Den udøves fra utallige positioner, skabes konstant og i enhver relation og styrkeforhold kan altid ændre sig (Nilsson, 2009, p. 82, 86-87). En magtforståelse som Haslebo og Schnoor (Haslebo og Schnoor, 2007) kalder langt mere diffus og subtil end den traditionelle (Ibid. p. 30). Her ses, at mødelederen og deltagerne i øvrigt befinder sig i et konstant foranderligt magtfelt, og at fastholdelse af en formel magtposition er vanskelig. Forstås magten samtidig som konstituerende for og konstitueret i relationerne, frem-

hæves vigtigheden af at opretholde et velfungerende samarbejde, aktivere deltagerne og samtidig være opmærksomhed på hvilke alliancer, der inviteres til og opstår.

Den anden antagelse er ideen om magt som produktiv, den udvikler sig konstant, medvirker til at skabe ny viden og kan konstituere mennesker som subjekter (Nilsson 2009, p. 83-84). Med Haslebo og Schnoors ord, så skaber magten "... virkeligheden i form af viden og sandhed og skaber mennesker som subjekter" (Haslebo & Schnoor, 2007, p. 30). Her ses, at etableret viden altid er til debat og under udvikling, og mødedeltageres positioner kan ændres undervejs. Antagelse to kan bidrage til begrundelsen for, at alle mødedeltageres viden har værdi for sagen. Samtidig kan den give en forståelse af, hvorfor der ses diskursiv magtudfoldelse til møder. Det kan dels være forsøg på at erobre definitionsmagten og italesætte situationen ud fra eget perspektiv, dels forsøg på at placere sig selv og andre i positioner, der opleves hensigtsmæssige. F.eks. psykologens forsøg på, at positionere sig som undersøgende og understøttende i stedet for rådgivende.

Tredje og sidste antagelse er, at magten "... på en gang er intentionel og ikke-subjektiv" (Nilsson 2009, p. 83). Foucault kan if. Nilsson løsrive hensigter og mål fra subjektet, fordi hans magtanalyse koncentrerer sig om de strategiske positioner magten udøves fra og ikke det udøvende subjekt (ibid. p. 82 – 83). De hensigter og mål, der ligger i det intentionelle, tilhører et subjekt. Men resultatet af magtudfoldelser er ikke resultat af det enkeltes subjekts valg. Dertil er de samlede

magtstrukturer for uforudsigelige og sammenvævede, "... der er altid en usikkerhed, hvilket fører til at handlinger ofte får andre konsekvenser end de tilsigtede, og at styrkeforholdet dermed forandres eller vendes om" (ibid. p. 83). Mødelederen kan bl.a. bruge antagelsen til at forstå og være opmærksom på, hvorfor der ikke altid er direkte sammenhæng mellem velplanlagte og tydelige dagsordner og mødets resultat, hvorfor beslutningsprocesser ofte er uigennemskuelige og hvorfor styrkeforholdet mellem deltagere kan udfordres og ændres.

Sammenfattet finder vi, at Foucaults forståelse af magt er et konstruktivt alternativ til den traditionelle magtforståelse, når mødelederen skal manøvrere i variationen af og kompleksiteten mellem deltagernes forståelser, interesser, motiver og behov. Som alternativ giver den mulighed for at forstå, at mødeledelse er en vanskelig kunst. Hvor mødet – uanset intentioner – ikke er magtfrit, hvor magten konstant ændrer sig, hvor magtrelationer ikke lader sig kontrollere og hvor deltageres forsøg på at gøre sig gældende er væsentlige for samarbejdet om sagen.

Undervejs i kurset for mødevejlederne udviklede en af øvelserne sig til en længere drøftelse af magtpositionen. Flere deltagere stillede spørgsmål til om vores fokus på den traditionelle magtopfattelses utilstrækkelighed ikke var overdrevet, om det ikke var usandsynligt at alle mødedeltagere kunne få lige megen indflydelse og om systemet ikke nogen gange var nødt til at beslutte og handle (vores svar var; ikke med vores fokus, sandsynligvis og jo). En af deltagerne tilkendegav, at hun ikke

kunne se, hvad magtpositionen skulle bruges til. Og netop her er vores pointe med magtpositionen, den skal sikre drøftelser og overvejelser før, under og efter mødet som dem øvelsen udviklede sig til. Drøftelser og overvejelser der fremmer, at alle mødets deltagere engageres i sagen.

### *Refleksion*

Når vi anvender begrebet refleksion i modellen er det både egen refleksion hos den enkelte mødedeltager og refleksionsfremmende kommunikation mellem mødedeltagerne. Vi oplever i praksis at frontpersonalets (og vore egne) kommunikative kompetencer og kommunikative bevidsthed er en afgørende forudsætning for at fremme refleksionen på møder. Vi tager bl.a. udgangspunkt i Jürgen Habermas beskrivelse af at aktører, der kommunikerer, har som opgave at finde ud af hinandens kommunikationskompetence og dernæst tilpasse sin egen væremåde sådan, at den enkeltes mulighed for at komme til orde kan realiseres, uden at nogen må opgive deres intention om at ytre sig (Habermas, 1996). Vi betragter dette som et ideal for kommunikationen på mødet og som det mødelederen skal sigte mod. Vi betragter samtidig kommunikationen som samspil, fordi vi, når vi reagerer på og forholder os til andres ytring og gestus, reagerer på indtryk, tanker og følelser, som allerede er vores egne. Vi reagerer på oplevelsen af den anden person i situationen og den viden vi har om personen. Ingenting overføres fra det ene subjekt til det andet eller omvendt, derimod vækker den andens ytringer resonans og genklang eller modstand i os (Mer-

leau-Ponty, 1999). Denne forståelse skaber sammenhæng mellem kommunikationsbegrebet og refleksionsbegrebet. De forestillinger, der dannes, når bevidstheden betragter sit eget indhold, kaldes refleksionsidéer. Refleksion betyder "tilbagebøjning", dvs. at refleksioner er det vi kan tænke eller sige om vores egen tænkning. (Locke, [www.denstoredanske.dk](http://www.denstoredanske.dk)).

Denne lidt abstrakte definition på refleksion forstår vi i praksis som Maturanas beskrivelse af refleksionens domæne: Multivers, mange tolkninger og forståelser, perspektivskift, hypoteser skabes og udforskes, cirkulær og divergent tænkning, ny indsigt, læring og alternativer. (Maturana 1989). De kommunikative kompetencer der fremmer denne form for refleksioner er bl.a. en bevidsthed hos mødelederen om spørgsmålstyperne: Orienterings-spørgsmål, relationsspørgsmål, hypotetiske spørgsmål og adfærdspåvirkende spørgsmål. (Tomm, 1992). Træning i at anvende disse spørgsmålstyper indgår derfor som en del af undervisningen med henblik på at forankre kommunikationsteori i en metode, som deltagerne kan integrere i deres egen praksis som mødeledere.

### *Produktion*

Som omtalt tidligere, var et af vores kritikpunkter i forhold til Dialogmodellen, at den ikke medtog produktionssiden. Produktionssiden er nok den del af mødeledelse, der "i gamle dage" var i fokus.

Men med studenteroprøret og blomsterbørnenes dagsorden i 1970-erne, blev vægten forskubbet væk fra autoriteterne, mod demokratisering og dia-

log. Som de tidligere afsnit viser, er disse domæner også vigtige, men barnet skal ikke smides ud med badevandet. Et møde sigter altid mod et resultat, så hovedspørgsmålet indenfor produktionens domæne er: Hvordan sikrer vi et god møde med resultater?

Mødeforløbet er som tidligere nævnt skitseret i mødeledelsesmodellen under hver sit domæne.

Præsenteres det i et forløb, ser det sådan ud: Velkomst, mål og dagsorden, alle høres, opsummering og handleplan, aftaler og eksekvering og evaluering.

Vi har taget udgangspunkt i to forskellige kommunikationsteorier, for at understrege hvor vigtigt det er at være på forkant med mødeledelses-vildveje og fælder.

Tager man udgangspunkt i en klassisk behavioristisk kommunikationsteori, er kommunikation en enkel sag. Der er en sender og en modtager, og budskabet går uproblematisk igennem som stimulus og reaktion. Tager man derimod udgangspunkt i en konstruktivistisk kommunikationsteori, som f. eks Niklas Luhmanns, kan alt i en kommunikation i princippet gå galt. Parterne er som udgangspunkt utilgængelige for hinanden, og hviler hver især i sin egen autopoiese. En kommunikation mellem parterne A og B skal gennemgå fire heldige selektioner, for at en nydannet, uforudsigelig orden kan opstå. (Rasmussen, 1996)

Vi er tilbøjelige til at mene, at i samtaler mellem parter fra forskellige verdener og med forskellige interesser, skal en samtale styres med fløjls hånd, men bag fløjls hånden er en jernhandske,



der hele tiden har fingeren på pulsen i forhold til hvor mødet bevæger sig hen, og hvad der skal komme ud af mødet.

Man bør som mødeforberedelse altid stille sig selv spørgsmålet: Hvad er formålet med mødet?

At gøre sig formålet klart, er den vigtigste mødeforberedelse. Dernæst tænkes mødet igennem og en dagsorden udarbejdes. Susse Humle beskriver i "Den vanskelige forældresamtale" hvordan forældre kan rubriceres som henholdsvis medspiller, modspiller eller passpiller.

Hvis forældrene er medspillere, erkender de, at der er et problem, og at der skal gøres noget.

Er forældrene modspillere, afviser de vedvarende, at der er et problem.

Er forældrene passpillere, er de enige i problemstillingen, men ikke enige i, hvad der kan gøres.

Tages der tidligt bestik af, hvorledes forældrene forholder sig, kan meget mødetid spares. Holdningerne kan ridses op, og der kan aftales tænkepause i forhold til konkrete udspil.

Vibe Strøier beskriver med begrebet "Den polyfone dirigent" (Strøier, 2011), hvilke vilkår psykologen som mødeleder ofte er udsat for. Hun er på en gang dirigent for koret og deltagende sanger.

Opsummering, handleplan, aftaler og eksekvering er vigtige punkter at huske og at time hensigtsmæssigt ind i mødeforløbet.

### *Etik*

Med etik mener vi en overordnet bevidst stillingtagen til hvilke værdier der er styrende for vores tænkning og ageren. Assens kommunes værdig-

rundlag for ledelse og personalepolitik er et eksempel på dette, der kunne være andre styrende værdier, men vi har den grundantagelse at etik hænger sammen med at være bevidst om hvilke værdier der ligger til grund for fx moral og holdninger både på individplan og for den enkelte skole, dagtilbud o.l. Etik er således ikke et spørgsmål om at vedtage regler, men at forholde sig åbent og bevidst til de relationer man indgår i. Det betyder i mødeledelse at den professionelle mødedeltager i almindelighed og mødelederen i særdeleshed har en forpligtelse til at forholde sig åbent og bevidst til egen og andres værdisætning. Etik er således også et spørgsmål om at forholde sig til egne fordomme og blinde pletter. Sidstnævnte er i sagens natur svært, men der har bl.a. supervisionen sin berettigelse.

F.eks. mødte en familie en gang op til et møde i en hygiejnisk tilstand der var så kritisk, at det rev i næsen på de professionelle renvaskede mødedeltagere. Det blev derfor nødvendigt for mødelederen at overvinde sin egen grænse og sige følgende: "Jeg kan lugte at I kommer lige fra stalden, I kan næppe lugte det selv, men jeg tror det vil være nødvendigt fremover at holde møder på et tidspunkt hvor I har haft tid til at komme i bad først." Det kunne familien godt forholde sig til og det gik dermed ikke ud over tilliden, der var gensidig respekt og forståelse.

Vi som professionelle må forholde os til det dilemma der opstår, når vi med vores faglige merviden, om hvad der er godt eller skidt for et barn, møder en forælder der ikke har denne viden og

som også har andre kulturelle og normative værdier. Altså at vi både kan se denne forælder som ligeværdig og med respekt og samtidig holde fast i, at vi med vores viden må have andre normer. Maturanas domæneteorier forholder sig til dette ved at skelne mellem æstetikens, refleksionens og produktionens domæne (Maturana, 1989). At skelne mellem disse domæner er befordrende fx for mødelederens opgave med at balancere i dilemmaet mellem respekten for forælders ret til at forholde sig til barnets trivsel ud fra familiens egne værdier og normer, og handle ud fra sit professionelle faglige og lovmæssige ståsted. Dvs. at mødelederen må italesætte, at i starten af mødet reflekterer vi over fx fordele og ulemper ved hygiejne, men i slutningen af mødet må der træffes beslutninger der også balancerer med faglig viden og lovgivning om barnets tarv.

## Afslutning

Vi har nu redegjort for mødeledelsesmodellen og processen med at udarbejde den.

Pointen med hele dette arbejde har været at komme det frontpersonale i møde, som oplever at skulle lede eller deltage i et stigende antal møder med forældre, og som har efterlyst en brugbar mødeledelsesmodel at planlægge og evaluere møder ud fra. Belært af erfaringerne med den første mødeledelsesmodel, der indgik i projekt "opkvalificering af den tidlige indsats", har det været vigtigt for os ikke bare at lave en

model, men også formidle den til frontpersonalet på en måde, så de får en teoretisk forståelse for begreberne og en træning i, hvordan den kan anvendes.

Som afsluttende kommentar til dette arbejde er det vigtigt for os at understrege, hvor frugtbart det er, når teori og praksis gror i samme have. Det har været en stor fordel for os at have lokalkendskab til skoler og institutioner i det område, hvor mødeledelsesmodellen søges udbredt.

Vi har detailkendskab til de enkelte institutioner og deres personale, og gennem samtaler og rådgivning er vi bekendt med de problemer, som man ofte står med på gulvet.

I undervisningen kan vi skræddersy vores eksempler og øvelser, så de matcher deltagerens behov.

Vi har desuden været i en givtig samarbejdsproces med hinanden, med kommunens udviklingskonsulent og med vores ledere. Vi håber denne artikel dels kan bidrage til læsernes refleksion over egen praksis i forhold til udvikling og implementering af gode arbejdsmodeller og metoder til frontpersonale, og dels vil vi gerne dele vores mødeledelsesmodel med læserne, da vi tror den vil kunne anvendes bredt i alle mødesammenhænge, og ikke kun hos os i Assens Kommune. Nedenstående link henviser til den I-papir udgave der er tilgængelig for alle.

<http://www.assens.dk/Familie-Boern-amp-Unge/Boern-og-unge-med-saerlige-behov/Moedeledelse.aspx>

## Referencer

- Covey, Stephen (2012): *Speed of trust: den afgørende forskel*, Århus, forlaget Klim.
- Fonagy, Peter (2007): *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling*, København, Akademisk forlag.
- Foucault, Michel (1994): *Viljen til viden, seksualitetens historie*. IV del kap. 2. Helsingør, Det lille forlag.
- Fuglesang, Jacob (2012): "Inklusion er et nyt ord for helvede i klasseværelset". *Politiken* 24. maj.
- Habermas, Jürgen (1996): *Teorien om den kommunikative handling*, Ålborg Universitetsforlag.
- Haslebo, Gitte. og Schnoor, Michala (2007): Lederen som coach – forskellige vinkler på magt og etik, *erhvervspsykologi vol. 5 nr. 2*. København, Dansk psykologisk forlag.
- Humle, Susse (1999): *den vanskelige forældresamtale*, København, Alinea.
- Lauridsen, Helle (2012): Inklusion presser lærerne: I *Folkeskolen*, oktober 2012.
- Maturana, Humberto (1989): *The Tree of Knowledge*, Boston, Shambhala.
- Merleau-Ponty, Maurice (1999): *Om sprogets fenomenologi*, København, Gyldendal.
- Nielsen, Jørn (2011): Udredning i kontekst, *kursusmateriale, Center for Inklusion*, Odense Kommune.
- Nilsson, Roddy (2009): *Michel Foucault – en introduktion*, København, Hans Reitzels forlag.
- Rasmussen, Jens (1996) *Socialisering og læring i det refleksiøve moderne*. København, Unge Pædagoger.
- Rift, Elisabeth (2013). Hovedløs inklusion: I *Folkeskolen*, januar 2013.
- Schore, Allan N (2003): *Affect regulation & the repair of the self*. New York, Norton.
- Schwartz, Rikke og Hart, Susan: *Fra interaktion til relation – tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*, København, Hans Reitzels forlag.
- Strøier, Vibe (2011): *Konsulentens grønspættebog*, København, Dansk psykologisk forlag.
- Tomm, Karl (1992): Interviewet som intervention, København, Forlaget Forum.
- [http://www.denstoredanske.dk/Sprog,\\_religion\\_og\\_filosofi/Filosofi/Filosofiske\\_begreber\\_og\\_fagudtryk/refleksion](http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofiske_begreber_og_fagudtryk/refleksion)
- <http://www.akf.dk/opsporing/>
- <http://www.akf.dk/opsporing/formidling>
- <http://www.akf.dk/opsporing/assens>

# Hvordan børn lærer sig nye handlemuligheder og kompetencer



## – en undersøgelse af indsatser i folkeskolen baseret på positiv psykologi

*Denne artikel handler om sammenhæng mellem elevers selvopfattelse, trivsel og læring i skolen. En sammenhæng, der er mere kompleks end det fremgår af mange pædagogiske diskussioner, der ofte opstiller disse størrelser uden relation til hinanden. Forskning viser, at det er gavnligt at have fokus på elevernes følelsesmæssige tilstand i skolen – deres motivation, engagement og selvfølelse har en vis betydning for resultaterne af undervisningen – og omvendt. Læring og trivsel hænger sammen. Men hvordan kan man i skolen arbejde med det på en hensigtsmæssig måde? Fra feltet "positiv psykologi" kommer der flere og flere svar på dette spørgsmål. Der udgives i den sammenhæng mere og mere materiale, som lærerne kan anvende i hverdagen i skolen. Men hvordan virker sådanne indsatser? Artiklen her præsenterer en aktuell undersøgelse af et nyt dansk positivt psykologisk pædagogisk værktøj og ser på, hvad der kommer ud af en sådan intervention. Undersøgelsens resultater fremlægges og diskuteres med inddragelse af anden relevant tilsvarende forskning.*

*Frans Ørsted Andersen, lektor, ph.d på Aarhus Universitet og Louise Tidmand, cand.pæd.pæd.psyk., og pædagogisk konsulent*

### Sammenhæng mellem selvopfattelse og udbytte af skolegangen?

Forskningen har gennem årtier vist, at der er en sammenhæng mellem elevers selvopfattelse og deres akademiske præstationer (Chapman, 1988), (Guay, 2003), (Harter, 1982). Men denne sammenhæng er kompleks, idet andre undersøgelser klart udfordrer en traditionel "selvværdesteori", hvor tanken er, at når bare eleverne har det godt med og tror på sig selv, så vil de klare sig godt i skolen og videre frem i uddannelses-systemet (Ankersen, 2013). Det samme kan man sige om opfattelsen af, at en

høj intelligenskvotient kan sikre gode skoleresultater: også den står for skud, idet forskere peger på, *at gode arbejdsvaner kan have en større positiv effekt i forhold til uddannelse end høj IQ* (Duckworth & Seligman, 2005). I forlængelse heraf udfordrer 10 års EU forskning vedrørende "learning-to-learn" ("læringskompetencen") i det hele taget intelligensbegrebets pædagogiske anvendelighed (Hautamäki A., Hautamäki, J. & Kupiainen, S., 2010). Endelig viser denne forskning også, at også "hjemmets gode værdier og holdninger til skolegang" ikke helt har den betydning, man har troet – gode pro-

blemøsningsstrategier, et stort ordforråd og logisk tænkning (faktorer, der kan læres), osv. kan have klart større positiv effekt på skolegangen (Hautamäki A., Hautamäki J. & Kupiainen S., 2010).

Over for dette står imidlertid også et stigende problem med stressede skoleelever, der føler, at de ikke kan leve op til alle de krav, både skolen og omgivelserne i det hele taget, stiller dem. Dette er bl.a. dokumenteret af undersøgelser foretaget af CEFU, der peger på, at vores tid er kendetegnet ved et stigende fokus på elevernes præstationer (Henningsen, 2012), (Sørensen & Nielsen, 2011). Folkeskolen har fået flere tests, og der foretages flere og flere undersøgelser, hvor danske elevers præstationer gøres til genstand for sammenligning med elever i andre lande (Allerup, 2012). Anden forskning viser dog, at det ikke behøver at være sådan. Test og undersøgelser kan være udmærkede og ikke-stressende pædagogiske redskaber, hvis de kan anvendes *formativt* som et konkret evalueringsskema, hvor formålet er, at lærere og elever får viden om aktuelt kompetenceniveau og eventuelle problemer, som man dermed mål- og fremadrettet kan gøre noget ved (Andersen, F.Ø., 2010).

Men alle er enige om, at elevernes positive motivation for og engagement i skolen er vigtig, uanset om man anser det for at være en forudsætning for eller et produkt af undervisningen (eller begge dele). Hvordan hænger den pædagogiske praksis og læringen sammen med elevernes motivation, engagement og selvopfattelse? kan man relevant spørge. På basis af folkeskolens

formålsparagraf (Undervisningsministeriet, 2012) og Faghæftet for elevernes alsidige udvikling (Undervisningsministeriet, 2009b) kan man stille samme spørgsmål. I flere og flere kommuner rundt omkring i landet har man iværksat forskellige initiativer med fokus på børns motivation, selvværd og trivsel. I den forbindelse anvendes en række nye undervisningsmaterialer forfattet af fx konsulenter som Helle Fisker og Mads Bab, men også materialer produceret af den ene af denne artikels forfattere, fx "Min Glade Bog i Skolen – få glæden ind i klasseværelset på 25 dage" (Tidmand, 2013) og "Min Glade Bog – 25 øvelser, der giver glattere børn og forældre" (Tidmand, 2012). Denne artikel handler om en undersøgelse af en konkret anvendelse af dette materiale.

### **Interventionen**

Brugen af materialet forløb over 3 måneder på syv folkeskoler på Sjælland i 2012. Selve interventionen bestod i, at otte skoleklasser fordelt på to 3. klasser, to 4. klasser og tre 5. klasser samt en DSA klasse med elever fra hhv. 5. og 6. klasser arbejdede med "Min Glade Bog – 25 øvelser, der giver glattere børn og forældre" (Tidmand, 2012). Arbejdet blev introduceret og påbegyndt ude på skolerne og lavet færdigt hjemme i samarbejde med forældrene.

Udvælgelsen af skolerne foregik ved, at alle skoler på Sjælland blev tilbudt at være med i projektet, og de deltagende skoler var de første, der meldte deres interesse. Alle de deltagende skoler henvendte sig således med henblik på at få nyt input til at løse langvarige trivselsproblemer i bestemte klasser

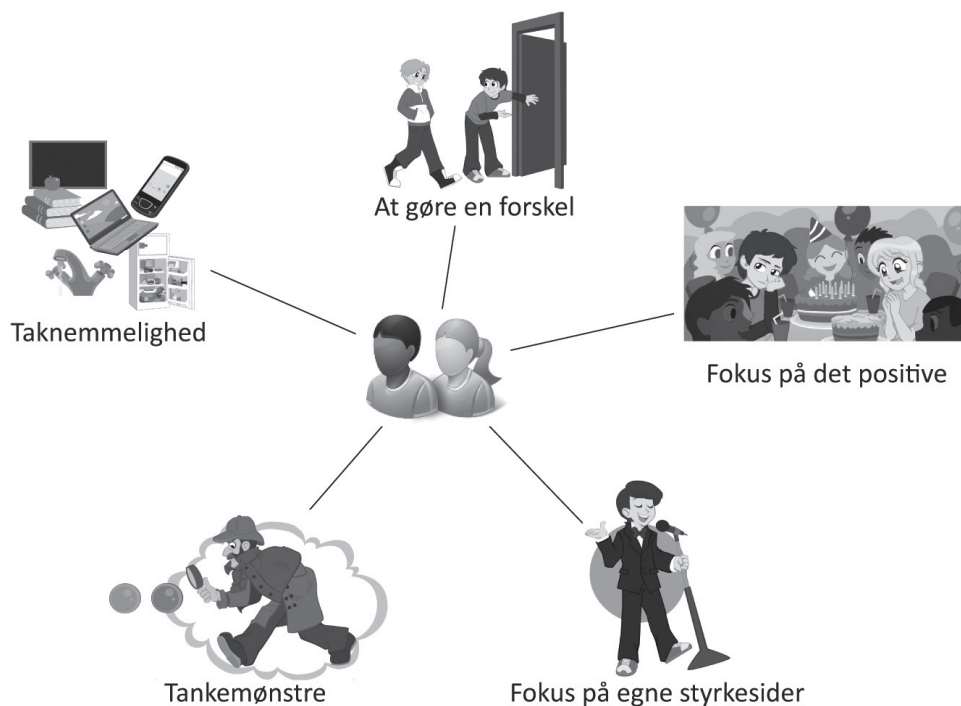
på skolen i enten indskolingen eller mellemtrinnet, hvortil materialet er målrettet. Således deltog St. Merløse Centralskole i St. Merløse, Tølløse Centralskole i Tølløse, Årby Skole i Kalundborg, Søndermarksskolen (med to klasser) på Frederiksberg, Mølleholmskolen i Taastrup, Sorø Borgerskole i Sorø og en DSA klasse fra Østerhøjskolen i Ballerup.

Ser vi på de deltagende kommuner og skolernes placering i kommunen, kommer deltagerne fra byområder med en del diversitet. Alle de deltagende klasser deltager med samme intervention baseret på de samme (førnævnte) materialer uanset socio-økonomiske faktorer og baggrund.

Materialet tager som nævnt afsæt i den positive psykologi, bl.a. i Sonja Ly-

ubomirskys forskning, der har indkredset følgende generelle trivselsfremmende faktorer: taknemmelighed, optimisme, undgåelse af sociale sammenligninger, altruisme, gode sociale relationer, rådighed over en bred vifte af coping-strategier, tilgivelse, evnen til at opleve flow, forpligtelse til personlige mål, religiøs og spirituel praksis, meditation og fysisk aktivitet (Lyubomirsky, 2008).

I "Min glade bog"-materialet er der bl.a. på baggrund af Lyubomirsky opstillet flg. overskrifter: Taknemmelighed, At gøre en forskel, Fokus på det positive, Tankemønstre og Fokus på egne styrkesider, som er tænkt til at kunne samle en række generelle trivselsfremmende faktorer. Materialet er tilpasset elevgruppen i indskolingen





(0.-3. kl.) og på mellemtrinnet (4.-6. kl.). Der er i alt 25 øvelser fordelt på 5 øvelser inden for hver overskrift. Materialet har også en lærervejledning.

Øvelserne tager udgangspunkt i hverdagssituationer, som eleverne kan relatere til. Eleverne stilles refleksionssspørgsmål og eleverne opfordres så til at skrive og/eller tegne deres svar.

### Øvelse 7:

#### Lille indsats – Stor forskel

Tænk på, hvad du kan gøre i din hverdag, som en ganske lille indsats fra din side, men som kan gøre en stor forskel for andre. Skriv mindst fem små ting, som du kan gøre, og fem ting, som du kan sige.

5 ting, som jeg kan gøre:

1. Hvis min ven har brækket benet, kan jeg ryste hans pude
2. Hjælpe en med lektierne
3. Spørge om man vil være med til legen
4. Hjælpe en gammel dame over vejen
5. Kalde på en voksen, hvis der er en, der græder

5 ting, som jeg kan sige:

1. At du er god til at svømme
2. Du er en god ven
3. Hej, vil du være med til vores leg
4. Sige ting, så det er lettere at lave mat.
5. At du er en god ven.

Planlæg, hvornår du vil gøre og sige det, du har skrevet.

Mange af øvelserne lægger også op til, at eleven kan forholde sig konkret til, hvordan og hvornår ændringer kan implementeres, hvis eleven altså ønsker ændringer.

Vi skal her se på et eksempel. Det drejer sig om øvelsen “lille indsats – stor forskel” under overskriften “At gøre en forskel”. Denne øvelse lægger op til indsigt i, hvordan vi gennem vores handlinger og kommunikation ved en lille indsats kan gøre en positiv forskel i andre menneskers liv og herved også i vores eget liv.

Ud over Lyubomirsky tager materialet også afsæt i Seligmans begreb “teaching in an explanatory style”. Der drejer sig om, at man pædagogisk kan arbejde med at øge børns forståelse for, hvorledes vore mentale systemer fun-

Denne side er et billede af et dokument. Det er en side fra et materiale, der er udgivet af Glaxo i samarbejde med Danmarks Videnskabscenter for Børn og Ungdom.

Side 29

Tænk på, hvad du kan gøre i din hverdag, som en ganske lille ting, der kræver en ganske lille indsats fra din side, men som kan gøre en stor forskel for andre. Skriv mindst fem små ting, som du kan gøre, og fem ting, som du kan sige.

5 ting, som jeg kan gøre:

1. Hvis min ven har brækket benet kan jeg ryste hans pude
2. hjælpe en med lektierne
3. Spørge om man vil være med til at lege
4. hjælpe en gammel dame over vejen
5. kalde på en voksen vis der er en der græder

5 ting, som jeg kan sige:

1. at du er god til at svømme
2. Du er en god ven
3. Hej vil du være med til vores leg
4. sige ting så det er lettere at lave mat.
5. at du er en god ven

Planlæg, hvornår du vil gøre og sige det, du har skrevet.

*Eksempel på en elevbesvarelse 4. klasses trin.*

gerer (Seligman, 1996). Udover Lyubomirsky og Seligman er materialet inspireret af kognitiv, positiv psykologisk teori om betydningen af udviklingen af konstruktive og fleksible skema-

ta til fremme af personlig udvikling (Thomsen, 2008).

Det handler om, at udviklingen af optimisme kan hænge sammen med at have nogle coping-strategier, der er

*Eksempel på en øvelse fra materialet under overskriften "Tankemønstre"*

#### **Øvelse 4: Detektiven på arbejde**

Som du så i historien om Sara og Fido, var det Saras detektivs arbejde at undersøge Saras tanker og spørge ind til sandheden af dem. På denne måde hjalp detektiven Sara med at se situationen på en anden måde, og han fik Sara til at tænke nogle andre og bedre tanker. Sara gik fra at have det rigtigt dårligt til at have det godt med situationen og til at blive i stand til at handle i forhold til at ændre aftalen om at lufte Fido hver dag.

Nu kommer der et eksempel på en situation, hvor du igen kan se, hvordan detektiven går på arbejde.

(...)

Nu kommer der endnu en situation, men denne gang skal du være detektiven og stille spørgsmålene.

Situationen handler om pigen Nanna. Hun har en veninde i skolen, der hedder Karen. Nogle gange sidder Nanna og Karen sammen og spiser frokost. Men så en dag sker der noget.

Nanna fortæller:

**Situation:** I dag i skolen fortalte min veninde Karen, at hun havde fået sig en ny veninde, Tanja, og at hun ville spise frokost med hende i stedet for mig. Det er tredje gang, hun vælger en anden veninde inden for en måned.

**Reaktion:** Jeg tænker, at nu kan Karen ikke lide mig mere, og det er nok fordi, jeg ikke er smart nok i tøjet, ligesom Tanja er det. Tanja er også smadder god til at fortælle vittigheder, og når jeg gør det, bliver de bare så dårlige, og ingen griner. Hvis bare jeg var mere populær, ville Karen stadig være min veninde og spise frokost med mig. Nu kommer jeg garanteret til at spise frokost helt alene, og alle vil vide, at Karen og jeg ikke længere er veninder.

**Oplevelse:** Jeg føler mig forladt og alene. Jeg er ked af det, og jeg savner Karen. Jeg er nervøs for, at alle vil grine ad mig og måske drille mig med, at Karen igen har fået sig en ny veninde.

**Hvilke spørgsmål kunne Nannas indre detektiv stille?:**

(...)

adaptive og dermed kan anvendes til konstruktive genfortolkninger af negative begivenheder (Thomsen, 2008).

Hertil introducerer materialet en Tankedetektiv, der lærer eleverne at blive detektiver på deres egne og hinandens negative og destruktive tankemønstre, således at eleverne gennem detektiven lærer sig at stille kritiske spørgsmål til de negative tanker. Hvis de negative tanker kan forkastes som værende usande eller uden argumenter for at være sande, udfordres eleverne til at finde nye, mere ressourceorienterede tanker. Dette præsenteres i materialet som en progressiv læreproces igennem eksempler.

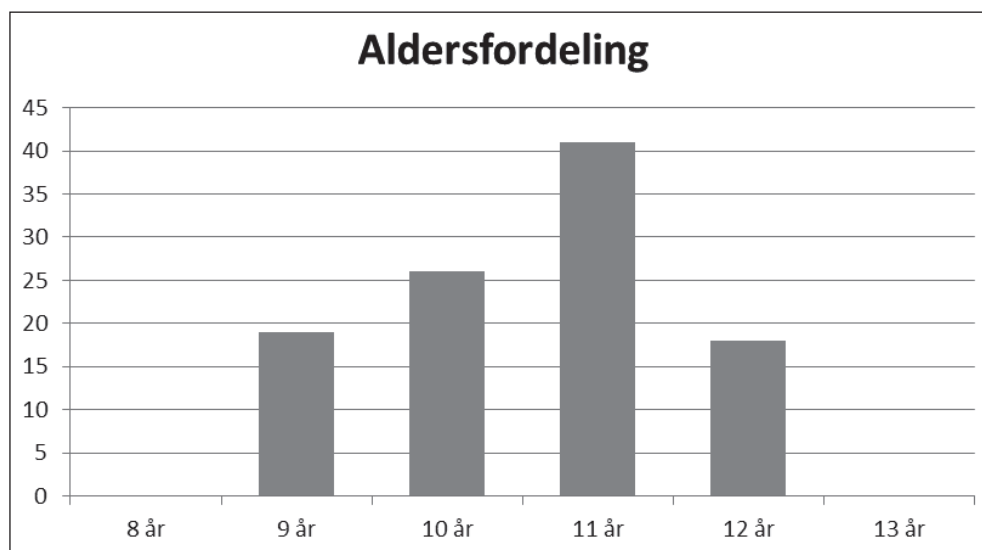
Af de otte klasser med i alt 141 elever, der indgik i interventionen, deltog syv klasser med 123 elever i de kvantitative undersøgelser, vi her i artiklen vil redegøre for. Pga. fravær mv. har dog kun 104 børn gennemført både før-

og eftermålingen. Alle otte klasser indgik i de kvalitative undersøgelser.

### Undersøgelsens metodik og datagrundlag

Undersøgelsen består af to kvantitative spørgeskemaundersøgelser (til eleverne), der blev foretaget både før og efter interventionen. Dertil kommer kvalitative interview (også med eleverne), der blev afholdt midtvejs og efter interventionen. Desuden særlige kvalitative spørgeskemaer, der blev udfyldt af de involverede lærere både før og efter interventionen. Endelig blev der også anvendt et kvalitativt spørgeskema, som blev udfyldt af forældrene til de elever, der deltog.

Det ene kvantitative spørgeskema er skemaet CASQ, der er en forkortelse af Children's Attributional Style Questionnaire. Spørgeskemaet er udviklet af Kaslow & Tanenbaum, der begge er in-



Figur 1: Eleverns aldersfordeling i effektundersøgelsen. Der indgik næsten lige mange drenge og piger i både intervention og undersøgelse.

spireret af Seligman. CASQ er et standardiseret spørgeskema, oversat fra engelsk til dansk af Louise Tidmand. Det måler børns optimismeniveau på følgende syv domæner: ”permanence”, ”pervasiveness”, ”hope”, ”personalisation”, ”total bad”, ”total good” og ”overall optimism”<sup>1</sup>. (Seligman, 1996).

1. **Permanence** (Temporary vs. Permanent): e.g., for pessimism – bad events are permanent and good events are temporary (opposite for optimism)
  - **PmB** (Permanent Bad) – low scores = optimistic, high scores = pessimistic
  - **PmG** (Permanent Good) – low scores = pessimistic, high scores = optimistic
2. **Pervasiveness** (Specific vs. Universal – across time and space (situation)):
  - **PvB** (Pervasive Bad) – low scores = optimistic, high scores = pessimistic
  - **PvG** (Pervasive Good) – low scores = pessimistic, high scores = optimistic
3. **Hope** (HoB) = PvB + PmB (Hope for Bad Events) – low scores (0, 1, or 2) are hopeful and high scores (12, 13, 14, 15 or 16) are hopeless. Seligman indicates that this is the single most important score.
4. **Personalisation** (Internal vs. External – locus of causality)

- **PsB** (Personalisation Bad) – low scores = high self-esteem, high scores = low self-esteem
- **PsG** (Personalisation Good) – low scores = pessimistic, high scores = optimistic

5. **Total B** (Bad) = PmB + PvB + PsB

6. **Total G** (Good) = PmG + PvG + PsG

7. **Overall Optimism** = G – B

Det andet elevspørgeskema hedder ”Sådan er jeg”. Det er et evalueringsværktøj til vurdering af børns selvopfattelse udviklet af Pirjo Ouvia-Birgerstam (2006a). ”Sådan er jeg” kan anvendes til bl.a. at sætte fokus på barnets personlige alsidige udvikling, og det findes i to versioner; en til 1.-3. klasser og en til 4.-9. klasser. Evalueringsværktøjet er konstrueret som et spørgeskema sammensat af et antal udsagn, der kan henføres til følgende domæner inden for området ”selvopfattelse” (Ouvia-Birgerstam, 2006b):

- **Fysiske egenskaber** (udseende, kropsbevidsthed)
 

Denne skala fortæller noget om barnets selvopfattelse af egen fysiske fremtoning.
- **Psykiske egenskaber**
  - Færdigheder og evner
 

Denne skala siger noget om barnets selvopfattelse i forhold til, om egne evner slår til, f.eks. evnen til at lære og evnen til at lave noget med hænderne.
  - Psykisk velbefindende (psykisk stabilitet, styrke, angst, aggressivitet)
 

Denne skala siger noget om barnets selvopfattelse af eget psykisk

1 Gennemgangen af de syv CASQ parametre er ikke oversat til dansk, da der ved oversættelser altid er risiko for, at detaljer i sproget går tabt.

velbefindende, eksempelvis hvor glad og tilfreds, han/hun normalt er, hvor hurtigt han/hun bliver irriteret eller giver op, når han/hun møder modstand.

- **Individets relationer**

- Relationer til forældre og familie  
Denne skala siger noget om barnets selvopfattelse af sine relationer til forældre og familie, eksempelvis om barnet føler sig elsket, samt får den opmærksomhed og støtte, som han/hun synes at have brug for.
- Relationer til andre  
Denne skala siger noget om, hvordan eleven opfatter sig selv i forhold til fx venner og andre elever, eksempelvis om han/hun føler sig accepteret af andre og “med i gruppen”, samt populær og vel-lidt.

- **Totalskala**

Denne skala siger noget om elevens generelle selvopfattelse. Denne skala er mere robust end delskalærne og giver derfor det mest generelle indblik i elevens selvopfattelse.

Resultaterne af “Sådan er jeg” gengives i en staninescore, der har en normalfordeling med 5 som middelværdi, hvilket udgør 20 % af populationen, og med 2 % standardintervaller, så scoren 4 repræsenterer 17 % af populationen, 3 repræsenterer 12 %, 2 repræsenterer 7 %, osv. (Ouvinen-Birgestam, 2006b).

En fordeling mod højre af resultaterne af undersøgelsens efter-målinger (værdier 6, 7, 8 og 9) vil således gengive en gruppe børn, der har en bedre

selvopfattelse end før interventionen, mens en fordeling mod venstre på staninescoren (værdier 1, 2, 3 og 4) vil præsentere en gruppe børn med en dårligere selvopfattelse end i før-målingen. I grafen ses således før-målingsresultaterne såvel som efter-målingsresultaterne. “Sådan er jeg” spørgeskemaet opgjort i total i denne undersøgelse er repræsentativ for hele den danske population i aldersgruppen 9-12 år, hvilket gør undersøgelsen statistisk valid.

### **Kvalitative data**

De kvalitative interview fokuserer på elevernes eget perspektiv. Der er spurgt til elevernes konkrete oplevelser med interventionen i skolen i de 25 skoledage, hvor øvelserne har været i spil. Hvordan har de oplevet arbejdet med “personlige styrker” og “udvidede handlemuligheder” i forhold til deres trivsel og læring i skolen?

Spørgeskemaerne til lærerne og forældre til elever er inspireret af metoden ”praksisportræt”, der tager sit udgangspunkt i den kritiske psykologis to grundlæggende analyseskridt, nemlig betydningsanalysen, altså en analyse af betingelsernes betydning for subjektet, og begrundelsesanalysen, som analyserer subjektets grunde til at handle som det gør i forhold til egne behov og interesser (Markhard, Holzkamp, Dreier, 2004, s.7). Praksisportrættet er opbygget af fire hoveddele, der skal belyse fire aspekter ved praksis:

- 1.) **Institutionen**, som her er skolen,
- 2.) **Arbejdsmidlet**, som her dels er teori og metode, dels fremgangsmåder, dels udstyr (den konkrete bog),

altså midler som skolen kan anvende i arbejdet med at øge trivsel og selvværd i klassen,

- 3.) **Situationen**, som her er de deltagende klassers motiver for at deltage i interventionen
- 4.) **Kommunikationen**, som her er den måde, skolens medarbejdere taler om og med hinanden på vedrørende trivselsarbejdet samt den måde, lærerne oplever kommunikationen i deres klasse på (Markhard et al., 2004, s. 9).

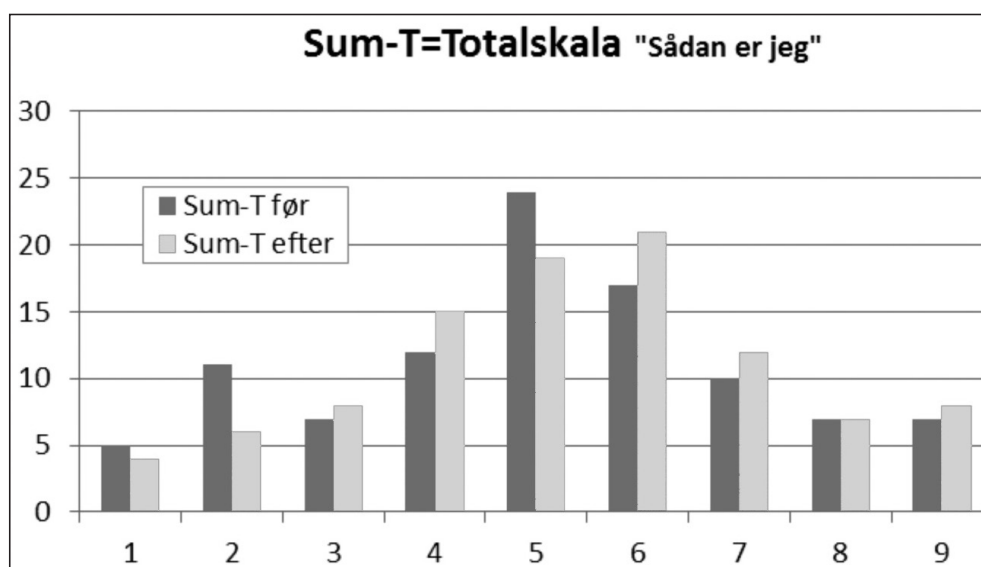
For forældrene er de fire aspekter:

- 1.) **Institutionen**, som her er familien,
- 2.) **Arbejdsmiddel**, som her dels er teori og metode, men også fremgangsmåder til intervention og udstyr (den konkrete bog), altså midler som skolen har introduceret for eleverne og familien

- 3.) **Situationen**, som her er praksisproblematikken vedrørende de deltagende klasser og elvers motiver for at deltage i interventionen) og
- 4.) **Kommunikation**, som her er den måde familien taler til hinanden på, samt kommunikationen med skolen (Markhard et al., 2004, s. 9).

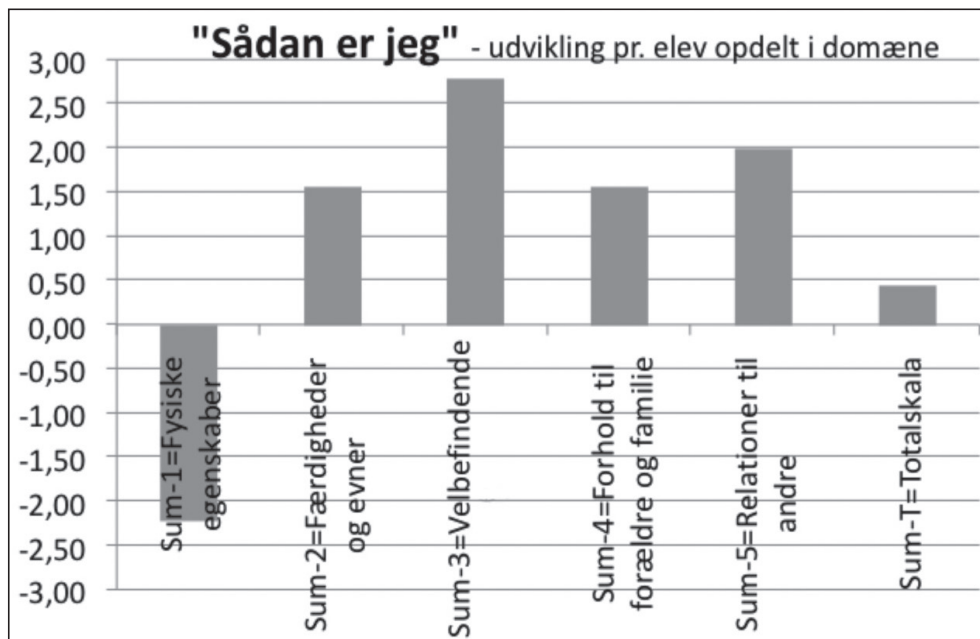
## Resultaterne

Undersøgelserne viser, at elevernes trivsel steg betydeligt og målbart efter, at interventionen var gennemført. Ser vi på nedenstående figur 2, fremgår det, at den generelle udvikling er i fremgang. Der er en betydelig nedgang i antallet af børn i søjle 1 og 2 og fremgang i specielt 6 og 7 – grafen skyder mod højre. Det betyder, at effekten af interventionen målt som totalskala (Sum-T) er en positiv udvikling af elevernes selvopfattelse og hermed et højere selvværd hos eleverne.

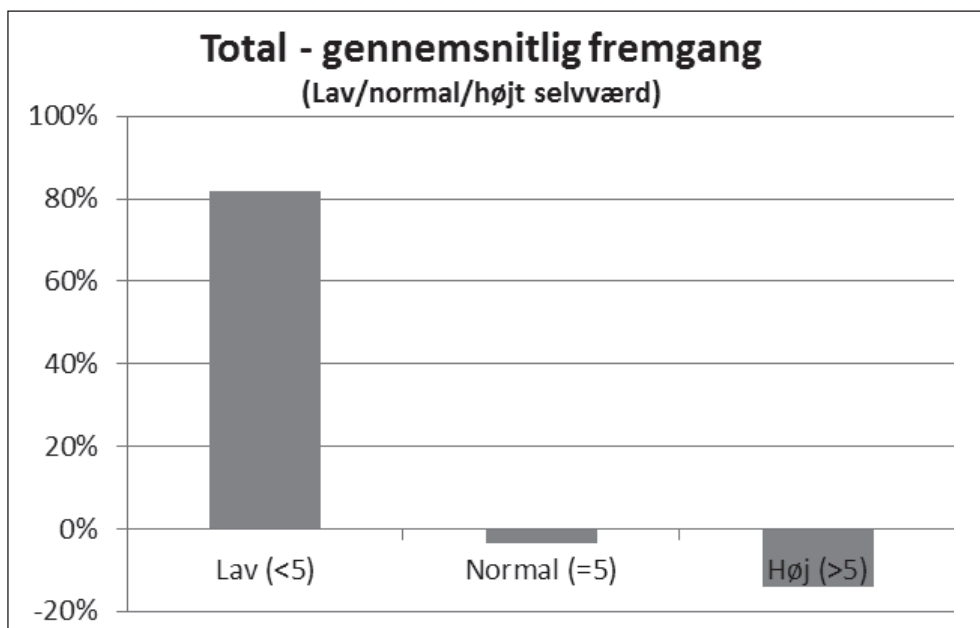


Figur 2: Staninescoren for før- og eftermålingerne af elevernes selvopfattelse.

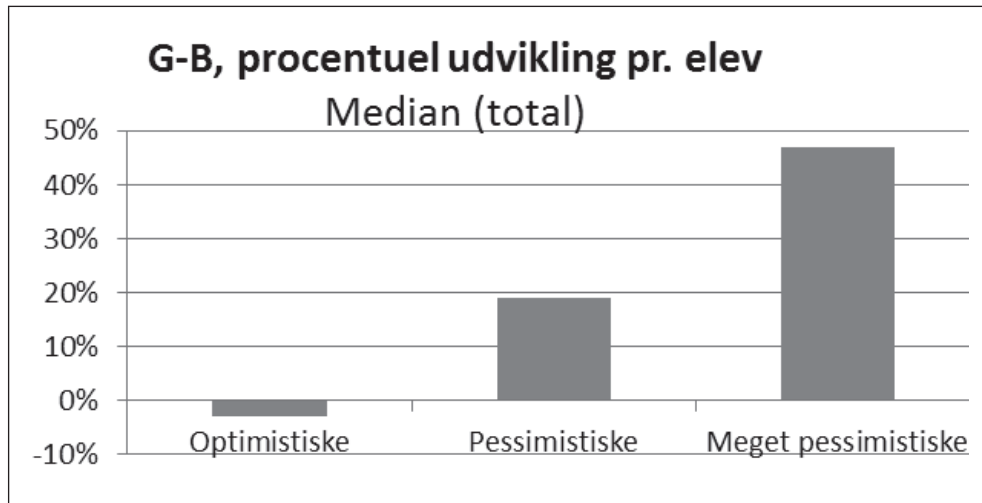




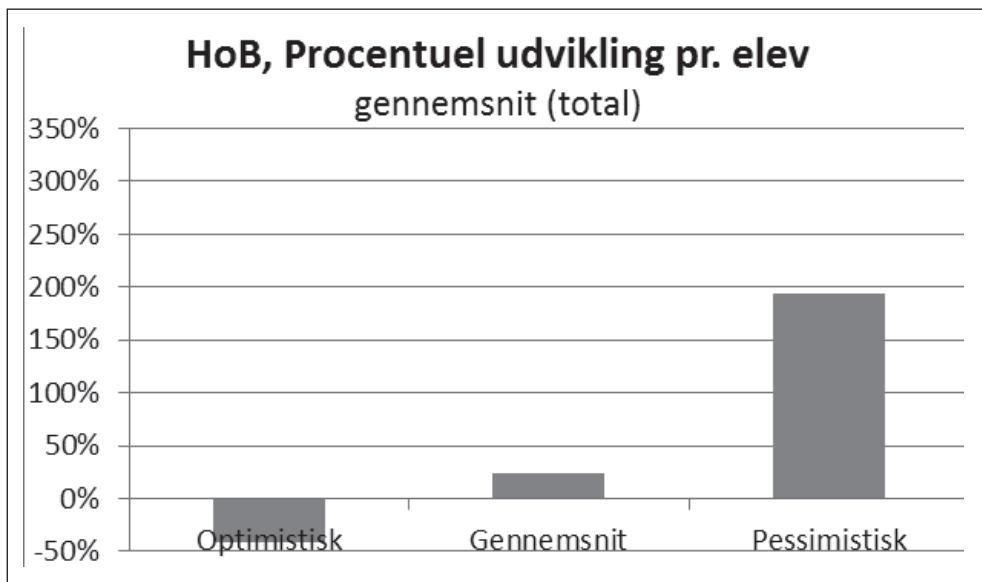
Figur 3: "Sådan er jeg" – den gennemsnitlige udvikling pr. elev isoleret pr. domæne.



Figur 4: Den gennemsnitlige effekt af interventionen i forhold til elevernes selvopfattelse målt i "Sådan er jeg" fordelt som effekten for eleverne ud fra deres staninescore i før-målingen, opdelt i lavt/normal/høj staninescore.



Figur 5: Median for elevernes udvikling målt på G-B efter interventionen opdelt i tilstand i før-målingen.



Figur 6: Elevernes gennemsnitlige udvikling målt på HoB efter interventionen opdelt i tilstand i før-målingen

På 5 ud af 6 domæner genererede interventionen fremgang i positiv selvopfattelse og selvværd.

Det var især elever, der inden interventionen havde en negativ selvopfattelse, som profiterede af interventionen

med en fremgang på gennemsnitligt 82 %.

For elever, der i før-målingen havde en staninescore under 5 ses effekten af interventionen i første søjle (se figur 4). For elever med staninescoren 5 i før-målingen ses effekten af interventionen i søjle to, og for elever, der havde staninescore over 5 i før-målingen ses effekten af interventionen i den sidste søjle.

*Den samme positive effekt, som vi registrerede i "Sådan er jeg", er tydelig i CASQ undersøgelsen – det er de informanter, der er pessimistiske eller meget pessimistiske i før-målingen, som oplever stor fremgang og størst positiv effekt af interventionen.*

I analysen anvendes primært to parametre, G-B og HoB. De er begge sammensat af en række andre parametre, og de bliver derfor væsentligt mere robuste måleværdier.

I figur 5 og 6 kan man se denne trend tydeligt; informanter, der blev målt til "meget pessimistisk" i før-målingen, oplever – målt på median – 47 % fremgang på G-B-parameteren og informanter, der blev målt til "pessimistisk" i før-målingen, oplever – målt i gennemsnit – 194 % fremgang på HoB-parameteren.

*Eleverne giver i interviewene klart udtryk for, at de via interventionen har opnået nye handlemuligheder og nye handlekompetencer. De oplever en ny og udvidet selvforståelse, hvori de er gladere og mere positive. Effekten af interventionen for klassens trivsel, selvforståelse, optimisme og læring vurderes af eleverne som værende yderst positiv.*

Lærerne og forældrene udtrykker, at de oplever samme positive udvikling i elevgruppen. De oplever også, at de indbyrdes har fået en fælles referenceramme for trivselsarbejdet, ligesom de har fået konkrete værktøjer til at arbejde med trivsel, selvværd og optimisme i deres klasser og hjemme i familierne.

Samlet set er resultatet af undersøgelsen, at arbejdet med interventionen har været yderst positivt. I både de kvantitative og de kvalitative undersøgelser og de tilhørende analyser fremgår det, at der er kongruens mellem resultaterne fra de forskellige perspektiver. Med forbehold for, at denne undersøgelse ikke har fokus på socio-økonomiske faktorer, relationer eller andre faktorer, der også kan have betydning for selvopfattelsen (Nissen, 2011), viser effekten af interventionen sig fra alle perspektiver at være gunstig for elevernes og de deltagende klassers trivsel, elevernes selvopfattelse og optimismeniveau. Elevernes selvopfattelse har som effekt af interventionen generelt udviklet sig positivt, og det er især gældende for de elever, der ved projektets start havde en negativ selvopfattelse og et lavt selvværd. For dem har effekten været størst og meget positiv for deres selvopfattelse såvel som for deres optimismeniveau. Faktisk oplever elever med staninescore på 4 eller derunder i før-målingen gennemsnitlige stigninger på 82 %. Elever med normal eller høj staninescore i før-målingen oplever marginalt tilbagegang i efter-målingen. I CASQ undersøgelsen af elevernes optimismeniveau viser det sig, at elever, som blev målt til "meget pessimistisk"/"pessimistisk" i før-må-

lingen, oplever en fremgang i medianværdi på 47 % på G-B parametret og en gennemsnitlig fremgang på HoB parametret på 194 %.

*Desuden har interventionen haft den effekt for forældrene og familierne, at de oplever at have fået redskaber til også at arbejde med lykkefremmende faktorer i familien, og som familie har de fået en fælles referenceramme for at arbejde bevidst med trivsel hos deres barn og i familien.* De deltagende lærere oplever, at de gennem interventionen har fået en fælles referenceramme sammen med eleverne og de forældre, der aktivt har deltaget i interventionen, såvel som med de kollegaer, der har deltaget aktivt i arbejdet med interventionen i klassen. Lærerne oplever også, at de gennem interventionen har fået et konkret værktøj, som de kan anvende i deres hverdagspraksis.

### **Diskussion og perspektivering**

I diskussionen af undersøgelsernes resultater, er det relevant at se på den lille tilbagegang i optimismeniveau og positiv selvopfattelse, som en ganske lille gruppe af elever har oplevet i efter-målingerne. Disse resultater bliver ikke umiddelbart bekræftet i de kvalitative undersøgelser. Så forklaringen på denne lille tilbagegang for nogle elever skal måske findes i det domæne, hvor elever i undersøgelsen oplever tilbagegang, og det er i "Sådan er jeg" undersøgelsen, hvor der opleves tilbagegang på domænet "fysiske egenskaber". Af de elever, der oplever tilbagegang i dette domæne er 2/3 piger. Umiddelbart giver undersøgelsen ikke noget svar på denne udvikling og det

kan diskuteres, om det er tidspunktet for undersøgelsens efter-måling, der lå lige inden sommerferien, der kan være medvirkende til denne udvikling på netop det domæne, idet blade og magasiner på netop det tidspunkt har fokus på den forestående badesæson og lettere sommerpåkledning, og eleverne således påvirkes af kulturens skønhedsdealer og derfor bliver mere kritiske over for egne fysiske egenskaber.

Som nævnt i indledningen gennemføres der for tiden, rundt om på danske skoler, en lang række tiltag, der minder om de i denne artikel beskrevne. Mange af disse tiltag bliver evaluerede – men så vidt vi ved, er der ikke her i landet foretaget egentlig forskning på området, selv om der er sat fx ph.d-projekter på området i værk. De undersøgelser, vi her redegør for, er sandsynligvis de første af sin art her i landet. Meget tyder på, at der er stor efterspørgsel efter indsatser, der ligesom dem vi har beskrevet, fokuserer på elevernes motivation, engagement og trivsel i skolen, men samtidig er det vigtigt, at pege på behovet for grundig evaluering, forskning og diskussion på området. De mange materialer, interventioner, pakkedninger og konsulenter, der er dukket op på området, gør, at faren for udvanding, misforståelser og fejlfortolkninger i forhold til teori og forskning på feltet er stor. Samtidig er det, også vigtigt at diskutere den positive psykologis begrænsninger, sådan som fx Svend Brinkmann fra Aalborg Universitet og Gerd Christensen har gjort det i mange sammenhænge (Andersen & Christensen, 2012). Positiv psykologi er et supplement, ikke en er-

statning. Faren for, at man kommer til at anskue det som et nyt, let ledelsesmæssigt fix er absolut til stede.

## Referencer

- Andersen, F.Ø. & Christensen, G. (red.) (2012). *Den positive psykologis metoder*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Duckworth, A. & Seligman, M. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, Dec. 2005, Vol. 16, no 12, 939-944
- Chapman, J. W. (1988). Learning Disabled Children's Self-Concepts. *Review of Educational Research*, 58(3).
- Guay, F. M., H. & Boivin, M. (2003). Academic Self-Concept and Academic Achievement: Developmental Perspectives on Their Causal Ordering. *Journal of Educational Psychology*. 2003, 95(1), 124-136.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97
- Hautamäki A., Hautamäki J. & Kupiainen S. (2010). Assessment in Schools – Learning to Learn. *International Encyclopedia of Education* (2010), vol. 3, pp. 268.
- Henningsen, Inge (2012). Overraskende mange er bange. *Asterisk*, Nr.62,2012, Institution for uddannelse og pædagogik (DPU). Aarhus universitet 2012.
- Knoop, H. H. (2010). Respektfuld positionering af positiv psykologi. I *Kognition & Pædagogik – Tidsskrift om gode læringsmiljøer*, 20(75), s.65-69 .
- Lungholt, H. & Metelmann, P. (2011). *Hvem spiser boller i karry? En introduktion til samfundsvidenskabelig metode i teori og praksis*. København: Kommuneforlaget
- Lyubomirsky, S. (2008). *Sådan bliver du lykkelig*. København: Lindhardt og Ringhof Forlag .
- Markard, M., Holzkamp, Klaus og Dreier, Ole. (2004). Praksisportræt – En guide til analyse af psykologpraksis. I *Nordisk Udkast* 32(2), 5-22.
- Nielsen, H.K. (2010). Kritisk Teori. I Tangaard, L. & Brinkmann, S. *Kvalitative Metoder*(339-356), København: Hans Reitzels Forlag.
- Nissen, P. Fra Erfaringsbaseret til Evidensinformeret Undervisning. I *Kognition & Pædagogik*, 21(79), 62-69.
- Ouvinen-Birgestam, P. (2006a). *Sådan er jeg* . København: Hogrefe Psykologisk Forlag.
- Ouvinen-Birgestam, P. (2006b). *Sådan er jeg – vejledning* . København: Hogrefe Psykologisk Forlag.
- Seligman, M. E. P. (1996). *The Optimistic Child: Proven Program to Safeguard Children from Depression & Build Lifelong Resilience*. New York: Houghton Mifflin.
- Sloth, K. (2011). *Mål dine resultater – analyse, evaluering, måling af kommunikation*. København: Samfundslitteratur.
- Sørensen, M. J. & Thomsen, P.H. (2006). Depression hos børn og unge. I *Ugeskrift for Læger* 168(7).
- Sørensen, N.U, & Nielsen, J.C ( 2011) Det er ikke længere samfundets skyld. *Dagbladet Information*. Kronik onsdag d. 9.11.11
- Thomsen, D. K. (2008). Positive funktioner af negative tanker. I Myszak, A. & Nørby, S. (red.), *Positiv Psykologi – en introduktion til videnskaben om velvære og optimale processer* (134-153). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tidmand, L. (2012). *Min Glade Bog – 25 øvelser, der giver glæde børn og forældre*. København: Glæde&Børn.
- Tidmand, L. (2013). *Min Glade Bog i Skolen – få glæden ind i klasseværelset på 25 dage*. København: Glæde&Børn.
- Undervisningsministeriet. (2012). Folkeskolens formålsparagraf. Lokaliseret 20.juli.2012 på World Wide Web <http://uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Faelles-Maal/Folkeskolens-formaalsparagraf>
- Undervisningsministeriet. (2009b). Fælles Mål 2009 – Elevernes alsidige udvikling. Lokaliseret 20.juli.2012 på World Wide Web <http://uvm.dk/Service/Publicationer/Publicationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Elevernes-alsidige-udvikling-ifolge-folkeskoleloven>

# Ortografiske færdigheder og den tidlige læseudvikling



*Fonologiske færdigheder og erfaring med skriftsprog er kendte forudsætninger for den tidlige læseudvikling. Men da de ikke alene kan forklare al relevant variation i ordlæsefærdighed hos begynderlæsere, har flere forskere peget på, at en tredje faktor i form af ortografiske færdigheder også er involveret. I denne artikel præsenteres og diskuteres forskningslitteraturen vedrørende ortografiske færdigheder. Hvordan defineres begrebet? Hvilke test anvendes som mål for ortografiske færdigheder? Og hvordan er begrebet underbygget såvel teoretisk som empirisk? Endelig beskrives en planlagt træningsundersøgelse med udgangspunkt i de beskrevne forskningsresultater.*

*Af Anne-Mette Veber Nielsen, Ph.d.-stipendiat,  
Center for Læseforskning, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab*

Når elever begynder i skolen, begynder også udviklingen mod at blive sikre læsere, der kan honorere de skriftsproglige krav, de møder i skolen og i fritiden. Elever, hvis ordlæsning ikke er effektiv, dvs. upræcis og/eller langsom, kæmper med at opnå det primære formål med læsning; at forstå og tilegne sig viden gennem de tekster, de møder i hverdagen. Ordlæsning er den stærkeste prædikator for læseforståelse fra 1. til mindst 3. klasse og forklarer en stor del af variationen i læseforståelse gennem hele skoletiden (Cunningham et al., 2011). På den baggrund er det helt afgørende at forstå, hvilke processer der er i spil i udviklingen af effektiv ordlæsning hos begynderlæsere og dermed også, hvordan man bedst understøtter udviklingen fra kendskab til bogstaver og deres lyde til effektiv genkendelse af skrevne ord. Mange års forskning i den tidlige læseudvikling har bidraget med megen viden. Dog

mangler der fortsat viden om den del af den tidlige læseudvikling, der finder sted, efter de basale afkodningsfærdigheder er på plads (Castles og Nation, 2006).

Som første skridt i udviklingen af ordlæsning, skal begynderlæsere etablere et system af forbindelser mellem grafer (bogstaver) i skrevne ord og fonemer (enkeltlyde) i talte ord. Dvs. de skal blive bekendte med det grundlæggende princip bag alfabetiske skriftsystemer; til hvert grafem hører et fonem. En stor mængde forskning har fundet, at fonologisk (lydlig) opmærksomhed, og i særlig grad evnen til at kunne skelne og manipulere fonemer i talte ord, sammen med bogstavkendskab udgør de væsentligste forudsætninger for tilegnelse af ordlæsning hos børn i indskoling (fx Scarborough, 1998). Skriftsprog som dansk og engelsk er uregelmæssige, idet der er

mange afvigelser fra simple en-til-en forbindelser mellem grafemer og fonemer. For at blive en effektiv afkoder af disse skriftsprog kan man ikke udelukkende forlade sig på simpel omkodning fra enkeltgrafem til enkeltfonem, men må tilegne sig et hurtigt og fleksibelt ordgenkendelsessystem, der trækker på viden om såvel regelmæssighederne som uregelmæssighederne i skriftsproget (Castles og Nation, 2006). Ifølge Perfetti (1992) er et sådant fleksibelt ordgenkendelsessystem kendetegnet ved, at læseren har tilegnet sig et mentalt leksikon, der indeholder fuldt specificerede *ortografiske repræsentationer* af skrevne ord. Det gør læseren i stand til visuelt at genkende et skrevet ord og få adgang til dets udtale og betydning umiddelbart uden at skulle gøre brug af den omkringstående tekst og uden at skulle skelne mellem flere mulige kandidater. Med et dansk eksempel betyder det, at man umiddelbart er i stand til at genkende og skelne mellem fx hyppige, uregelmæssige småord som *den* og *det*. Og at man er i stand til at udlede generelle træk ved skriftsproget, fx at bogstavkombinationen *sk-* er hyppig i begyndelsen af ord og stavelser modsat bogstavfølgen *sg-*. Ehri (2005) peger endvidere på, at umiddelbar genkendelse af skrevne ord er karakteriseret ved, at den foregår automatisk og ubevidst. Man kan ikke slå sin evne til at læse ord til eller fra, og det er ikke en proces, man har kontrol over. Castles og Nation (2006) har døbt processen, hvor børn bevæger sig fra en ressourcekrævende omkodningsproces fra enkeltgrafem til enkeltfonem til læsning via umiddelbar gen-

kendelse af skrevne ord for *ortografisk indlæring*.

### Ortografiske færdigheder

Adskillige undersøgelser har vist, at variation i ortografiske færdigheder kan forklare unik variation i ordlæsning *udover* variation forklaret af fonologiske færdigheder (Barker et al., 1992, Bjaalid et al., 1996, Cunningham et al., 2001, Roman et al., 2009, Conrad et al., 2012). Ortografiske færdigheder er endnu ikke undersøgt grundigt i danske forskningsundersøgelser. Derimod har den internationale forskning på området været – og er fortsat – i livlig udvikling.

I forskningslitteraturen er det ikke entydigt, hvordan ortografiske færdigheder skal defineres, og hvordan færdighederne skal måles. Forskellene er bl.a. betinget af, hvorvidt man har fokuseret på evnen til at *tilegne sig viden*: “*evnen til at danne, lagre og få adgang til ortografiske repræsentationer*” (Stanovich og West, 1989, s. 404), “*evnen til at repræsentere den unikke følge af bogstaver der definerer et skrevet ord så vel som generelle aspekter ved skriftsystemet såsom viden om, hvilke bogstaver der kan følge hinanden, hvilke bogstavfølger der optræder hyppigt på tværs af ord, frekvensen med hvilken bogstaver optræder i forskellige positioner i ord og så videre*” (Vellutino, Scanlon og Tanzman, 1994, s. 314), eller på *viden her og nu*: “*den viden en læser har om mulige bogstavfølger*” (Perfetti, 1984, s. 47), “*hukommelse for specifikke visuelle mønstre/stavemønstre der udgør individuelle ord eller orddele på den trykte side*” (Barker et al., 1992, s.



335). Cunningham, Nathan og Raheer (2011, s. 263) argumenterer for at anvende en bred definition, der inkluderer begge komponenter: “*Ortografisk processering er evnen til at danne, lagre og få adgang til ortografiske repræsentationer, der a) specificerer mulige bogstavfølger inden for et specifikt sprogs ortografi, og b) i sig selv er tæt forbundet til fonologisk, semantisk, morfologisk og syntaktisk information inden for det sprog, de optræder i.*” Det er først i denne brede definition, at det bliver tydeliggjort, at ortografiske færdigheder omfatter det at danne *forbindelser* mellem bogstavfølger og lydlig, syntaktisk og semantisk information. I de øvrige definitioner er det ikke klart, hvorvidt ortografiske færdigheder udelukkende omfatter tilegnelse og genkendelse af visuelle mønstre.

#### *Test af ortografiske færdigheder*

De forskellige opfattelser af, hvordan ortografiske færdigheder skal defineres, afspejles også i de forskellige typer test, man typisk anvender til at måle ortografiske færdigheder. Testene kan overordnet inddeles i tre: 1) test af *ordspecifik* ortografisk viden, 2) test af *generel* ortografisk viden, 3) test af ortografisk *indlæring*.

Med ordspecifik ortografisk viden menes viden om de unikke bogstavfølger, der definerer skrevne ord. Følgende test har været anvendt til at teste dette:

1. Orthographic verification test (*Er ordet stavet korrekt?*)
  - Deltageren hører et ord (fx *bølge*) og skal afgøre, hvorvidt den bogstavfølge, han/hun præsenteres

for, er den korrekte stavemåde af ordet (fx *bølge* eller *bølje*)

2. Orthographic choice test (*Find det ord, der er rigtigt stavet*)
  - Deltageren ser en række bogstavfølger, der udtales ens, og skal vælge, hvilken stavemåde der er den rigtige (fx *løkkelig*, *lykkelig*, *lyggelig*, *lykkeli*)
3. Homophone verification test (*Er stavemåden korrekt?*)
  - Deltageren hører et ord (bord) og en sætning (hun satte sig ved et bord) og skal afgøre, hvorvidt den bogstavfølge, han/hun præsenteres for, passer til sætningen (fx *bor* eller *bord*)
4. Homophone choice test (*Hvilken stavemåde er korrekt?*)
  - Deltageren ser to bogstavfølger, der udtales ens, men som ortografisk repræsenterer to forskellige ord (fx *finde* eller *finne*). Når deltageren bliver stillet et spørgsmål (fx *hvilket ord er en person?*) skal deltageren vælge, hvilket ord der er det rigtige.
5. Irregular word reading (*Læsning af uregelmæssige ord*)
6. Irregular word spelling (*Stavning af uregelmæssige ord*)

Testtyperne 1-4 er designet til at afspejle deltagerens evne til at genkende ortografiske repræsentationer af udvalgte målord uafhængig af fonologi. I testtype 5 og 6 må de uregelmæssige ord genkendes (læsning) eller genkaldes (stavning) på basis af deres ordspecifikke ortografiske kendetegn, da en ren fonologisk strategi vil resultere i en regulariseret udtale (fx *sagde* læst som *sagte*).

Med generel ortografisk viden menes opmærksomhed på generelle egenskaber ved skriftsproget. Eksempelvis hvilke bogstaver der lovligt kan følge hinanden (fx kan *h* normalt ikke efterfølge en konsonant på dansk), hvilke bogstavfølger der optræder hyppigt på tværs af ord (fx *ind* i *minde*, *kvinde*, *sind*), frekvensen med hvilken bogstaver optræder i forskellige positioner i ord (fx optræder *ks* ikke initialt men hyppigt finalt i danske ord). Følgende test har været anvendt til at teste dette:

The nonlexical choice test (*Hvilken bogstavfølge ligner mest et rigtigt ord?*)

- Deltageren skal vælge den af to bogstavfølger, der mest ligner et rigtigt ord. Bogstavfølgerne skal være mulige at udtale (fx *sfus* eller *skus*). Bogstavfølgen *sf* optræder kun initialt i ordene *sfinks* og *sfære*, modsat *sk* der forekommer hyppigt initialt. Vælges ord som *skus* frem for *sfus* i denne type opgave, vil det tolkes som følsomhed for/viden om bogstavkombinationer og deres frekvens. (Hagialiassis et al., 2006, Cunningham et al., 2011).

I test af ortografisk indlæring lader man almindeligvis børn læse korte tekststykker højt, der indeholder ord, der er nye for eleverne (typisk nonsensord). Efterfølgende anvendes forskellige test til at afgøre, hvorvidt eleverne har indlært målordenes stavemåde. De mest almindelige mål for ortografisk indlæring er:

- *Orthographic choice test*: Deltageren skal vælge den korrekte stavemåde blandt målordet samt fonologiske og

ortografiske distraktorer. Påstanden er, at deltagere, der vælger målordene frem for distraktorerne, må gøre det på baggrund af, at de har tilegnet sig funktionelle ortografiske repræsentationer af de ord, de blev præsenteret for i de korte tekster.

- *Højt læsning*: Deltageren skal højt læse målordene og en række homofone alternativer højt. Påstanden er, at deltagerne vil læse målordene hurtigst, da de forventes at aktivere ortografiske repræsentationer knyttet til information om ordenes udtale, hvorimod homofone alternativer vil kræve fonologisk omkodning og dermed sænke læsehastigheden.
- *Stavetest*: Deltageren skal stave målordene, hvorved der er tale om genkaldelse af målordenes stavemåde frem for genkendelse som i de ovenstående test. Påstanden er, at der er tale om et indeks for styrken af ortografisk indlæring af de nonsensord, deltageren har afkodet forud for testen. (Share, 1999).

*Måler test af ortografiske færdigheder samme underliggende processer?*

Med de mere eller mindre beslægtede test, der er blevet anvendt til at måle ordspecifik og generel ortografisk viden, er det relevant at spørge, hvorvidt de forskellige test kan siges at afspejle de samme underliggende processer. To undersøgelser har forsøgt at belyse dette vha. faktoranalyser. I en undersøgelse med 39 engelsktalende børn fra 2. klasse bestod testbatteriet bl.a. af seks forskellige test af ortografiske færdigheder. Der var tre forskellige udgaver af *the nonlexical choice test*, to

*orthographic choice test* og en *homophone choice test*. De seks mål korrelerede halvstærkt med hinanden (gennemsnitligt .52). Resultatet af en faktoranalyse viste, at alle test samlede sig om én faktor, hvilket er en indikation på, at de trækker på samme underliggende processer (Cunningham et al., 2001). I en undersøgelse af Hagialiassis, Pratt og Johnston (2006) deltog en gruppe på 177 børn fra 3., 4., og 5. klasse i en række test af fonologiske færdigheder og i fem forskellige test af ortografiske færdigheder. En *orthographic verification test*, en *homophone verification test*, en *nonlexical choice test*, en test af læsning af uregelmæssige ord samt en test af stavning af uregelmæssige ord. De fem mål korrelerede halvstærkt til stærkt med hinanden (.62-.74). Undtagelsen var *the nonlexical choice test*, der korrelerede svagere med de øvrige test (.37-.47). En faktoranalyse viste, at testene af fonologiske færdigheder samlede sig om én faktor, mens de fem test af ortografiske færdigheder samlede sig om en anden. Testen af generel ortografisk viden havde dog en svagere relation til faktoren end de øvrige, men forfatterne konkluderer, at de ortografiske test måler samme underliggende processer.

*Kan ortografiske færdigheder inddeles i en ordspecifik og en generel komponent?*

I flere undersøgelser skelnes mellem test af ordspecifik ortografisk viden og test af generel ortografisk viden. Men man kan spørge, om der faktisk er grund til at operere med denne opdeling. Her er resultaterne ikke entydige.

I den tidligere omtalte undersøgelse af Hagialiassis, Pratt og Johnston

(2006) gav resultatet af faktoranalysen ikke anledning til at opdele de ortografiske test svarende til en ordspecifik og en generel komponent. Der er dog et par forbehold, man må tage i forhold til det resultat. For det første påstår kun én test i undersøgelsen at måle generel ortografisk viden og er dermed underrepræsenteret i forhold til test, der påstår at måle ordspecifik viden. For det andet er det blevet påpeget, at nogle af enkeltopgaverne i *the nonlexical choice test* er problematiske. Formålet med testen er at måle generel viden om egenskaber ved skriftsproget, der ikke kræver viden om specifikke ords stavemåde (Siegel, Geva og Share, 1992). Vellutino, Scanlon og Chen (1995) har sat spørgsmålstegn ved dette. I en analyse af ordpar fra den oprindelige test (fx *filk-filv*) fandt forfatterne, at for mange pars vedkommende kunne det ortografisk lovlige medlem af et ordpar ikke uden videre bestemmes. For næsten alle ordpar så man, at den lovlige bogstavfølge kun optræder meget sjældent, eller aldrig, i engelske ord med den pågældende struktur. Dermed kan selv et barn med en høj grad af ortografisk viden have svært ved at finde frem til det korrekte svar. Et eksempel på et velegnet ordpar i en dansk version af testen kunne være *sgæb/skæb*, idet bogstavkombinationen *sk-* er hyppig i ord med samme struktur (fx *skib, skud, skal*), mens bogstavkombinationen *sg-* ikke forekommer i begyndelsen af ord. Et eksempel på et problematisk ordpar kunne være *gvo-gno* idet bogstavfølgen *gn-* findes i begyndelsen af ord med samme struktur (jf. *gnu, gny*), men er meget sjælden.

Resultaterne fra to nyere undersøgelser understøtter inddelingen i en ordspecifik og en generel komponent. Her viste regressionsanalyser, at mål for ordspecifik ortografisk viden og mål for generel ortografisk viden forklarede forskellig variation i ordlæsning. Connors, Loveall, Moore, Hume og Maddox (2011) fandt i en undersøgelse med 40 elever fra 2. og 3. klasse, at mål for ordspecifik ortografisk viden og mål for generel ortografisk viden kun korrelerede svagt med hinanden (.27) og medierede forskellig variation i sammenhængen mellem fonologisk omkodning og ordlæsning. I en undersøgelse med 41 elever i alderen 7-9 år fandt man helt tilsvarende, at mål for ordspecifik ortografisk viden og mål for generel ortografisk viden korrelerede middelstærkt med hinanden (.44) og hver især forklarede unik variation i mål for ordlæsning og stavning efter kontrol for alder og fonologiske færdigheder (Conrad et al., 2012).

#### *Kan ortografiske færdigheder adskilles fra fonologiske færdigheder?*

At tale om at adskille individuelle forskelle i ortografiske færdigheder fra fonologiske færdigheder er problematisk, da der ikke synes at herske tvivl om, at udviklingen af ortografiske færdigheder i en eller anden grad er afhængig af fonologiske færdigheder. Det er ligeledes usandsynligt at én opgave nogensinde vil kunne siges at være et rent mål for ortografiske færdigheder (Cunningham et al., 2011). Ordspecifik viden bidrager til genkendelse af uregelmæssige ord, men det er også muligt at afkode uregelmæssige ord via en fonologisk strategi. Uregelmæssige ord in-

deholder normalt også regelmæssige grafem-fonem-forbindelser, og bogstaver med ikke-lydret udtale kan ofte genfindes i en række ord (fx *-age* i kage, hage, tage).

Ortografisk viden anses for den vigtigste bidrager til løsningen af *the non-lexical choice test*, men det er muligt, at en fonologisk strategi vil kunne anvendes i løsningen af flere af enkeltopgaverne. Det skyldes, at det overvejende er tilfældet, at målordet er lettere at udtale end distraktoren (fx *crif-cnif*) (Hagialiassis et al., 2006). Denne kritik har ført til, at en ny udgave af testen er udarbejdet, hvor de to items adskiller sig i forhold til frekvensen af de anvendte bogstavkombinationer, men begge items udtales ens (fx *lunk-lunc*). Dette skulle ifølge forfatterne reducere betydningen af fonologiske færdigheder i løsningen af testen (Conrad et al., 2012).

Som tidligere nævnt har adskillige undersøgelser vist, at variation i ortografiske færdigheder kan forklare unik variation i ordlæsning udover variation forklaret af fonologiske færdigheder. Der er generelt tale om moderate bidrag, fx 8,9 % efter kontrol for nonsensordslæsning og nonsensordsgentagelse (Cunningham et al., 2001) og 12 % efter kontrol for læsning af nonsensord og fonemsletning (Conrad et al., 2012). I undersøgelsen af Hagialiassis et al. (2006) medtog man som tidligere beskrevet en række test af fonologiske færdigheder. Som nævnt viste undersøgelsen, at de fonologiske test samlede sig om én faktor, mens de ortografiske test samlede sig om en anden. Dog viste undersøgelsen også, at testene af ortografiske færdigheder trak på fono-

logiske processer i forskellig grad. Læsning og stavning af uregelmæssige ord trak i mindre grad på fonologiske processer, *the non lexical choice test* trak mest på fonologiske processer, mens opgaverne med *orthographic verification* og *homophone verification* ikke trak på fonologiske processer. Forfatterne konkluderer på den baggrund, at nogle test er renere mål for ortografiske færdigheder end andre, hvilket bør medtænkes i undersøgelser, der ønsker at anvende denne type test.

*Kan ortografiske færdigheder adskilles fra erfaring med skriftsprog?*

Det er relevant at spørge, hvorvidt ortografiske færdigheder i realiteten er et mål for læseerfaring, dvs. hvorvidt variation i ortografiske færdigheder blot er en afspejling af forskelle i erfaring med skriftsprog. På tværs af undersøgelser med børn har man fundet, at erfaring med skriftsprog kan forklare mellem 7-28 % af variationen i de målte ortografiske færdigheder, efter at der er kontrolleret for fonologisk omkodning og andre fonologiske færdigheder (Burt, 2006). Cunningham og Stanovich (1990) gennemførte en undersøgelse med elever i 3.-4. klasse. De ønskede bl.a. at finde ud af, hvorvidt forskelle i erfaring med skriftsprog målt med en titelgenkendelsestest hænger sammen med variation i ortografiske færdigheder, der ikke kan forklares af variation i fonologiske færdigheder. De fandt, at titelgenkendelsestesten kunne forklare unik variation i ortografiske færdigheder efter kontrol for alder og fonologiske færdigheder.

Forfatterne konkluderer dermed, at der ikke kan være tale om, at fonologiske færdigheder er indirekte årsag til variationen i ortografiske færdigheder gennem forskelle i erfaring med skriftsprog – i så fald ville titelgenkendelsestesten ikke forklare unik variation efter kontrol for fonologiske færdigheder. Cunningham og Stanovich (1993) har senere fundet parallelle resultater med elever i 1. klasse. I et lignende undersøgelse med elever i 3. klasse undersøgte man betydningen af ortografiske færdigheder for fem forskellige mål for læsefærdighed. Man fandt, at ortografiske færdigheder bidrog til at forklare variation i alle mål for læsefærdighed efter kontrol for fonologiske færdigheder. Derudover fandt man, at individuelle forskelle i erfaring med skriftsprog kunne forklare nogen men ikke al variation i ortografiske færdigheder. Det får forfatterne til at konkludere, at selvom erfaring med skriftsprog bidrager til udviklingen af ortografiske færdigheder, eksisterer der væsentlig variation i ortografiske færdigheder uafhængigt af mængden af skriftsproglig erfaring. De påpeger dog, at enhver konklusion om betydningen af skriftsproglig erfaring må drages med forsigtighed, da titelgenkendelsestesten ikke er følsom for de forskelle i læseerfaring, der fx forekommer i den daglige undervisning i skolen. I det hele taget er det med de eksisterende test af læseerfaring ikke muligt at udelukke, at variation i ortografiske færdigheder fuldt ud kan forklares af forskelle i erfaring med skriftsprog (Barker et al., 1992).

*Er ortografiske færdigheder en forudsætning for eller en følge af udvikling af ordlæsning?*

Vellutino, Scanlon og Tanzman (1994) har påpeget, at test der kræver kendskab til ordspecifikke stavemåder, sådan som det måles i en *orthographic choice test*, snarere er en følge af færdigheder i ordlæsning end en prædikator for kompetent ordlæsning. For at kunne løse opgaver af den type med succes, kræves som det mindste en fuldt specificeret ortografisk repræsentation, der kan adskilles fra konkurrerende kandidater. Castles og Nation (2006) fremhæver, at sammenhængen mellem test af generel ortografisk viden og ordlæsning kan betragtes som mindre direkte, hvorfor mål for generel ortografisk viden er en mere lovende prædikator. Fremfor at måle resultatet af ortografisk indlæring, er det muligt, at en test som *the non lexical choice test* måler en forudsætning for ortografisk indlæring og dermed udvikling af ordlæsning. Undersøgelser, der viser, at børn meget tidligt udviser ortografisk viden, støtter dette. Men hvorvidt tidligt etableret ortografisk viden er en signifikant, unik prædikator for ortografisk indlæring, eksisterer der ifølge forfatterne endnu intet klart billede af (Castles og Nation, 2006). Conrad, Harris og Williams (2012) konkluderer på baggrund af de eksisterende forskningsresultater, at årsagssammenhængen mellem ortografiske færdigheder og udviklingen af ordlæsning ikke er tydelig. De peger på, at det er sandsynligt, at der eksisterer en gensidig sammenhæng mellem ortografiske færdigheder og udviklingen af ordlæsefærdighed, så udvikling i én færdighed frem-

mer udviklingen i den anden, på samme måde som det ses mellem fonologiske færdigheder og ordlæsning.

## **Teorier om udvikling af ortografisk viden**

Fokus i artiklen har hidtil været, hvordan ortografisk viden defineres, måles og hænger sammen med andre former for viden. I den resterende del af artiklen flyttes fokus til udvikling af ortografisk viden. Det følgende afsnit beskriver to fremherskende teorier om tilegnelse af ortografiske repræsentationer: Linnea Ehris faseteori og David Shares selvindlæringshypotese. For begge teorier gælder det, at fonologiske færdigheder sammen med eksponering for skriftsprog spiller de helt afgørende roller for etableringen af fuldt specificerede ortografiske repræsentationer og dermed for udviklingen af automatiseret ordlæsning. Der, hvor Shares hypotese i særlig grad adskiller sig fra Ehri's faseteori, er, at automatiseret ordlæsning er karakteristisk for specifikke ord og ikke for en bestemt fase i læseudviklingen. (Cunningham et al., 2011).

### *Ehri's faseteori*

Linnea Ehri (1999 og 2005) har fremsat en teori, der beskriver, hvordan børn udvikler færdighed i umiddelbar genkendelse af skrevne ord kaldet *sight word reading*. Ifølge Ehri involverer indlæringen af sight words, at man kobler ords stavemåder med deres udtaler og betydninger i hukommelsen. Det muliggør, at skrevne ord kan genkendes automatisk vha. hukommelsen frem for, at der anvendes en afkodningsstrategi. Faserne i Ehri's teori er



kendetegnet ved og adskilt fra hinanden ved de dominerende typer af forbindelser, der sikrer sight words i hukommelsen på forskellige trin i udviklingen. Teorien beskriver den *præ-*, den *delvise*, den *fuldt* og den *konsoliderede* alfabetiske fase (Ehri, 1999).

Læsere i den præalfabetiske fase har kun begrænset viden om bogstavnavne og lyde, så de danner forbindelser på basis af fremtrædende visuelle egenskaber ved ordene og deres betydning. Læsere i den delvise alfabetiske fase kan kun i begrænset grad segmentere ord i enkeltfornemer og har kun begrænset kendskab til bogstaver og lyde. De danner derfor fortrinsvis forbindelser mellem første og sidste bogstav i ord for at huske, hvordan de læses. I den fuldt alfabetiske fase kender læseren størstedelen af grafem-fonem-forbindelserne og kan derigennem lagre sight words i hukommelsen ved at danne komplette forbindelser mellem grafemer og fonemer. Læsere i den konsoliderede fase har yderligere til lært sig viden om bogstavfølger og stavemønstre på tværs af ord og kan dermed anvende ortografiske mønstre til at sikre sight words i hukommelsen (ibid.). Det er ikke før den konsoliderede fase, at begynderlæsere overvejende anvender ortografiske mønstre til at indlære ord. Hvorvidt alle grafemer i et ord forbindes til udtalen i hukommelsen afhænger ikke kun af uregelmæssigheder i stavemåden, men også læserens viden om det alfabetiske system. Hvis læseren ikke kender til specifikke stavemønstre, når de optræder i nye ord, vil ordets stavemåde og udtale ikke blive koblet komplet i hukommelsen. Viden om grafem-fonem-relati-

oner må læres *direkte* gennem læse- eller staveundervisning eller *indirekte* gennem erfaring med skriftsproget, før en komplet kobling kan opstå. Efterhånden som læseren lærer om stavemønstre, der optræder på tværs af ord, anvendes disse til at danne forbindelser mellem skrevne og talte ord i hukommelsen. Sådanne større forbindelser udgøres af små ord i større ord, hyppige bogstavfølger, morfemer og stavelser. Alle ord, der læses tilstrækkeligt mange gange, bliver et sight word der genkendes vha. hukommelsen (Ehri, 2005).

#### *Shares selvindlæringshypotese*

Selvindlæringshypotesen er en teori om mekanismerne bag udviklingen af stabile ortografiske repræsentationer (Share, 1995 og 2008). Hypotesen påstår, at detaljerede ortografiske repræsentationer primært selvindlæres under selvstændig læsning. Fonologisk omkodning er den afgørende mekanisme bag selvindlæringen. Når læseren støder på et ukendt ord på skrift, selvindlærer han eller hun den ordspecifikke stavemåde ved at anvende eksisterende viden om grafem-fonem-forbindelser til at generere mulige kandidatudtaler, der så matches med kendte ord i det talte ordforråd. Afkodes ordet med succes, giver det læseren mulighed for at tilegne sig ordspecifik, ortografisk information. Den omhyggelige omkodning fra grafem til fonem vil resultere i dannelsen af velspecificerede ortografiske repræsentationer. For læsere med en normal udvikling vil blot nogle få succesfulde afkodninger af et ord være tilstrækkelig til at ordet føjes til det ortografiske leksikon. Mekanis-



men gælder for såvel regelmæssige som uregelmæssige ord. Uregelmæssige ord vil ofte have tilstrækkelig regelmæssighed mellem grafemer og fonemer til at fonologisk omkodning vil føre til, at den rette udtale findes blandt et sæt kandidater i hukommelsen. Vel at mærke når ordene præsenteres i naturlig kontekst. Tekstsammenhængen kan ifølge hypotesen være en hjælp til at afklare usikkerheder i den udtale, der er resultatet af omkodningen (ibid).

I takt med at den ortografiske viden øges gennem erfaring med skriftsproget, bliver viden om simple grafem-fonem-forbindelser udbygget. Der er tale om en proces, der konstant forandres og forfines. Afkodningen af ord bliver mere og mere tilpasset den givne ortografi i et samspil mellem afkodningsfærdigheder og ortografisk viden. Denne leksikaliseringsproces resulterer i afkodningsfærdigheder, der er langt mere sofistikerede end simpel viden om grafem-fonem-forbindelser. Det understreges derfor, at faktorer ud over fonologisk omkodning har betydning for ortografisk indlæring under selvstændig læsning. Det gælder bl.a. kvantiteten og kvaliteten af erfaring med skriftsprog og evnen til at være opmærksom på og huske ortografiske detaljer (Share, 2008).

### **Undersøgelser af ortografisk indlæring**

*Hvor tidligt tilegner børn sig ortografisk viden?*

Det er ikke i overensstemmelse med Ehris faseteori, at børn i den delvise alfabetiske fase i læseudviklingen arbejder og udnytter ortografisk infor-

mation på tværs af ord. Men adskillige undersøgelser har vist, at børn på dette meget tidlige stadie i læseudviklingen er opmærksomme på ortografiske regelmæssigheder og kan udnytte denne information i læsning og stavning. Eksempelvis har Treiman (1993) vist, at stavemåder produceret af elever i første klasse overholdt statistiske konventioner i sproget. Eleverne var i højere grad tilbøjelige til at bruge dobbeltbogstaver der forekommer hyppigt i engelsk, end dobbeltbogstaver, der forekommer sjældent. I et senere undersøgelse fandt Cassar og Treiman (1997), at yngre engelsktalende børn var følsomme for ulovlige dobbeltkonsonanter i begyndelsen af nonsensord. Deltagerne skulle vælge det af to nonsensord, de syntes lignede et rigtigt ord mest. Elever i slutningen af 0. klasse valgte nonsensord med dobbeltkonsonant finalt (fx *pess*) oftere end nonsensord med dobbeltkonsonant initialt (fx *ppes*). Det samme gjorde sig gældende for elever i 1. klasse, der yderligere valgte nonsensord med lovlige dobbeltkonsonanter finalt (fx *yill*) oftere end nonsensord med ulovlige dobbeltkonsonanter finalt (fx *yihh*). Her scorede eleverne i 0. klasse på chanceniveau. Resultaterne er blevet repliceret med franske børn (Pacton og Fayol, 2004) og finske børn (Lehtonen og Bryant, 2005). Wright og Ehri (2007) har fundet, at begynderlæsere i 0. og 1. klasse lærte at læse ord med dobbeltkonsonant finalt lige så let som enkeltkonsonanter, mens det tog dem længere tid at lære at læse ord med dobbeltkonsonant placeret ulovligt initialt. Deres hukommelse for ordene målt i en stavetest var næsten lige så

god for dobbeltkonsonanter finalt som for enkeltkonsonanter. Derimod var deres hukommelse for dobbeltkonsonanter initialt meget dårlig sammenlignet med de øvrige typer. Disse resultater peger på, at begynderlæsere processerer og husker ortografiske egenskaber ved ord, der ikke er bestemt af ordenes lydige struktur. Børn synes altså meget tidligt i udviklingen at være følsomme for tilladte bogstavkombinationer i deres pågældende skriftsprog, eller meget tidligt at have tilegnet sig et basalt niveau af ortografisk viden. Martines, Valdois og Fayol (2004) har fundet, at fransktalende børn i 1. klasse, der kun havde modtaget begrænset undervisning i læsning, var i stand til at stave nonsensord ved brug af analogi til rigtige ord, de tidligere var blevet præsenteret for. Et lignende resultat er fundet med franske børn i 1. og 2. klasse af Bosse, Valdois og Tainturier (2003). I deres træningsundersøgelse lærte eleverne først en række referenceord. Efterfølgende sås en analogieffekt til stavning af nonsensord, der indeholdt elementer fra referenceordene. Disse resultater peger på, at børn meget tidligt er i stand til at anvende viden om ortografiske mønstre i kendte ord til stavning af nye ord.

Resultater fra undersøgelser med forskellige aldersgrupper underbygger Ehris teori om, at kendskab til større ortografiske enheder som stavelser og stavemønstre støtter indlæringen af nye ord undervejs i læseudviklingen. I en undersøgelse af McKay og Thompson (2009) lod man børn i 1. til 3. klasse læse matchede nonsensord, der hen-

holdsvis delte og ikke delte ortografiske mønstre med ord i deres ordforråd. Der var en lille, men konstant positiv effekt på afkodningspræcision af at læse nonsensord, der havde ortografiske mønstre tilfælles med rigtige ord, hos deltagere der læste på et niveau svarende til 6-8 årige børn. Hos deltagere, der læste på et niveau svarende til 8-10 årige børn, øgedes den positive effekt kraftigt. Det kan tolkes som, at børnene i denne periode i højere grad bliver i stand til at udnytte viden om bogstavfølger og stavemønstre på tværs af ord. Bhattacharya og Ehri (2004) gennemførte et træningsundersøgelse med elever fra 6. til 10. klasse, der læste under niveauet for deres klassetrin. Én gruppe trænede læsning af 100 ord ved at analysere dem i stavelser, en anden gruppe trænede læsning af de samme ord, men som helheder, og endelig var der en kontrolgruppe, der ikke modtog nogen undervisning. Der sås en positiv effekt af træningen i at analysere ord i stavelser på læsning og stavning af trænede ord. Der sås ligeledes positiv overføringseffekt til læsning af nye ord. Den største effekt sås primært hos de deltagere, hvis læseniveau svarede til 3. klassetrin, mens effekten var mindre for dem, der læste på et niveau svarende til 4. eller 5. klasse. Forskellen skyldes sandsynligvis, at de bedste læsere allerede kunne læse mange flerstavelsesord, før træningen gik i gang.

#### *Umiddelbar genkendelse af hele ord*

Såvel Ehris som Shares teori forudsiger, at gentagen succesfuld afkodning af hyppige ord vil føre til, at der dannes sikre forbindelser mellem ordenes

udtale og deres ortografiske repræsentationer i hukommelsen, hvilket muliggør umiddelbar genkendelse af skrevne ord. Dvs. at ordene læses som enheder uden pauser mellem orddele, kaldet *unitization*. At det forholder sig sådan, er bl.a. underbygget af en undersøgelse af Ehri og Wilce (1983). De fik deltagerne til at læse kendte navneord (fx bog, mand, bil), korte nonsensord (fx baf, jad, nel) og benævne enkeltcifre (fx 4, 6, 3). De målte latenstiden for læsning af hver type stimulus. Der var tale om en yngre og en ældre gruppe elever, der læste svarende til 2. og 4. klasse. Begge grupper læste de kendte ord meget hurtigere end nonsensordene, hvilket viser fordelene ved at genkende ord vha. hukommelsen frem for at omkode nye ord. De bedste læsere i begge grupper læste de kendte ord ligeså hurtigt som de kunne benævne cifre. Det indikerer, at ordene blev læst som enheder. I en undersøgelse med engelske og tyske børn i alderen 7-9 år fandt man, at de 7-8-årige børn kunne benævne cifre hurtigere end de kunne læse de tilsvarende skrevne tal. Derimod var forskellen i hastighed minimal hos de 9-årige børn, hvilket forfatterne tolker som, at de ældste børn kunne få direkte adgang til tallenes udtale i hukommelsen, uanset om de var repræsenteret som cifre eller skrevne tal (Wimmer & Goswami, 1994).

#### *Indlæring af nye ords stavemåde*

Shares hypotese forudsiger, at for læsere med en normal udvikling vil kun få succesfulde afkodninger af et ord være tilstrækkelig til at ordet lagres som en ortografisk repræsentation. Flere undersøgelser har underbygget

antagelsen. Share (1999) fandt, at 8-årige hebraisktalende børn valgte målordet fem gange så hyppigt som homofone distraktorer i en orthographic choice test efter at være blevet præsenteret for nonsensordene fire til seks gange i et kort tekststykke. De højt læste ligeledes målordene hurtigere end homofone distraktorer, og de var i højere grad tilbøjelige til at vælge målordets stavemåde frem for andre alternativer, når de blev bedt om at stave dem. Det gav ingen forskel i præstationerne, om målordene var blevet præsenteret fire eller seks gange. I et senere undersøgelse med børn i 3. klasse, fandt Share, at der ikke sås forskel i indlæringen om målordene var præsenteret en, to eller fire gange (Share, 2004). Positiv effekt af antal eksponeringer er dog fundet i undersøgelser med engelske begynderlæsere, hvor indlæringen af nye ord steg som funktion af, om nonsensordene blev præsenteret en, to eller fire gange (Nation et al., 2007), og om ordene blev præsenteret fire eller otte gange (Bowey og Muller, 2005). Share (2004) fandt med elever i 3. klasse, at den ortografiske indlæring af målordene synes at være større syv dage efter træningen end efter en dag. Efter 30 dage sås kun en smule tilbagegang. Resultater med engelsktalende børn har derimod vist, at den ortografiske indlæring var mest robust efter en dag med tilbagegang efter seks dage (Bowey og Muller, 2005) eller syv dage (Nation et al., 2007). Forskellen i resultaterne kan muligvis forklare med, at engelsk skriftsprog er uregelmæssigt, mens hebraisk er regelmæssigt (Cunningham et al., 2011). At fonologisk omkodning er den afgø-

rende mekanisme bag selvindlæringen er blevet underbygget af undersøgelser, hvor man har fundet, at jo mere præcise deltagernes fonologiske omkodning af målordene er, jo bedre ortografisk indlæring opnår de (fx Cunningham, 2006, Cunningham et al., 2002). Dog har Nation, Angell og Castles (2007) i en undersøgelse med 8-9-årige børn vist, at deltagerne i flere tilfælde kunne genkende ord i en orthographic choice test, de ikke havde afkodet korrekt, ligesom de i flere tilfælde havde afkodet ord korrekt, men ikke kunne genkende dem efterfølgende. Forfatterne peger derfor på, at der er andre faktorer involveret i ortografisk indlæring, end hvorvidt man er i stand til at afkode ord korrekt. Der er da også gennemført en række undersøgelser, der har testet forskellige faktors betydning for selvindlæringsprocessen.

#### *Faktorer af betydning for indlæring af nye ords stavemåde*

I dette afsnit præsenteres undersøgelser, der har beskæftiget sig med faktorer, der kan tænkes at påvirke indlæringen af nye ord på skrift, og resultaterne herfra sættes i perspektiv til læseundervisning på begyndertrinet.

Ved hjælp af forskellige undersøgelsesdesign har man undersøgt, hvorvidt fonologisk omkodning er nødvendig for indlæring af nye ord under selvstændig læsning som beskrevet i Shares hypotese. Share (1999) undersøgte hvorvidt visuel eksponering er tilstrækkelig til, at ortografisk indlæring kan finde sted. Deltagerne var elever i 2. klasse, der blev præsenteret for strenge af ikke-alfabetiske symboler (fx X- $\Delta$ ). Hver målstreng blev præsenteret seks gange

blandet med en række distraktorer. Efterfølgende blev deltagernes genkendelse af symbolstrengene testet vha. en *orthographic choice test*. Succesraten for deltagernes svar var kun 7,6 % højere end chanceniveau. Denne kan sammenlignes med en undersøgelse med indlæring af nonsensord præsenteret i korte tekster, hvor succesraten for deltagernes svar var 52,5 % over chanceniveau. Det peger på, at visuel eksponering kun har begrænset indflydelse på ortografisk indlæring sammenlignet med fonologisk omkodning. I en undersøgelse af de Jong, Bitter, Setten og Marinus (2009) deltog hollandske børn i 2. klasse. Deltagerne blev inddelt i to grupper, der gennemførte den samme *lexical decision test* men under to forskellige betingelser. Begge grupper skulle afgøre, hvorvidt en bogstavfølge præsenteret på en skærm udgjorde et rigtigt ord eller et nonsensord. Hvert nonsensord blev præsenteret fem gange blandet med en række rigtige ord. Under den første betingelse skulle deltagerne gentage nonsensordet "dubba" fra bogstavfølgen blev præsenteret, til de afgav deres svar. Den anden gruppe skulle derimod banke hånden let i bordet gentagne gange. Hypotesen var, at den ledsagende artikulation ville undertrykke den fonologiske omkodning, mens det ikke ville være tilfældet for kontrolbetingelsen. Resultatet viste, at ledsagende artikulation førte til lavere genkendelse af målordenes stavemåde i en *orthographic choice test*. Deltagernes præstation var dog stadig over chanceniveau, hvorfor ortografisk indlæring havde fundet sted. Der sås ingen effekt af træningsbetingelse på højt læsning

af målordenes stavemåde sammenlignet med homofone stavemåder. Forfatterne konkluderer på den baggrund, at samtidig artikulation ikke forstyrrer fonologisk omkodning fuldstændigt. At der sås en effekt på genkaldelse og ikke genkendelse kan muligvis forklares med, at stavning er mere afhængig af fuldt specificerede ortografiske repræsentationer end læsning. Tilsvarende resultater er fundet af Kyte og Johnson (2006) med børn i 4. og 5. klasse.

De ovenstående resultater bekræfter, at fonologisk omkodning er en afgørende proces i etableringen af ortografiske repræsentationer under selvstændig læsning. For at sikre at begynderlæsere tilegner sig funktionel viden om bogstav-lyd-forbindelser, og dermed mestrer fonologisk omkodning, er systematisk undervisning i at koble bogstaver og enkeltlyde afgørende. For de flestes vedkommende vil skriftsprogets indretning være for kompliceret til at regne ud på egen hånd, men det gælder i særlig grad for elever med dårlige sproglige forudsætninger. Det er ligeledes vigtigt, at bogstav-lyd-forbindelser ikke blot trænes isoleret i undervisningen, men at de kobles til specifikke ord, hvori de optræder (Ehri og McCormick, 1998). Begynderlæsere bør have mange og forskelligartede muligheder for at selvindlære nye ord gennem fonologisk omkodning i undervisningen. Samtidig bør man som lærer i høj grad støtte elever i *forsøget* på at afkode ord, der volder besvær, fremfor at hjælpe eleven ved eksempelvis at udtale ordene med det samme (Cunningham et al., 2011).

I flere undersøgelser har man ønsket at undersøge den omkringstående teksts betydning for indlæring af nye ord. Resultaterne af undersøgelserne er ikke entydige. I et af undersøgelserne lod man 8-9-årige engelske børn læse nye ord isoleret eller i sammenhængende tekst. Efterfølgende test af ortografisk indlæring viste ingen forskel på de to betingelser, hvilket får forfatterne til at konkludere, at ortografisk indlæring ikke er afhængig af information fra den omkringstående tekst. I en anden undersøgelse fandt man, at den omkringstående tekst fremmer ortografisk indlæring. Her lod man engelske elever i 2. klasse læse ord i sammenhængende tekst eller isoleret. Ord materialet var rigtige ord, man tidligere havde fundet, at gennemsnitlige læsere i 2. klasse ikke kunne genkende på skrift. Eleverne indlærte flere ord trænet i sammenhængende tekst end isoleret. Hukommelsen for indlærte ord målt otte dage efter træningen var dog ens for begge betingelser (Marting Chang et al., 2007). I to senere undersøgelser har man undersøgt, hvorvidt effekten af omkringstående tekst er afhængig af, om de nye ord, der skal indlæres, er regelmæssige eller uregelmæssige. Her lod man først elever i 2. klasse lære udtalen og betydningen af otte nye ord, før eleverne blev præsenteret for ordenes stavemåde. Det gjorde det muligt at tilskrive de nye ord enten en regelmæssig eller en uregelmæssig stavemåde. Eleverne skulle efterfølgende indlære ordenes stavemåder gennem læsning af korte historier eller gennem læsning af ordlister. Man fandt ingen signifikant effekt af den omkringståen-

de tekst på indlæring af regelmæssige ord, men derimod en positiv effekt på indlæring af uregelmæssige ord. Resultaterne får forfatterne til at konkludere, at konteksten kun er vigtig for ortografisk indlæring af ord, der indeholder uregelmæssige grafem-fonem-forbindelser (Wang et al., 2011 og 2012). Perspektivet af disse resultater for undervisning i læsning synes at være, at læsning af sammenhængende tekst er særlig vigtig, når begynderlæsere skal tilegne sig ord med mere komplekse stavemønstre. Der er dog brug for flere undersøgelser, der kan underbygge antagelsen.

I to undersøgelser har man undersøgt betydningen af semantisk information for ortografisk indlæring. I det første deltog engelsktalende canadiske børn fra 4. klasse. Deltagerne skulle indlære 10 nonsensord, hvoraf fem blev præsenteret med semantisk information. Alle ord blev præsenteret enkeltvis, men halvdelen blev efterfulgt af en kort, mundtlig definition samt en illustration. Efterfølgende sås en positiv effekt af semantisk information på ortografisk indlæring målt med en *orthographic choice test*, men ingen effekt på elevernes stavning af målordene. Forfatterne begrundede dette resultat med lofteffekt på stavemålet (Ouelette og Fraser, 2009). På den baggrund blev samme fremgangsmåde og ordmateriale afprøvet på elever i 2. klasse. Hos denne yngre gruppe så man, at nonsensord præsenteret med semantisk information oftere blev stavet korrekt end ord, der udelukkende blev præsenteret ortografisk (Ouelette, 2010). Disse resultater understreger vigtigheden af, at man som lærer så vidt muligt

sikrer sig, at eleverne kender betydningen af de ord, der arbejdes med i undervisningen – også når fokus er ordenes stavemåde.

To undersøgelser har fundet, at eksisterende ortografisk viden har betydning for ortografisk indlæring. En undersøgelse med elever i 2. klasse viste, at et mål for ortografisk viden målt med en *orthographic choice test* kunne forklare variation i ortografisk indlæring af nonsensord præsenteret i korte tekster efter kontrol for antal korrekt afkodede målord (Cunningham et al., 2002). Et tilsvarende resultat blev fundet i en undersøgelse med deltagelse af elever i 1. klasse. Her forklarede et kompositmål bestående af to test af ordspecifik ortografisk viden og en test af generel ortografisk viden indlæring af rigtige ord indlejret i korte historier (kendt i tale men ikke på skrift) efter kontrol for generel afkodningsfærdighed (Cunningham, 2006). Da selvstændig læsning i høj grad er kilde til tilegnelse af ortografisk viden, understreger Cunningham, Nathan og Raheer (2011), at bøger til frilæsning bør bygges op, så de støtter ortografisk indlæring bedst muligt. Det betyder, at børn skal have mulighed for at afkode de samme ord flere gange – både inden for den samme tekst og på tværs af tekster. Og at ords frekvens skal medtænkes, så børnene får lejlighed til ofte at møde højfrekvente ord på skrift. Det skal sikre, at begynderlæsere indlærer ortografiske repræsentationer præcist, at deres hukommelse for repræsentationerne bibeholdes, og at de får automatisk adgang til dem.

Undersøgelser af ortografisk indlæring gennemføres oftest med højt læs-



ning. Resultater herfra synes dog at kunne overføres til stillelæsning. de Jong og Share (2007) lod hollandske elever i 3. klasse højt- eller stillelæse korte historier med indlejrede nonsensord. Efterfølgende test af ortografisk indlæring viste, at ortografisk indlæring havde fundet sted under begge betingelser. Tilsvarende resultater er fundet med engelske børn i 3. klasse (Bowey og Muller, 2005). På den baggrund synes stillelæsning derfor at være ligeså velegnet som højtlysning, når det gælder frilæsningsaktiviteter i undervisningen, hvor der ikke skal gives feedback fra en tilhører.

Flere forskere har peget på stavning som redskab til ortografisk indlæring og fremsat den hypotese, at stavning vil føre til etablering af stærkere ortografiske repræsentationer end læsning. Shahar-Yames og Share (2008) afprøvede denne hypotese med hebraisktalende elever i 3. klasse. Deltagerne skulle indlære en række nonsensord gennem såvel læsning som stavning. Under stavebetingelsen læste deltageren målordet i to sætninger og skulle derefter stave ordet ud fra hukommelsen. Under læsebetingelsen indgik ordene i de samme sætninger som under stavning, men hver sætning blev læst to gange. Der sås efterfølgende en signifikant, positiv effekt af stavetræning på stavning af målordene, mens der ikke sås nogen effekt på en *orthographic choice test*. I undersøgelsen af Ouelette (2010) beskrevet ovenfor, indgik også en træningsbetingelse, hvor eleverne enten trænede nonsensordene gennem gentagen læsning eller gennem gentagen stavning. Resultaterne viste, at gruppen, der trænede ordene

gennem stavning, klarede sig signifikant bedre på den efterfølgende stave-test, end gruppen der trænede ordene gennem læsning. Ehri (2000) har peget på, at staveundervisning kan være mere velegnet end læseundervisning, når formålet er, at eleverne skal tilegne sig ortografisk viden. Det skyldes, at specifikke ords stavemåde og ortografiske enheder som fx rimdele eller endelser skal være præcist repræsenteret i hukommelsen, hvis de skal gengives korrekt i stavning. Ehri anbefaler i det hele taget en tæt koordinering af aktiviteter med læsning og stavning/skrivning, så tilegnelsen af færdighederne bliver gensidigt befordrende (ibid).

#### *En dansk undersøgelse af ortografisk indlæring*

Sammenhængen mellem ortografisk viden etableret gennem staveundervisning og tilegnelse af nye ords stavemåde gennem selvstændig læsning er udgangspunktet for en dansk træningsundersøgelse med deltagelse af elever fra 3. klasse. Undersøgelsen indgår som en del af mit ph.d.-projekt. Mere specifikt er jeg interesseret i at undersøge, hvorvidt staveundervisning med udvalgte stavemønstre efterfulgt af selvstændig læsning af tekst med nye ord, der indeholder de trænede stavemønstre, giver anledning til indlæring af stærkere ortografiske repræsentationer end selvstændig læsning alene. Jeg er derudover interesseret i at undersøge, hvorvidt forskellige mål for ortografisk viden kan forklare variation i indlæring af nye ord under selvstændig læsning, når der er taget højde for fonologisk omkodning og læseerfa-



ring. I den forbindelse er jeg i gang med at udvikle og afprøve en dansk version af en *homophone choice test*, en dansk version af *the nonlexical choice test* samt en ny test af kendskab til bogstavfølger med uregelmæssig udtale. Her er det elevernes opgave at vælge den af to stavemåder, de synes passer bedst til udtalen af et vrøvlord. Et eksempel på et ordpar er pyn/pøng (rimer på lyng). Bogstavfølgen –øng findes ikke i danske ord, mens bogstavfølgen –yng findes i ord som lyng, synge, gyng. Spørgsmålet er, i hvor høj grad denne type ortografisk viden er etableret hos danske elever i 3. klasse, og hvorvidt den spiller en selvstændig rolle for indlæring af nye ords stavemåde. Pilotering gennemføres i 2013, mens træningsundersøgelsen er planlagt til foråret 2014.

## Referencer

- Barker, T. A., Torgesen, J. K. & Wagner, R. K. (1992). The role of orthographic processing skills on five different reading tasks. *Reading Research Quarterly*, 27, 335–345.
- Bhattacharya, A. & Ehri, L. C. (2004). Graphosyllabic analysis helps adolescent struggling readers read and spell words. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 331–348.
- Bjaalid, I.-K., Høien, T. & Lundberg, I. (1996). The contribution of orthographic and phonological processes to word reading in young Norwegian readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 189–198.
- Bosse, M., Valdois, S. & Tainturier, M. (2003). Analogy without priming in early spelling development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 693–716.
- Bowey, J. A. & Muller, D. (2005). Phonological recoding and rapid orthographic learning in third graders' silent reading: A critical test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 203–219.
- Boyer, N. & Ehri, L. C. (2011). Contribution of Phonemic Segmentation Instruction With Letters and Articulation Pictures to Word Reading and Spelling in Beginners. *Scientific Studies of Reading*, 15, 440–470.
- Burt, J. S. (2006). What is orthographic processing skill and how does it relate to word identification in reading? *Journal of Research in Reading*, 29, 400–417.
- Cassar, M. & Treiman, R. (1997). The beginnings of orthographic knowledge: Children's knowledge of double letters in words. *Journal of Educational Psychology*, 89, 631–644.
- Castles, A. & Nation, K. (2006). How does orthographic learning happen? I. S. Andrews (red.), *From inkmarks to ideas: Challenges and controversies about word recognition and reading* (151–179). Psychology Press.
- Connors, F. A., Loveall, S. A., Moore, M. S., Hume, M. E. & Maddox, C. D. (2011). An individual differences analysis of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 402–410.
- Conrad, N. J. (2008). From Reading to Spelling and Spelling to Reading: Transfer Goes Both Ways. *Journal of Educational Psychology*, 100, 869–878.
- Conrad, N. J., Harris, N. & Williams, J. (in press). Individual differences in children's literacy development: the contribution of orthographic knowledge. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, DOI 10.1007/s11145-012-9415-2.
- Cunningham, A. E. (2006). Accounting for children's orthographic learning while reading text: Do children self-teach? *Journal of Experimental Child Psychology*, 96, 56–77.
- Cunningham, A. E., Nathan, R. G. & Raheer, K. S. (2011). Orthographic Processing in Models of Word Recognition. I. Kamil, M. L. m.fl. (red.), *Handbook of reading research* bd. 4 (259–285). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E. & Stanovich, K. E. (2001). Converging evidence for the concept of orthographic processing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 549–568.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E. & Share, D. L. (2002). Orthographic learning during reading: Examining the role of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 185–199.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1990). Assessing print exposure and orthographic

- processing skill in children: A quick measure of reading experience. *Journal of Educational Psychology*, 82, 733-740.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1993). Children's literacy environments and early word recognition subskills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 193-204.
- de Jong, P. F., Bitter, D. J. L., van Setten, M. & Marinus, E. (2009). Does phonological recoding occur during silent reading, and is it necessary for orthographic learning? *Journal of Experimental Child Psychology*, 104, 267-282.
- de Jong, P. F. & Share, D. L. (2007). Orthographic learning during oral and silent reading. *Scientific Studies of Reading*, 11, 55-71.
- Ehri, L. (1999). Phases of development in learning to read words. I. J. Oakhill & R. Beard (red.), *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective* (79-108). Oxford, UK: Blackwell.
- Ehri, L. C. (2000). Learning To Read and Learning To Spell: Two Sides of a Coin. *Topics in Language Disorders*, 20, 19-36.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Undersøgelser of Reading*, 9, 167-188.
- Ehri, L. & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly*, 14, 135-163.
- Ehri, L. C. & Wilce, L. S. (1983). Development of word identification speed in skilled and less skilled beginning readers. *Journal of Educational Psychology*, 75, 3-18.
- Foorman, B. R. & Petscher, Y. (2010). Development of Spelling and Differential Relations to Text Reading in Grades 3-12. *Assessments for Effective Intervention*, 36, 7-20.
- Hagiliassis, N., Pratt, C. & Johnston, M. (2006). Orthographic and phonological processes in reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 235-263.
- Kyte, C. S. & Johnson, C. J. (2006). The role of phonological recoding in orthographic learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 166-185.
- Lehtonen, A. & Bryant, P. (2005). Active players or just passive bystanders? The role of morphemes in spelling development in a transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 26, 137-155.
- Martin-Chang, S. L., Levy, B. A. & O'Neill, S. (2007). Word acquisition, retention, and transfer: Findings from contextual and isolated word training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96, 37-56.
- Martinet, C., Valdois, S. & Fayol, M. (2004). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition. *Cognition*, 91, B11-B22.
- McKay, M. F. & Thompson, G. B. (2009). Reading vocabulary influences in phonological recoding during the development of reading skill: a re-examination of theory and practice. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 167-184.
- Nation, K., Angell, P. & Castles, A. (2007). Orthographic learning via self-teaching in children learning to read English: Effects of exposure, durability and context. *Journal of Educational Psychology*, 96, 71-84.
- Ouellette, G. (2010). Orthographic learning in learning to spell: The roles of semantics and type of practice. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107, 50-58.
- Ouellette, G. & Fraser, J. R. (2009). What exactly is a yait anyway: The role of semantics in orthographic learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104, 239-251.
- Pacton, S. & Fayol, M. (2004). Learning to spell in a deep orthography: The case of French. I. R. Berthoin (red.), *Language development across Childhood and adolescence* (163-176). Amsterdam: Benjamin.
- Perfetti, C. A. (1984). Reading acquisition and beyond: Decoding includes cognition. *American Journal of Education*, 93, 40-60.
- Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. I. P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (red.), *Reading acquisition* (145-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Roman, A. A., Kirby, J. R., Parrila, R. K., Wade-Woolley, L. & Deacon, S.H. (2009). Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in Grades 4, 6, and 8. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 96-113.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. I. B. K. Shapiro, P. J. Accardo & A. J. Capute (red.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (75-119). Timonium, MD: York Press.

- Shahar-Yames, D. & Share, D. L. (2008). Spelling as a self-teaching mechanism in orthographic learning. *Journal of Research in Reading*, 31, 22–39.
- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151–218.
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95–129.
- Share, D. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 267–298.
- Share, D. (2008). Orthographic learning, phonological recoding and self-teaching. I. Kail, R. (red.), *Advances in Child Development and Behavior*, 36, (31–82). Amsterdam: Elsevier.
- Siegel, L. S., Share, D. & Geva, E. (1995). Evidence for the superior orthographic skills in dyslexics. *Psychological Science*, 6, 250–254.
- Stanovich, K. E. & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24, 402–433.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York: Oxford University Press.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M. & Chen, R. S. (1995). The increasingly inextricable relationship between orthographic and phonological coding in learning to read: Some reservations about current methods of operationalizing orthographic coding. I. V. W. Berninger (red.), *The varieties of orthographic knowledge II: Relationships to phonology, reading, and writing* (47–111). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M. & Tanzman, M. S. (1994). Components of reading ability: Issues and problems in operationalizing word identification, phonological coding, and orthographic coding. I. L. G. Reid (red.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (279–332). Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Wang, H-C., Castles, A. & Nickels, L. (2012). Word regularity affects orthographic learning, *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65, 856–864.
- Wang, H-C., Castles, A., Nickels, L. & Nation, K. (2011). Context effects on orthographic learning of regular and irregular words. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, 39–57.
- Wimmer, H. & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition*, 51, 91–103.
- Wright, D. M. & Ehri, L. C. (2007). Beginners remember orthography when they learn to read words: The case of doubled letters. *Applied Psycholinguistics*, 28, 115–133.

# Identifikation af begavede og talentfulde elever – hvordan gør man?



*Begavede og talentfulde elever er bl.a. karakteriseret ved at have en række kompetencer herunder evnen til at præstere på et højt niveau intellektuelt, kreativt og kunstnerisk. Selv om visse karakteristika kan generaliseres, er der begavede og talentfulde elever, som ikke udviser de samme observerbare forskelle. Alt afhængigt af hvorledes de tidligere har haft mulighed for at bruge og udvikle deres kompetencer, er der endog nogle, der kan fremtræde "ret ubegavede". Mange begavede elever bryder sig eksempelvis ikke om rutineopgaver i skolen og kan reagere med udad reagerende adfærd på en ikke konstruktiv måde, mens andre bliver apatiske og passive og honorerer et minimum af, hvad der kræves i skolen. Disse elever kan således have udviklet en uheldig adfærd på grund af manglende udfordringer i skolen og er således mere eller mindre fastlåst i deres intellektuelle udvikling.*

*Der er ingen forskningsbaseret viden om, hvor mange begavede og talentfulde elever i Danmark, der ikke har en optimal skolegang, som fx i udlandet (Colango, Assouline, & Gross, 2004), men der er tegn på, at elever keder sig i skolen og ikke får udfordringer nok (Nissen & Baltzer, 2011; Nissen, Kyed, & Baltzer, 2011). Af en undersøgelse fra det københavnske skolevæsen fremgår eksempelvis, at tyve procent synes, at opgaverne er for nemme (Theilgaard & Raaschou, 2011). Man må påregne, at en del af disse elever keder sig i skolen. En begavet elev, der efter flere års skolegang blev indskrevet i en såkaldt talentklasse, udtrykker det således: "I fjerde klasse håbede jeg det blev bedre, og i femte klasse håbede jeg også det blev bedre, men da jeg kom i sjette klasse, kunne jeg ikke holde det ud mere" (Nissen & Baltzer, 2011). Skal begavede og talentfulde børn sikres optimale udviklingsbetingelser, er det vigtigt, at disse børn identificeres så tidligt som muligt og sikres udfordringer, der korresponderer med deres kompetencer (Csikszentmihalyi, 2005). På denne baggrund har det være formålet at udvikle instrumenter, hvor forældre og lærere samt elever hurtigt kan identificerede begavede og talentfulde børn og unge.*

*Af Poul Nissen, Fil. Dr., Aarhus Universitet*

## Begavelse og talenter – hvad taler vi om?

I den internationale litteratur (Shavinina, 2009a, 2009b) taler man almindeligvis om *giftedness* og *talent*, som meget godt svarer til *begavelse* – en *gave* man har fået og *talent*, som kan udvikles, hvis den rette kontekst er til stede. Eksempelvis kan man være begavet med

et potentiale for at spille klaver, men hvis der ikke er et klaver at spille på, vil talentet ikke udvikle sig.

Der er ikke nogen universel definition af, hvad begavelse er, men mange "professionelle" i forskningslitteraturen (Shavinina, 2009a, 2009b) definerer, at man er begavet, hvis man scorer over 130 på en intelligenstag, svaren-

de til 2½ procent af en årgang<sup>1</sup>. Der er dog også andre, der har et bredere intelligensbegreb som fx Gagné, der har udarbejdet en model for begavelse og talent, hvor der fokuseres på “de øverste” 10 procent bedste præstationer blandt jævnaldrende med hensyn til talent og begavelse (Gagné, 2003; Nissen et al., 2011).

Foreningen Mensa er en forening, der har det formål, at give intelligente mennesker fra alle samfundslag mulighed for at mødes. Her er kravet, at medlemskab kræver en intelligenskvotient på 130 og derover.

Imidlertid har intelligensstests sine begrænsninger. Almindelige intelligensstest som fx WISC (Wechsler, 2003) måler kun verbale og nonverbale kompetencer og er reproduktive. Dvs. de måler, hvad der er kendt. De måler fx ikke, hvad der kunne blive kendt. Så kreativitet og divergent tænkning måles ikke. Det samme gælder de forskellige former for talent, bortset fra bogligt talent.

Foreningen *Gifted Children* er en “børneudgave” af Mensa. Denne forening søger at fremme trivslen og skabe de bedst mulige vilkår for højt begavede børn og arbejder for en bedre offentlig anerkendelse og understøttelse af børn, så deres potentiale kan udnyttes til gavn for dem selv og for samfundet. Denne forening henvender sig til

1 I den internationale litteratur (Shavinina, 2009a, 2009b) inddeler man ofte de 2½ procent i *begavede* med en kvotient mellem 130 og 144, *højt begavede* med en kvotient mellem 145 og 159, *exceptionelt begavede* med en kvotient mellem 160 og 175, samt *exceptionelt højt begavede* med en kvotient på 175+, svarende til henholdsvis 2., 3., 4. og 5. standardafvigelse på normalfordelingen (Gottfredson, 2003).

børn med en IQ på 125 og derover, svarende til ca. 5 procent af en årgang. Foreningen kræver imidlertid ikke en intelligensstest for at blive medlem. Den har derimod en screeningsprocedure, hvor rådgivende konsulenter igennem en samtale med børn og forældre indstiller til medlemskab. Disse konsulenter er selv forældre til begavede og talentfulde børn og har modtaget en uddannelse, der gør dem i stand til at identificere disse børn. Konsulenterne er ikke psykologer, men derimod ganske almindelige forældre, som har erfaringer med en række af de problemstillinger, der kan være karakteristisk for begavede og talentfulde børn.

## Metode

På baggrund af den internationale forskningslitteratur og udenlandske tjeklister (Shavinina, 2009a; Silverman, 1984), danske forskningsprojekter (Baltzer & Nissen, 2011; Nissen & Baltzer, 2011) og kliniske erfaringer blev der udarbejdet en liste med 56 karakteristika eller items ved begavede og talentfulde børn og unge. Denne liste med de 56 karakteristika eller items blev givet til 149 børn og unge, der var screenet af Gifted Children’s konsulenter samt 253 forældre og 122 lærere til screenede børn og unge fra foreningen. Børnene var alle i den skolepligtige alder med et gennemsnit på 11½ år, hvor den yngste var 6 og den ældste 16. Disse informanter – børnene og de unge, forældrene og lærerne – blev så ud for hvert item bedt om at markere med et 2-tal, hvis det passede godt eller ofte, et 1-tal, hvis det passede til en vis grad eller nogle gange og et 0, hvis det ikke passede. På denne

baggrund blev der så udarbejdet 3 tjeklister, en til elever, en til forældre og en til lærere. På hver tjekliste blev de 25 items anført, som havde fået flest point – summen af 1- og 2-taller – anført i prioriteret rækkefølge, se tabel 1, 2 og 3. Maksimum point på tjeklisterne kan således blive 50, hvis alle 2-tallerne markeres.

## Resultater

I tabel 1, 2 og 3 er de 3 tjeklister, se tabel 1, 2 og 3, angivet med de 25 items, som har fået flest point og således er karakteristika ved begavede og talentfulde børn og unge. De 3 tjeklister er forskellige fra hinanden. Fx er der items, som forældrene har kendskab til men ikke lærere. Det er fx items, der hidrører fra den tidlige opvækst. Der

er også en række fælles karakteristika, se tabel 4, hvor alle 3 grupper af informanter er enige om, at det er karakteristisk, at disse begavede børn og unge let bliver opslugt, når de finder noget interessant, lærer hurtigt, har et stort ordforråd, tænker logisk mv. Af tabel 5 fremgår, at alle elevernes scorer falder mellem 30 og 50 og forældrenes scorer mellem 24 og 50, mens lærernes scores falder mellem 14 og 49. Af tabellen fremgår endvidere, at hvis en elev scorer 34 og derover – 5 procents niveau – er der stor sandsynlighed for, at det drejer sig om en begavet og talentfuld elev, der hører til “de øverste” 5 procent i lighed med børnene fra Gifted Children. Tilsvarende er cut-off-scorerne for forældre og lærere henholdsvis 36 og 21.

## Tjeklisterne

*Tabel 1. Tjekliste elev*

0	1	2	Jeg kan blive helt opslugt, når det drejer sig om noget, jeg finder interessant
0	1	2	Jeg lærer hurtigt
0	1	2	Jeg har et stort ordforråd
0	1	2	Jeg er god til at tænke logisk
0	1	2	Jeg går op i fairness og retfærdighed
0	1	2	Jeg synes, det er spændende at undersøge noget og få noget nyt at vide
0	1	2	Jeg er ekstrem nysgerrig og ved meget om mange ting
0	1	2	Jeg er god til at konstruere og forestille mig ting
0	1	2	Jeg opfatter hurtigt
0	1	2	Jeg er god til at tænke mig om, ræsonnere og reflektere
0	1	2	Jeg ved, jeg er klog og dygtig
0	1	2	Jeg har let ved at lære noget nyt
0	1	2	Jeg har en rigtig god hukommelse
0	1	2	Jeg er god til at arbejde med tal/matematik
0	1	2	Jeg er god til avancerede spil fx på computer
0	1	2	Jeg holder fast i mine interesser
0	1	2	Jeg er ivrigt observerende

*fortsætter på næste side*

0	1	2	Jeg er følsom og følelsespræget
0	1	2	Jeg kan ikke lide rutinearbejde i timerne
0	1	2	Jeg foretrækker at være sammen med kammerater, der har samme interesser som mig
0	1	2	Jeg synes, jeg er anderledes i forhold til andre på min alder
0	1	2	Jeg er god til at tænke strategisk
0	1	2	Jeg er meget humoristisk
0	1	2	Jeg tænker anderledes i forhold til andre på min alder
0	1	2	Jeg kan godt lide projektarbejde i skolen

Copyright © 2014 Dr. Poul Nissen, Copenhagen, Denmark

*Tabel 2. Tjekliste forælder*

0	1	2	Har et stort ordforråd
0	1	2	Er hurtigt opfattende
0	1	2	Har en rigtig god hukommelse
0	1	2	Kan blive helt opslugt, når der er noget, der er interessant
0	1	2	Går op i fairness og retfærdighed
0	1	2	Er god til at tænke logisk
0	1	2	Lærer hurtigt
0	1	2	Er god til at forstå komplicerede sammenhænge
0	1	2	Elskede at få læst højt som ganske lille
0	1	2	Er god til at tænke sig om, ræsonnere, reflektere
0	1	2	Barnet kunne tænke abstrakt, inden det kom i skole
0	1	2	Er følsom og følelsespræget
0	1	2	Er ivrigt observerende
0	1	2	Er ekstremt nysgerrig og ved meget om mange ting
0	1	2	Giver ofte vurderinger, der er særdeles modne i forhold til alder
0	1	2	Er god til at konstruere og forestille sig ting
0	1	2	Barnet udviklede tidligt humoristisk sans
0	1	2	Barnet fremsatte meninger og vurderinger, inden det kom i skolen, som var særdeles modne i forhold til alder
0	1	2	Er god til at arbejde med tal/matematik
0	1	2	Barnet kunne forstå ironi inden skolealderen
0	1	2	Sprogudviklingen startede meget tidligt
0	1	2	Barnet kunne alfabetet, inden det kom i skole
0	1	2	Foretrækker at være sammen med kammerater med samme interesser
0	1	2	Barnet brugte fremmedord, inden det kom i skole
0	1	2	Er perfektionistisk

Copyright © 2014 Dr. Poul Nissen, Copenhagen, Denmark



Tabel 3. Tjekliste lærer

0	1	2	Er hurtigt opfattende
0	1	2	Har en rigtig god hukommelse
0	1	2	Lærer hurtigt
0	1	2	Har et stort ordforråd
0	1	2	Er god til at tænke logisk
0	1	2	Er god til at tænke sig om, ræsonnere, reflektere
0	1	2	Kan blive helt opslugt, når der er noget, der er interessant
0	1	2	Er god til at arbejde med tal/matematik
0	1	2	Holder fast i sine interesser
0	1	2	Er følsom og følelsespræget
0	1	2	Går op i fairness og retfærdighed
0	1	2	Er god til at forstå komplicerede sammenhænge
0	1	2	Er i stand til at koncentrere sig gennem længere tid
0	1	2	Er ekstremt nysgerrig og ved meget om mange ting
0	1	2	Er suverænt dygtigere på et eller flere fagområder i forhold til, hvad man kan forvente af elever på samme alder
0	1	2	Er god til at konstruere og forestille sig ting
0	1	2	Er ivrigt observerende
0	1	2	Er god til at tænke strategisk
0	1	2	Er suverænt en af de dygtigste i klassen i et eller flere fag
0	1	2	Giver ofte vurderinger, der er særdeles modne i forhold til alder
0	1	2	Er dygtig til at arbejde målrettet for at finde frem til løsninger
0	1	2	Kan godt lide projektarbejde i skolen
0	1	2	Har gode arbejdsvaner
0	1	2	Er levende interesseret i skolearbejdet
0	1	2	Er særdeles dygtig til at håndtere store mængder af information

Copyright © 2014 Dr. Poul Nissen, Copenhagen, Denmark

Tabel 4. Fælles items på de tre tjeklister

Item	Elev	Forælder	Lærer
Bliver helt opslugt	x	x	x
Lærer hurtigt	x	x	x
Stort ordforråd	x	x	x
Tænke logisk	x	x	x
Fairness og retfærdighed	x	x	x
Konstruere ting	x	x	x
Opfatter hurtigt	x	x	x
God til at ræsonnere og tænke sig om	x	x	x
God hukommelse	x	x	x
Ivrigt observerende	x	x	x
Følsom	x	x	x

Tabel 5. Angivelse af interval inden for hvilke scorerne falder på de 3 tjeklister samt 5 procentniveauet

Tjekliste	Interval	5 procent niveau
Elev	30 – 50	34
Forældre	24 – 50	36
Lærer	14 – 49	21

## Diskussion

Formålet med tjeklisterne er at give elever, forældre og lærere mulighed for at identificere begavede og talentfulde elever på en hurtig og nem måde, som en slags "slag på tasken". Tjeklisterne for forældre og lærere kan anvendes til børn i skolealderen 6 – 16 år, mens tjeklisten til eleven kræver en læsefærdighed svarende til femte klassetrin. Tjeklisterne kan anvendes hver for sig eller sammen, fx i forbindelse med en forældrekonsultation på skolen. Hvis man således scorer over cut-off-scoren, er der stor sandsynlighed for at tilhøre 95 procent-gruppen af de screenede børn og unge fra Gifted Children populationen, og hermed er der stor sandsynlighed for at tilhøre "de øverste 5 procent" af begavede og talentfulde børn og unge.

Tjeklisterne kan således medvirke til, at begavede og talentfulde børn og unge kan identificeres hurtigt og ikke som nævnt indledningsvis tilbringer lang tid i skolen, uden deres potentialer udfordres. En af forudsætningen herfor er, at børnenes kompetencer korresponderer med de udfordringer, de får (Csikszentmihalyi, 2005). Er udfordringerne for små, kan de som indledningsvis nævnt reagere med udad eller indad reagerende adfærd.

Tidligere mente man, at hvis man var født begavet, ville det være et ved-

varende karakteristikum, men det viser sig ingen lunde at være tilfældet. Neuropsykologiske undersøgelser indikerer eksempelvis (Geake, 2009), at begavede børn i sammenligning med "almindelige børn" har forøget aktivitet i frontallapperne, flere forbindelser mellem hjernecellerne og øget hjernecelleintensitet. Hjernen kan på mange måder sammenlignes med muskler, der skal bruges for ikke at mindskes. Igennem de senere år er der kommet en række undersøgelser, som viser, at der ingen evidens er for, at hvis man en gang er blevet identificeret som begavet eller talentfulde nødvendigvis vedbliver med at være det. Talent udvikles eller mindskes gennem årene, og udviklingen afhænger af den kontekst, opvæksten finder sted i (Horowitz, Subotnik, & Matthews, 2009).

Det er således ikke bare nok bare at have identificeret de kvikke elever. Disse elevers udviklingsbetingelser må også medregnes. Ønsker man en mere dybtgående undersøgelse med bl.a. udredning af såvel styrkeområder og barrierer for udvikling, har Nissen udarbejdet en model her for (Nissen, 2011b, 2011c, 2012a). Denne model går ud på, at man indsamler data fra eleven (på adfærdsniveau, fænomenologisk, intra-psykisk og biofysisk niveau) elevens udviklingshistorie og de relationer han eller hun indgår i (nærmiljø, skole,

kammerater, familie) ud fra en teori om, at identitetsudviklingen finder sted gennem en dialektisk vekselvirkningsproces mellem individet og dets relationer. Her efter foretages en analyse af hvilke styrkeområder og barrierer for udvikling, der findes i individet og dets relationer. På dette grundlag udarbejdes så interventioner med henblik på initiering af en positiv udvikling.

Har man identificeret et begavet og talentfuldt barn, kan der ikke generelt siges, hvad der skal gøres. Det afhænger af, hvilke muligheder der er på den pågældende skole eller i det pågældende skolevæsen. Det, man kan gøre, er at måle, om det man beslutter sig for virker, så der ikke går år, jævnfør citatet i introduktionen, før der sker noget. Nissen har udarbejdet en model herfor, hvorledes man hurtigt på få minutter i lighed med tjeklisterne kan få et indtryk af, om læring finder sted (Nissen, 2011a, 2012b, 2013). Ideen er her, at hvis eleven indikerer, at han eller hun ikke lærer noget, har eleven i de fleste tilfælde ikke brug for mere "af det samme" men brug for "noget andet", hvilket Hattie også har påpeget (Hattie, 2013). Det drejer sig her om en såkaldt teoriforankret analog rating scale, som måler, i hvor høj grad eleven oplever, om han eller hun lærer noget (fagligt) og har det i skolen (socialt), samt i hvor høj grad eleven synes, at lærerens måde at undervise på (metode) passer til ham/hende og i hvor høj grad, der forventes noget af eleven (forventning). Denne rating scale er udviklet elektronisk, således at læreren på mindre end et minut kan få feedback fra eleverne med oplysning om, de synes, de lærer noget i skolen (Nissen,

2013). Feedback fra eleverne til læreren er netop en af de faktorer, der har størst indflydelse på, om eleverne lærer noget i skolen (Hattie & Timperley, 2007).

Som tidligere nævnt er tjeklisterne udviklet på baggrund af et udvalg af børn i skolealderen, der er fremkommet ved hjælp af en screeningsprocedure, som af foreningen Gifted Childrens konsulenter skulle kunne identificere børn tilhørende de øverste 5 procent på intelligensskalaen. Imidlertid har foreningen ikke et krav om, at intelligensteste børn og unge for at blive medlem af foreningen, således at de børn og unge tjeklisterne er udviklet på baggrund af konsulenternes erfaringer med børn og unge med særlige forudsætninger, som de er blevet kaldt i den danske litteratur (Kyed, 2005). Imidlertid måler de mest almindelige intelligenstests som tidligere nævnt ikke kreativitet og divergent tænkning, hvilket jo også er et karakteristikum ved disse børn. Det kunne således have været bedre med mere præcise inklusionskriterier, men det, der kan siges, er, at elever med høje scorer på tjeklisterne giver stor sandsynlighed for, at de ligner eleverne i foreningen Gifted Children.

Intentionerne bag udviklingen af tjeklisterne har ikke været at udvikle et instrument til brug for sondring mellem begavede og ubegavede elever men til brug for identifikation af elever, som muligvis ikke får udnyttet deres potentialer optimalt. Tjeklisterne kan også bruges på hele klassen, så læreren kan også få et indtryk af elevernes potentialer med henblik på tilrettelæggelse af *potentialedifferentieret* undervisning for på den måde at tilret-

telægge undervisningen, så alle eleverne får noget ud af undervisningen og ikke kun nogle elever. Potentialedifferentieret undervisning er en undervisningsform, hvor læringsituationer møder elevernes potentialer på en sådan måde, at det fører til læring og udvikling (Baltzer, Kyed, & Nissen, 2014; Nissen et al., 2011).

## Referencer

- Baltzer, K., Kyed, O., & Nissen, P. (2014). *Dygtig, dygtigere, dygtigst – talentudvikling gennem differentieret undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.
- Baltzer, K., & Nissen, P. (2011). Talentudvikling i skolen – virker det? København: Undervisningsministeriet.
- Clark, B. (2008). *Growing Up Gifted – Developing the Potential of Children at Home and at School*. Columbus, Ohio: Pearson.
- Colango, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students* (Vol. 1). Iowa: International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow – Optimaloplevelsens psykologi*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gagné, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Geake, J. G. (2009). Neuropsychological Characteristics of Academic and Creative Giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook of Giftedness* (pp. 261-273): Springer.
- Gottfredson, L. S. (2003). The Science and Politics of Intelligence in Gifted Education. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 24-40). Boston: Pearson Education.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Horowitz, F. D., Subotnik, R. F., & Matthews, D. J. (Eds.). (2009). *The Development of Giftedness and Talent Across the Life Span*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kyed, O. (2005). Elever med særlige forudsætninger. In O. Kyed (Ed.), *Elever med særlige forudsætninger* (pp. 208-229). København: Kroghs Forlag.
- Nissen, P. (2011a). Fra erfaringsbaseret til evidensinformeret undervisning. *Kognition og Pædagogik*, 21(79).
- Nissen, P. (2011b). Theory- and evidence-based intervention: Practice-based evidence – Integrating positive psychology into a clinical psychological assessment and intervention model and how to measure outcome. *Psychology Research*, 1(2), 91-105.
- Nissen, P. (2011c). Thinking smart: A model of effective partnership for talent development. *Australasian Journal of Gifted Education*, 20(1), 8.
- Nissen, P. (2012a). Assessment og intervention i et positivt psykologisk perspektiv. In F. Ø. Andersen & G. Christensen (Eds.), *Den positive psykologis metoder* (pp. 165-186). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nissen, P. (2012b). Hvordan måler man om eleverne lærer noget i skolen? *Økonomi & Politik*, 85(2), 25-33.
- Nissen, P. (2013). Evidensinformeret undervisning – hvordan gør man? *Paideia – Tidsskrift for professionel pædagogisk praksis*(6), 18-28.
- Nissen, P., & Baltzer, K. (2011). Effektundersøgelse af talentklasser. København: Undervisningsministeriet.
- Nissen, P., Kyed, O., & Baltzer, K. (2011). *Talent i skolen – Identifikation, undervisning og udvikling*. Frederikshavn: Center for Grundskoleforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet/Dafolo.
- Shavinina, L. (Ed.). (2009a). *International Handbook on Giftedness* (1 ed. Vol. 1). New York: Springer.
- Shavinina, L. (Ed.). (2009b). *International Handbook on Giftedness* (1 ed. Vol. 2). New York: Springer.
- Silverman, L. (1984). *The Silverman/Waters Checklist for Identifying Gifted Children*. Denver, Co: The Gifted Child Testing Services.
- Theilgaard, L., & Raaschou, N. (2011). Københavnbarometeret 2011 – resultater og analyse. København: Afdelingen for Pædagogisk Faglighed.
- Wechsler, D. (2003). *The WISC-IV technical and interpretive manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Holmboe, Alexandra & Skovlund, Henrik (Psychologist and Psychologist, PhD graduate). **Approaches to Successful Inclusion in Primary School.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2014, Vol.51, 2, 3-20. – The article highlights some examples of successful inclusion in municipal schools from the perspective of the teachers. It is based upon interviews with teachers and heads from a large municipality in Denmark. The article summarizes the most basic and common factors for successful inclusion according to the teachers. It is concluded that successful inclusion cannot be specified as general educational techniques because the interventions of the teachers are individual, situated and improvised according to the specific pupils in question. However, the strategies used reflect common guiding ideals, points of attention, inter subjective competences and educational goals. These common prerequisites for inclusion can be conceptualized by virtue of different psychological and educational theories to accentuate and facilitate their guiding effects upon successful inclusion. – *Alexandre Holmboe and Henrik Skovlund*

Damkjær-Olesen, Sebastian (Graduate of educational psychology). **Grumbling and Negative Tales may lead to a Positive Development.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2014, Vol. 51, 2, 21- 26. – The article is about how complaining and negative attitudes, potentially may lead to positive development. The article is based on a school study and uses the narrative and poststructuralist assumptions (White, 2008) that stories construct the “reality” we find ourselves in. The inspiration is found in Michael White’s (2006b) formulation of *the absent but implicit* and in Kenneth Gergen’s (2004) descriptions of *the narrative forms*.

What happens when we let language create the reality? The hope is that the article can open up for reflection and inspiration in order to seek a curious approach to what normally is experienced as inhibiting. It is often experienced that the management, CEO etc., only seek positive stories and ignore or hide the negative stories that live in the organization. When “negative” stories are explored and clarified, they allow the management and employees to shape new stories, a common understanding, and set a meaningful direction for the organization. It therefore concludes that grumbling and negative stories are not just complaints and negativism, but a potential key to create a common meaningful workplace. – *Sebastian Damkjær-Olesen*

Grøndahl, Anja (Graduate of educational psychology). **Tales of a Chasm and a Potential Rejection of Inclusion as an Ideology.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2014, Vol.51, 2, 27-38. – The article contains stories about teacher practice, inclusion, class community and difficulties regarded as ADHD. The aim is to examine teacher practice in classes at a primary school, in which there is at least one student with difficulties regarded as ADHD. There are reflections about how concepts such as diagnoses may appear as truisms and the ambition is to go against the tales of diagnoses.

It may look as if there is a gap between teachers' ideas about inclusion and their experiences of inclusion in their practice. In some narratives, the gap between teachers' ideas about inclusion and their actual inclusion experiences, seems to be smaller.

It is concluded that a discourse about saving money, often is a part of the stories of inclusion in public schools. The original European idea of creating a more inclusive society therefore appears to be displaced by a focus on the economy instead.

– *Anja Grøndahl*

Jespersen; Lene, Kiel; Schmidt, Aase & Gydesen, Johnny (School psychologists in Assens). **Creating Chairmanship in the Municipality of Assens.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2014, Vol. 51, 2, 39-51. – The purpose of this article is to explain a new meeting management model developed by three school psychologists in the municipality of Assens. It is also the purpose to describe the context in which the model has emerged, and to describe the work process of the model.

The model consists of five key concepts: ethics, power, confidence, reflection and production. The article describes how the model can be used as an analytical tool and as a practical guidance of good meeting management. The five key concepts are discussed in theory and in relation to the model. On the municipal website there is a digital I-paper version of the model, which can be used for preparation of meetings and for evaluation. – *Lene Kiel Jespersen, Aase Schmidt og Johnny Gydesen*

Andersen; Frans Ørsted & Tidmand, Louise (Lecturer at the University of Aarhus and educational consultant). **How Children Learn new Strategies and Competences - An Examination of Efforts In Primary Schools, Based on Positive Psychology.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2014, Vol.51, 2, 52-65. Several studies<sup>1</sup> show that there is a connection between student self-perception and academic achievement. Students with a positive self-perception perform better academically than students with poor or negative self-perception. At the same time there is an increasing focus on the achievements of students in Danish (and indeed all over the world) primary and secondary schools<sup>2</sup>, possibly causing stress and anxiety. More and more students (children and youth) report psychiatric symptoms (Sørensen & Thomsen, 2006). In this article we present a study that looks closer at the effects of a new intervention method, dealing with student self-perception, opti-

mism and well-being, based on positive psychology. The study asked the following question:

*What impact, if any, does applying these specific positive psychology techniques including happiness-enhancing exercises, have on the well-being, optimism level, and self-perception of students?* The intervention was implemented in eight Danish 3<sup>rd</sup>-5<sup>th</sup> grade classes at seven normal schools in Eastern Denmark (Sjælland) during the period May to June 2012. The students worked with the material “My Happy Book – 25 Exercises for Happier Children and Parents” (Tidmand, 2012). Researcher Frans Ørsted Andersen supervised the impact study, which had some interesting results, indicating that student well-being increased significantly as a result of the intervention. The study e.g. shows that especially students with an initial low or negative self-perception profited from the intervention. – *Frans Ørsted Andersen & Louise Tidmand*

1 (Chapman, 1988), (Guay, 2003), (Harter, 1982).

Nielsen; Anne-Mette, Veber (Ph.d stipendiate at The institute of Nordic Studies and Linguistics). **Orthographic Skills and Early Reading Development.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2014, Vol.51, 2, 66-84.* – The article presents and discusses the concept of *orthographic skills*. The concept has emerged in the research literature since well known prerequisites such as phonological skills and print experience can not fully explain the variation in word reading among beginning readers. Therefore, several researchers have suggested that a third factor known as orthographic skills is also involved. The two most prevalent theories about the development of orthographic skills are presented as well as a number of definitions from the research literature and it is shown how orthographic skills are typically tested. Moreover, the empirical support of orthographic skills are presented and discussed. Finally, a planned Danish training study based on the research described is presented. – *Anne-Mette Veber Nielsen.*

Nissen, Poul (PhD, Lecturer at the University of Aarhus). **Identification of Gifted and Talented Students – How is it Done?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2014, Vol.51, 2, 85-92.* – The terms *gifted* or *gifted and talented* are bestowed students who display a variety of characteristics, including high performance capabilities in an intellectual, creative or artistic area. Although certain characteristics can be generalized some gifted students may not possess the same characteristics as other gifted individuals and they may not appear to have the same observable differences. Depending on how their giftedness has been dealt with previously, they even may appear quite “ungifted”. Many gifted students resist routine and exhibit nonconformist behavior. Others may withdraw, and passively be doing a minimum of what is required. These students may have developed an undesirable behavior due to lack of challenges in school being more or less arrested in their intellectual



development. Therefore, it is important to identify these students as early as possible in order to secure a positive schooling experience. Based on theoretical work on giftedness and clinical experience (Clark, 2008; Silverman, 1984) a 56-item unipolar scale was developed. This scale was administrated to 149 gifted and talented students plus 253 parents and 122 teachers of gifted and talented students. On this unipolar scale the three groups of informants was asked to mark 0 (not true), 1, (somewhat or sometimes true) or 2 (very true or often true). Based on this information three checklists were developed each with the 25 items that received the highest ranking. One for students, one for parents, and one for teachers. Hereby the checklists can contribute to a fast identification of gifted and talented students. – *Poul Nissen*

## PPR Håndbogen

*Bjarne Nielsen,  
 Dansk Psykologisk Forlag, 2014,  
 207 s., 298 kr*

Pædagogisk psykologisk Rådgivning (PPR) er under forandring. Nogle vil endda sige under stærk forandring, og det i et sådant omfang, at landets kommuner i dag befinder sig i meget forskellig tilstand mht. PPRs omfang, bemanning, opgaver, indflydelse mv. Det er ikke tilfældet i de største bykommuner, men i mange af de mindre samfund. Forandringerne må især tilskrives de ændrede vilkår og opgaver, som en ændret lovgivning på specialundervisningsområdet har medført og fortsat vil medføre. Forandringerne har desuden bevirket, at Undervisningsministeriets vejledning om PPR fra 2000 er blevet forældet og mangelfuld.

Hvad er da mere naturligt og nødvendigt end at gøre status på hele PPR-området? Det har en af landets mest indflydelsesrige PPR-psykologer, Bjarne Nielsen, sat sig for. Han har haft et mangeårigt forløb som lærer, skolepsykolog, ledende skolepsykolog og børne- og ungechef. Han er gennem mange år og fortsat formand for Pædagogiske Psykologers Forening (PPF), og han er forfatter til mange bøger om folkeskolen, specialundervisningen og PPRs virksomhed.

Bogen rummer 10 kapitler om lovgivningen på området, PPRs opgaver nu og i fremtiden, og udviklingen af PPR og af samarbejdet med skolen og i kommunen. I bogens sidste kapitel stilles der forslag om at indrette PPR som et kommunalt kompetencecenter.

I kap. 1 om PPRs arbejde iht. Folkeskoleloven er der en meget præcis gennemgang af krav og forventninger til PPR. Der er en historisk kobling til specialundervisningen, som har eksisteret siden 1971, og der fokuseres på de centrale bestemmelser om specialpædagogisk bistand, hvad den omfatter, hvordan den iværksættes, særlige ordninger for enkelte elever, karaktergivning mv. – Bogens titel er “håndbog”. Teksten i kapitlet er netop håndbogsstof: kort, klart informativt og ned til mindste detalje i fuldstændig overensstemmelse med lovgivningen og de centrale bestemmelser. En oversigt som må være pligt-læsestof for enhver PPR medarbejder, men som også lærere, skolefolk i øvrigt, studerende og andre, der søger klar besked, med fordel kan slå op i.

Kap. 2 er en tilsvarende kort og klar gennemgang af PPRs andre “skal-opgaver” på småbørnsområdet, de private skoler og dagbehandlingsområdet.

Kap. 3 vender sig indad mod PPR selv. Hvad er det for en virkelighed, PPR skal fungere i? Tre tilgange er nødvendige: at se på barnets individuelle vanskeligheder – at se på de kon-

tekster, som barnets befinder sig i – at se på barnet som en aktør, der har egne formål med sin adfærd.

Kap. 4 fokuserer på skolens virkelighed og dens udviklingsmuligheder. Med henvisning til forskning og dokumentation tegnes der et billede af, hvordan den gode skole og den gode klasse kunne se ud.

Kap. 5 handler om arbejdet på PPR og beskriver bemanding, arbejdsfordeling, journalarbejde og samarbejde.

Kap. 6 ser på ledelse og udvikling af PPR. Her er bl.a. et fortræffeligt afsnit om evaluering af virksomheden på tre områder: struktur – processer – resultater.

Kap. 7 og 8 gennemgår arbejdet og indsatsformerne i skolen og samarbejdet med skolen. Her er bl.a. et meget væsentligt afsnit om PPR og udviklingen af almenundervisningen også i lyset af en øget inklusion. Der opregnes en lang række af indirekte og direkte indsatsformer på skolen: supervision – observation – lærerteamdrøftelser – kompetenceudvikling – evalueringsopgaver. – Kommuner, skoler og PPR rådgivninger fortjener virkelig at studere denne buket af muligheder til gavn for alle parter. I en tid, hvor centrale bestemmelser nedtones, og ansvaret for beslutninger delegeres til bl.a. skolelederne, er det vigtigt for PPR at “finde sine egne ben”. Der er rum til at tage initiativer, tilbyde samarbejde, indgå aftaler og udfolde udviklingsmuligheder på området.

Kap. 9 handler om småbørnsområdet. Ansvar for at skabe et godt liv for småbørn i Danmark er delt mellem flere instanser. PPR har siden 1980 haft en del af disse opgaver., men det

varierer meget fra sted til sted, hvordan og i hvilket omfang opgaverne bliver løst.

Kap. 10 hedder “PPR som et kommunalt kompetencecenter”. Det lyder måske utopisk – men en lang række kommuner har faktisk allerede udviklet deres PPR til at være en velkvalificeret organisation af stor betydning for børne- og ungeområdet. På baggrund af bogens dokumentation og argumentation foreslås følgende opgaver for kompetencecentret: småbørnsområdet – udvikling af almenundervisningen – udvikling af specialområdet – sammenhæng med det øvrige kommunale system på børne- og ungeområdet.

Sidst i bogen findes en omfattende litteraturfortegnelse og et stikordsregister.

Vi vidste godt i forvejen, at Bjarne Nielsen er en særdeles kyndig mand, der formulerer sig tydeligt, præcist og velordnet. Det fremgår af hans mange, tidligere publikationer.

Den viden bliver sandelig holdt ved lige og fornyet med udgivelsen af denne håndbog. Teksten er simpelt hen en komplet gennemgang af alle de bestemmelser, der gælder for PPR og er i tilgift et overflødigshorn af argumenter, ideer og forslag til, hvordan PPR-området kan kvalificeres, udvikles og udbygges – til gavn for børn og unge, for familien og for skolen.

Man kunne også karakterisere teksten som et “wake-up call” til de PPR-ansatte. Væk er den tid, hvor det vel-etablerede skolepsykologiske kontor kendte sine opgaver og sine rettigheder, og hvor det kunne gå an at arbejde videre som altid med individuelle undersøgelser af børn (og ikke ret meget

andet) afsluttende med en rapport til skolen. I dag har vi en helt anderledes virkelighed, hvor PPRs sammensætning og opgaveportefølje afhænger af, hvor godt kendskabet og tilliden til PPR er i den enkelte kommune. Her må PPR være proaktivt, konstruktivt, iderigt, samarbejdsvilligt og samarbejdskompetent.

Denne håndbog er et særdeles velegnet instrument til at beskrive og fastslå, hvad PPRs arbejde i al fald omfatter, men den er også et helt katalog over relevante, nyttige og gode udviklingsmuligheder lokalt.

*Bjørn Glæsel*

## **ADHD – bidrag til en kritisk psykologisk forståelse**

*Carsten René Jørgensen,  
Hans Reitzels Forlag 2014,  
344 sider til 325,00 kr.*

Gennem de sidste tiår har sundhedsvidenskabelige, biomedicinske og neuropsykiatriske tilgange til ADHD indtaget en stadig mere dominerende position på bekostning af humanistiske, psykologiske og psykodynamiske forståelser. I takt med denne udvikling er der sket en voldsom stigning i antallet af børn og unge, som diagnosticeres med ADHD og efterfølgende behandles medikamentelt. Kan det være rigtigt, at psykologiske og psykodynamiske tilgange til psykiske lidelser ikke har noget nævneværdigt at byde på, og kan det være rigtigt, at alene medicin kan hjælpe børn og unge med ADHD.

Sådanne spørgsmål har været Carsten René Jørgensens (CRJ), drivkraft til at skrive denne yderst aktuelle og meget velskrevne bog.

Bogens første kapitel på ca. 120 sider, er en præsentation af sundhedsvidenskabelige svar på spørgsmålet: "Hvad er ADHD"? I kapitlet gennemgås bl.a. ADHD diagnosen, afgrænsninger fra beslægtede lidelser, prævalens, sammenhæng med komorbide lidelser, spørgsmålet om hvilke sammenhænge, der kunne være mellem ADHD og kriminalitet og endelig behandling af ADHD. Der er tale om en detaljeret gennemgang af forskningen på området, som er helt i tråd med det sundhedsvidenskabelige paradigme. CRJs fremstilling er så loyal overfor det sundhedsvidenskabelige paradigme, at jeg efterhånden som jeg læste kapitlet begyndte at tvivle på, om han ville nå frem til en præsentation af en kritisk forståelse.

Senere blev det meget klart for mig, at netop CRJs meget stringente gennemgang af ADHD forståelsen ud fra det dominerende sundhedsvidenskabelige perspektiv både var et nødvendigt og stærkt fundament for den efterfølgende klare, men også afbalancerede problematisering af selv samme forskningstradition.

I andet kapitel gennemgås de grundlæggende forskelle mellem på den ene side en sundhedsvidenskabelig/naturvidenskabelig forståelse af menneskets psykologi og psykiske forstyrrelser som resultatet af biokemiske processer i hjernen og på den anden side en humanistisk/samfundsvidenskabelig forståelse af adfærd som subjektets forsøg på

at håndtere konkrete situationer og problematikker. Også de to paradigmers forskellige erkendelsesinteresser, menneskesyn, forholden sig til kontekstuelle faktorer, opfattelse af behandlens rolle og virkningsfaktorer er nogle af de temaer, som gennemgås i kapitlet. Andet kapitel skaber en sammenhængende overgang mellem første kapitel og bogens resterende fire kapitler, som er en kritisk præsentation af problematikker på ADHD området. I de kapitler rettes fokus mod ADHD set i relation til bl.a. samtidskulturen, ætiologiforståelse og behandlingseffekt.

CRJ præciserer i denne del af bogen, at en respektfuld behandling af psykiske lidelser forudsætter at man afsøger, hvad der er netop dette menneskes problem, og hvordan dette menneskes handlinger kan hænge sammen med en række bagvedliggende faktorer.

CRJ retter også opmærksomheden mod forhold i vores samtidskultur, som begrænser gennemslagskraften af humanistiske og samfundsvidenskabelige tilgange til forståelse og behandling af ADHD. Han nævner således betydningen af:

- “New Public Management” som det dominerende styringsparadigme i det offentlige, med fokus på effektivitet, målbare resultater og standardisering
- Biologiseringen, med udbredelse af medikalisering
- Den økonomiske krise og
- En bagside ved retssikkerhedsopgørelsen: at alle skal behandles ens.

*ADHD-bidrag til en kritisk psykologisk forståelse* er en bog, som bibringer læseren den nyeste viden om ADHD og klarhed over, hvad børn med ADHD, deres forældre og behandlere går glip af, når en humanistisk-samfundsvidenskabelig tilgang til ADHD nedprioriteres, som det er tilfældet i vores samtidskultur.

Hvis jeg skal fremhæve nogle enkelte iøjnefaldende kvaliteter ved bogen vil det umiddelbart være CRJs klare, forskningsbaserede tilgang til ADHD, med talrige præcise henvisninger til videnskabelige kilder som understøtter hans pointer, og at han bogen igennem forholder sig vidunderligt undersøgende til problematikkerne.

Men en kvalitet ved bogen, som jeg finder helt afgørende er, at CRJ formår at fastholde den meget høje grad af kompleksitet, der karakteriserer ADHD og ADHD-relaterede problematikker, hvor såvel en konstitutionel sårbarhed, som opvækstvilkår og udefrakommende krav spiller sammen, og hvor standardløsninger ikke fanger denne kompleksitet og derfor ikke er hensigtsmæssige for det enkelte individ.

*ADHD – bidrag til en kritisk psykologisk forståelse* er en velskrevet og letlæselig bog af høj faglig kvalitet. Den vil være interessant læsning for enhver professionel, der arbejder med børn og unge. Særlig relevans vil bogen have for PPR-psykologer og for psykologer og psykiatere på det børne- og ungepsykiatriske område.

*Henning Strand*

## “Matematikvanskeligheder” – Tidlig intervention

Lena Lindenskov og Peter Weng,  
Dansk Psykologisk Forlag,  
192 sider, 540 kr.

Som psykolog på en skole møder jeg børn i store “regnehuller. Derfor valgte jeg at læse denne bog/materiale. Det er min erfaring, at der er tendens til at nedprioritere matematikvanskeligheder en smule i forhold til læse-stave vanskeligheder. Derfor vil *Matematikvanskeligheder* være nyttig for lærere til i højere grad end tidligere at kunne finde og hjælpe de elever, der er ved at opbygge vanskeligheder med matematikken.

Begge forfattere er lektorer. Peter Weng er det på Institut for skole og læring, professionshøjskolen metropol, og Lena Lindenskov er lektor på institut for uddannelse og pædagogik (DPU). Bogen bygger på projektet: TMF (tidlig matematikindsats)

Barnet, der befinder sig i et Regnehul kan, som forfatterne skriver, hjælpes på forskellige måder.

Hullet kan fyldes op. Her beskrives det, at læreren prøver at få etableret underliggende viden og færdigheder hos barnet, ved at arbejde bredt med de matematiske begreber og processer, som barnet har svært ved.

Man kan også hjælpe barnet til at bygge bro henover (lommeregner, mobiltelefoner eller andet), så barnet får etableret kompenserende elementer.

En tilgang kan også være at vælge at gå udenom, det vil sige at man

hjælper barnet til fortsat at udvikle dets matematiske tænkning, så barnet, som forfatterne beskriver, ikke bliver fastlåst i regnehullet. Det er så muligt senere at vende tilbage og arbejde med vanskelighederne.

Der kan være tale om en dysfunktion hos eleven, eller om at eleven mangler forståelse. Det kan på sigt betyde at barnet får tydelige blokeringer overfor matematik. Det er vigtigt hele tiden at være opmærksom på, at barnet godt kan være i regnehuller nogle steder i matematik, mens det på andre matematiske områder fungerer normalt. Det essentielle er at hjælpe barnet til at navigere rundt i dets eget matematiske landskab med de huller og bakker og dale, der må være.

Det beskrives i bogen, at det er essentielt, at man som matematiklærer eller vejleder har den faglige indsigt, kan kommunikere matematik, og har den nødvendige empati med eleven. I materialet er der screeningstest som både tager udgangspunkt i barnets oplevelse af egen kunnen samt matematikopgaver, hvor der er noteret, hvad læreren/vejlederen skal være særligt opmærksom på.

På baggrund af materialet i bogen er det muligt for matematikvejlederen/læreren at kortlægge og styrke barnets matematiske begrebsudvikling indenfor de basale områder: talforståelse, de fire regnearter, geometriske grundbegreber, del-helhed, mønsterforståelse og måling.

Materialet kan også bruges til at finde de børn, der har særlig evne indenfor matematik, hvorved man også kan

differentiere en undervisning for denne målgruppe. Materialet giver derfor både mulighed for en indsats overfor børn med matematikhuller, men også overfor børn med særlige forudsætninger indenfor de enkelte områder.

Jeg hæfter mig meget ved de præsenterede tanker om afdækkende samtaler, og alle de mange ideer til læring og undervisning, der kan støtte barnet med specifikke huller indenfor det enkelte område, og ser derfor dette materiale som meget nyttigt. Jeg ser en stor værdi i at der tænkes tidlig indsats i forhold til børn i regnehuller. Det kan have stor effekt for det enkelte barn med denne hurtige indsats. Det er dog meget vigtigt at der også afsættes tid, og tillægges passende værdi i dette arbejde. Det er derfor, som det også beskrives i materialet, vigtigt at skolen også yder solid opbakning og interesse for denne matematikintervention.

*Hannah Wang-Dantzer,  
Psykolog, ansat i Rudersdal kommune*

## **Ung og ordblind – Efterskolens betydning for unge ordblindes liv og uddannelse**

*Tilde Mette Juul, Thomas Brahe &  
Niels-Henrik M. Hansen,  
Roskilde Universitets Forlag, 2014,  
225 s., 199 kr.*

Det drejer sig om en bearbejdet udgave af en forskningsrapport af samme forfattere og henvender sig iflg. bagsideteksten til forældre, lærere og andre professionelle, der arbejder med unge ordblind, eller som interesserer sig for området.

Anmelderen havde i en 20-årig periode ansvaret for undervisningstilbudene til unge ordblind i København og har kendskab til special-efterskoleverdenen. Deraf følger en stor interesse for området og en nysgerrighed i forhold til denne, nye bog: hvad har forfatterne foretaget sig og hvordan, og hvilke resultater er de nået frem til?

Det kan allerede her slås fast, at forfatterne har gennemført en ganske omfattende empirisk undersøgelse i form af interviews og spørgeskemaer af såvel nuværende som tidligere elever på ordblindееfterskolerne. Det er i sig selv yderst fortjenstfuldt, idet der hermed er indsamlet et værdifuldt materiale til inspiration og gavn for området.

Kap. 1 handler om ordblindhed. Hvad er det? Om brugen af diagnoser, om at være ordblind og ung i en moderne samtid og om støttemuligheder. – I og for sig interessant nok, men nok bogens svageste kapitel. Udvælgelsen af teoretiske kilder virker lidt tilfældig; der bruges ikke primære kilder, men der er relevante citater fra deres undersøgelse. En lidt forvirrende “sjustekst” optræder her og andre steder; kap. 1 har åbenbart tidligere været kap. 3.

Kap. 2 drejer sig om valget af efterskole. Igen absolut relevant, men igen med lidt løse formuleringer. Fx “det fremstår som om, flere drenge end piger gennem grundskoletiden har været opgivende i forhold til deres ordblindhed –”. Hvis det er et forskningsfund, er formuleringen underlig – enten var de det, eller også var de det ikke, må man tro.

Til gengæld er de følgende kapitler igen særdeles relevante, men samtidig skrevet med glimrende sammenhæng



mellem forskningsfund, analyser, kommentarer og konklusioner.

Kap. 3 om efterskolens betydning for de unge. Velordnet præsentation af deres fund og i øvrigt markante effekter af tiden på skolen. Selvtilliden vokser meget, vurderingen af eget liv bliver mere positiv, oplevelsen af popularitet vokser, 96 % oplever at være blevet bedre til at læse. Der er illustrative tabeller undervejs; de lider lidt af at være trykt i gråtoner, der næsten ikke adskiller sig fra hinanden, og en af dem er simpelt hen misvisende (fig. 3.5 om vurdering af faglig udvikling og livet lige nu). Iflg. denne er livet blevet dårligere, jo større den faglige udvikling har været! Der er en glimrende figur 3.6, der viser, hvad det er der skaber grobund for det faglige udbytte: eleven selv – rammerne på efterskolen – lærernes kompetencer. Der er desuden gode citater og casebeskrivelser.

Kap. 4 handler om "idealtyper". Forfatterne har for overskuelighedens og klarhedens skyld valgt at rubricere de ordblinde unge i tre kategorier, og det er de sluppet godt fra. De "trygge" unge med stærk baggrund og nogenlunde ukompliceret forløb i grundskolen – de "udsatte" unge med svagere familiebaggrund og mere negative, tidligere skoleoplevelser – de "søgende" unge hvor der er kombination af relativt stærk familiebaggrund og negative oplevelser i grundskolen. Der argumenteres godt for denne klassifikation, og der gives fyldige casebeskrivelser.

Kap. 5 drejer sig om valg af uddannelse. Det fremhæves, at flg. spiller en stor rolle: motivation – erfaringer – faglig selvsvurdering. Oplevelsen af begrænsninger i valg af uddannelse beskrives.

I kap. 6 drøftes forskellige uddannelsesveje: den unge ordblinde, som tager den direkte vej til en ungdomsuddannelse – de der tager en ungdomsuddannelse, men som ofte skal gennem et længere forløb, før de når dertil – de der endnu ikke har taget en ungdomsuddannelse, og hvor det p.t. ikke fremstår som en mulighed. Disse uddannelsesveje kobles nu til de såkaldte idealtyper fra kap. 4. Det påpeges, at der ikke er tale om en en-til-en korrespondance her; Det er ikke sådan, at den trygge unge automatisk går direkte til en ungdomsuddannelse, og det er sådan, at en udsat ung godt kan tage den direkte vej. – Det er en udmærket præsentation og en værdifuld diskussion: enhver der har med uddannelse af unge ordblinde at gøre vil kunne sætte ansigt på enhver af de "typer" af unge der præsenteres.

Til sidst i bogen gives der en række anbefalinger til det politiske niveau – til forældrene – til uddannelsesinstitutionerne – og til ordblindeefterskolerne. – Det er simpelt hen godt gjort og flot arbejde. Et værdifuldt bidrag til den videre udvikling af hele området.

Sammenfattende kan det konstateres, at forfatterne har gjort et flot og fortjenstfuldt arbejde, at de har tilvejebragt et yderst interessant materiale, at de har bearbejdet det udmærket, og at de ikke bare konkluderer på deres fund, men har overskud og indsigt til at give gode råd udadtil. De første to kapitler kunne have været løftet lidt i kvalitet, og enkelte fejl kunne have været undgået, men det trækker ikke fra i den samlede vurdering.

*Bjørn Glæsel*

## Det ved vi om Inklusion

*Peder Haug, Serieredaktion: Ole Hansen og Thomas Nordahl. Dafolo, 51 s., 269,95 kr*

Forordet begrundet bogens emne og indhold: Folkeskolen står midt i en række store udfordringer, som berører samtlige implicerede og gennemstrømmer uddannelserne. Pisaundersøgelser, mgl. kompetencer, mgl. gennemførelser af erhvervsuddannelser indikerer, at der må handles i Folkeskolen!!

Men hvordan? Problemet er ikke mgl. viden og kendskab om skolen, men at den forskningsbaserede viden, der eksisterer, ikke bliver udnyttet! Den forskningsbaserede viden er ikke let tilgængelig, men fundamentet for at give de bedste undervisningstilbud!

Bogen her er henvendt til skoleledere, lærere og pædagoger, lettilgængelig og overskuelig – kun 50! sider. Peter Haug har på baggrund af sin omfattende viden og forskning taget fat på inklusionsbegrebet og omsat det til pædagogisk praksis. Indholdsfortegnelsen oplister i 5 kapitler præcist bogens indhold og struktur.

I første kapitel forsøger han at afklare, hvad der ligger i begrebet inklusion og refererer til David Mitchells 16 karakteristiske punkter, som indeholder både politik, ideologi og praktik. Inklusion – en skole for alle – er et ambitiøst mål!

Kapitel 2: Inklusion – et krævende mål – har focus rettet mod relationen inklusion og specialundervisning og foretager en dekonstruktion af begreber, hvor der skelnes mellem en vertikal akse – bestående af stat, kommune

og skole – og en horisontal akse, hvor begrebet konkretiseres i forhold til fællesskab, deltagelse, medvirken og udbytte. Inklusion analyseret i forhold til de vertikale og horisontale dimensioner er omfattende og vanskeligt gennemførlige.

### *Hvorfor inklusion?*

Er overskriften på kapitel 3 og her anføres 4 argumenter: en ideologisk, en empirisk, en historisk og en juridisk. En interessant undersøgelse, som påviser, at man ikke entydigt kan konkludere, hvilke metoder og undervisnings tiltag, der er mest effektive i forhold til inklusion af elever med særlige behov, fremhæves. Dog er to – lærerordning, ressourcepersoner, lærerkompetencer og ikke mindst en god økonomi væsentlige forudsætninger for positiv inklusion! Forfatteren prioriterer det ideologiske aspekt højest! Skolen vil have retfærdighed, ligestilling og ligeværd som målsætning og eleverne skal opleve mestring og accept af andre!

Kapitel 4 handler om konkrete udfordringer i en inkluderende skole. De 4 elementer i den horisontale dimension analyseres i forhold til inklusion. Komplimentaritetsteorien i f. t. undervisning og undervisningsdifferentiering fremhæves. Begrundelser for mgl. inklusion på trods af klart defineret metaplan fremhæves, og det er netop dårlig økonomi, mgl. kompetencer og modstand fra lærere og forældre, der fremhæves.

Først når de vertikale niveauer analyseres i f.t. de horisontale kan det vurderes i hvor høj grad inklusion er realiseret. Men det forudsætter klare statslige styringsredskaber, focus på lærer-

uddannelsen, praksis i klasseværelset og sammenhæng ml. arbejdsformer og elevresultater. Hvad virker? Hvordan skal vi undervise for at være inkluderende? Lærernes professionalisme er afgørende! Differentieringsprojektet i Norge har udviklet 7 kategorier som forudsætning for god planlægning og gennemførelse af en differentieret undervisning.

*Hvad kræver det?*

*– er overskrift på kapitel 5!*

Hvad skal der til for at skabe grundlag for inklusion? Kompetencer i alle led! Specialpædagoger, pædagoger og fagdidaktik! Ledelse og organisering og ikke mindst: Implementering af den relevante viden! Politisk og fagligt lederskab skal iværksættes. Der henvises igen til David Mitchells formel for inkluderende undervisning, som – hvis det skal lykkes! må være et kollektivt ansvar. Og er det muligt? Et overordnet hjælpemiddel er "Index for Inklusion", som også er oversat til dansk, samt LP-modellen, som er benyttet i flere kommuner.

Sådan! Bogens mål er omfattende og krævende, men ikke umulig, hvis vi benytter de beskrevne/anførte redskaber. Men økonomi og prioritering er fundamentale faktorer! Alle skal ville og ønske det fra øverste myndighed, til elever, lærere og forældre!

God, anvendelig praksisbog, som kan anbefales som køreplan for faggrupperne.

*Birgit Marott  
Cand.pæd. psyk.  
Lektor, Aut. psykolog*

## **Skolen i virkeligheden. Omgivelserne som læremiddel**

*Redigeret af Trine Hyllested &  
Connie Stendal Rasmussen,  
Unge Pædagogers Forlag (2013)  
280 s., 288 kr.*

En bog med inspiration til hvordan man benytter alt muligt andet end klasseværelset som rum for og udfordring af læreprocesser. Rigtigt godt for inspiration og innovativ tænkning om samspillet mellem læremidler, læringsrum og læring! Så hatten af for det.

Igennem en række artikler bliver vi så også på bedste vis ført igennem en række alternative læringsrum: stranden, haven, arkæologisk forsøgscenter, museet, havnen, kirkegården, slottet, kulturen, uge sex undervisning, udvekslingsrejser, byggepladser, landbrug, laboratoriet, affaldshåndteringen, virksomheden og den virtuelle digitale verden.

Et rigtigt fint inspirationskatalog, hvor redaktørerne har fundet ildsjæle på området. Og det er jo godt at læse beskrivelser fra ildsjæle. Det smitter og åbner for muligheder.

Så for dem som gerne inspireres og opsøger inspirationen på, hvor man kan flytte undervisningen og inspirationen hen, er bogen naturligvis en gave.

Da jeg kastede mig over bogen, ledte jeg med min forforståelse imidlertid ikke så meget efter det, der er rigtig meget af i bogen, nemlig inspiration til hvordan, eller som jeg identificerer det i 3F modellen til fordybelsen. Jeg ledte også efter hvordan redaktørerne havde søgt at udfordre forfatterne til de to

omliggende faser, som jeg kalder for forståelsesfortykningsfasen og feedbackfasen.

Enhver god undervisning (for dybelse, træning, analyse, øvelse, undersøgelse etc.) uanset, hvor den foregår, må tage udgangspunkt i arbejdet med at finde ud af, hvad det er man skal arbejde med, hvorfor man skal det, hvad målet er, hvad man ved i forvejen, hvilke metoder man kan bruge i det konkrete for dybelsesarbejde, hvordan man som elev selv i videst muligt omfang kan arbejde med stoffet etc. Alt det og meget mere som ligger forud for for dybelsen og gør er man er klædt optimalt på til at gennemføre det arbejde, som skal folde sig ud i for dybelsen. Kort sagt alt det jeg har identificeret som for forståelsesfortykningsarbejde.

Enhver professionelt tilrettelagt for dybelse må naturligvis også altid afslutte med en feedback, hvor man forholder sig om man nu har fået det ud af for dybelsen man planlagde. Det er her man evaluerende forholder til om målene er nået, hvor man samler op på, hvad der ikke blev nået, forsøger at samle op på erfaringer med hvad der var virksomt, hvilke fejl man eventuelt skal søge at undgå næste gang, etc.

Redaktørerne præsenterer i afslutningen af deres introduktion en variation af 3F modellen, hvor de spørger til, hvad der skal ske før, under og efter forløbene. Her har vi jo grundformen. Der spørges også her til hvilke mål. Der spørges imidlertid ikke til hvilke evalueringer eller feedbackformer.

Hvis man så gennemgår artiklerne og leder efter, hvordan forfatterne

håndterer, faserne i deres beskrivelser er det langt overvejende indhold rettet mod metoder til for dybelse, analyser, iagttagelse, mv. Kort sagt alt det som hører til den praktiske og midterste fase for dybelsen. Der et par gode undtagelser. I artiklen om kulturarbejde spørges der til mål. I artiklen om udvekslingsrejser til evaluering, i Univers (laboratoriet) til mål og i virksomhedsartiklen til evaluering. Altså i fire artikler ud af seksten er der overvejelser om det, der går forud for efterfølgende for dybelsen, som jo i denne bogs sammenhæng foregår andre steder end i skolen. I alle artikler er der imidlertid rigtig meget om hvordan man alternativt og innovativt for dyber sig. Det er rigtig ærgerligt at redaktørerne ikke har understreget at det i sig selv ikke kommer til at betyde en forskel for læring at man går et alternativt sted hen for at lade sig udfordre. Ud af skolen undervisning kan være lige så systematisk fordummende som inde i skolen undervisning, hvis den ikke er klart målsat, forberedt og godt efterbearbejdet. På den måde komme denne ret vigtige bog med inspiration ikke til grundlæggende at overskride den tendens til praktisisme, som på mange måder har præget undervisningslandskabet i Danmark.

God undervisning skal være klart målsat og professionelt evalueret, og den gode undervisere er mest aktivt involveret i for forståelsesfasen og feedbackfasen, men mest muligt overlades til elevernes egne aktiviteter i for dybelsen, fordi de gennem forberedelsen, målsætningen, metodegennemgang og forudgående overvejelser over hvordan

man selv kunne tilrettelægge er klædt godt på til i videst muligt omfang at kunne selv.

*Af Konsulent Mads Hermansen  
professor, dr. pæd.  
Nordic School of Public Health  
Göteborg. Sverige*

### **Barnet og dets relationelle miljø – om tilknytningsbaseret undersøgelsesmetodik**

*Rikke Schwartz og Susan Hart (red.),  
Hans Reitzels Forlag,  
373 sider, 375 kr.*

Formålet med denne bog er at beskrive den børnepsykologiske undersøgelse ud fra en tilknytningsbaseret, udviklingspsykopatologisk og neuroaffektiv model.

Forfatterne har fokus på dels at vise, hvordan denne teoretiske forankring kan være vejledende for psykologens metodiske overvejelser i undersøgelsesprocessen, og dels hvordan undersøgelsens resultat kan beskrives i en case-formulering ud fra faktorer, der enten kan hæmme eller befordre barnets personlighedsudvikling.

*Bogen er bygget op i tre dele*

I den *første* del folder Susan Hart et teoretisk 'landkort' ud omkring udviklingspsykopatologi samt neuroaffektiv udviklingspsykologi. Herefter beskriver Rikke Schwartz undersøgelsens teori og metode.

Baggrunden for bogens tilblivelse er, at redaktørerne har en oplevelse af, at 'de eksisterende undersøgelsesmetoder til at udrede følelsesliv, sociale kompe-

tencer og personlighed trænger til en modernisering', og de påpeger behovet for at arbejde ud fra en 'multifaktoriel udviklingsforståelse, hvor det dynamiske samspil mellem barnet og det nære miljø anskues som noget helt grundlæggende i udviklingen af barnets emotionelle og sociale kompetencer'. Dette er baggrunden for, at de i denne bog præsenterer 'metoder, der læner sig teoretisk op ad den nyeste viden inden for hjerneforskning, tilknytning og udviklingspsykologi'.

Susan Hart gennemgår kort historiske 'fyrtårne', hvis arbejde danner grundlaget for teorier om udviklingspsykopatologi, hvorefter hun opridser grundlæggende begreber og principper herfor. Blandt flere temaer med udviklingsperspektivet som gennemgående tema skal her blot nævnes forståelsen af resiliens/sårbarhed; affektudvikling; affektregulering og -balancer; tilknytning og tilknytningsforstyrrelser – men også hvordan man kan skelne mellem begreber som vanskelighed/forstyrrelse/lidelse.

I kapitlet om neuroaffektiv udviklingspsykologi beskrives bl.a. den følelsesmæssige udvikling og den relationelle konteksts betydning. Udviklingsperspektivet gennemgås grundigt ud fra teorier om den hierarkiske og treenige hjerne, ligesom de tre neuroaffektive kompasser (det autonome, det limbiske og det præfrontale) beskrives grundigt. Samtidig beskrives stresstilstande og udviklingsforstyrrelser på de tre niveauer.

Herefter følger Rikke Schwartz' indlæg om den psykologiske undersøgelses teori og metode, hvor udgangspunktet – fortsat – tages i den multifaktorielle

model for udvikling. Her gennemgås grundigt Alan Carrs model som undersøgelsesmetodisk guide. Herefter beskrives bl.a. metoder til vurdering af det relationelle miljø og den emotionelle udvikling, og der gives en model for vigtige elementer, som kan inddrages i en klinisk vurdering. Forældrenes betydning i kortlægningen af det relationelle miljø og den individuelle psykiske funktion hos barnet beskrives, og der gives forslag til et anamneseskema.

Bogens *anden* del består af otte forskellige forfatteres beskrivelser af otte forskellige undersøgelses-/observations- og vurderingsmetoder. Disse har fokus på dels at belyse barnets emotionelle og relationelle kompetencer i tilknytningen, men også at kortlægge kvaliteten af det relationelle samspil mellem forældrene og barnet – enten ved observation af samspillet eller ved at udlede mentale tilstande hos forældrene, som har betydning for deres funktion som forældre – herunder forældrenes indre repræsentationer og mentaliseringsevne.

CI – vurderer specifikt mor/barn-relationen (0-2½ år)

PCERA beskriver kvaliteten af affekt og adfærd i forældre/barn-samspillet (0-5 år)

SSAP og CAI beskriver tilknytningsmønstrene hos hhv. 4-8årige og 8-14årige.

EAS beskriver den følelsesmæssige forældre/barn-interaktion (0-5 år)

RF er et scoringsinstrument til at måle mentalisering (18 år+)

AAP måler tilknytningsmønstre og defensivt strategier (14-18 år og 18 år+)

MIM beskriver det følelsesmæssige samspil mellem forældre og barn (alle aldre)

I bogens  *tredje* del fokuserer Rikke Schwartz på, hvordan undersøgelsens data kan sammenfattes i en case-formulering med relevante anvisninger omkring behandling eller intervention, men også hvordan man skelner mellem undersøgelsernes forskellige formål – om de skal udformes med henblik på at der skal træffes afgørelser om børnene, eller om undersøgelse gennemføres med henblik på behandling eller iværksættelse af støtteforanstaltninger. Endelig gives der anvisninger på, hvordan beskrivelserne af barnet og forældrene kan udformes i erklæringer til brug ved afgørelser, som træffes i børn- og ungeudvalg, ved domstole, statsforvaltninger m.m.

Efter endt læsning af *Barnet og dets relationelle miljø* har jeg en rigtig god oplevelse af at være blevet grundigt oplyst om neuroaffektiv teori og metode. Her er gode modeller, man kan relatere til egne observationer, ligesom her er rigtigt brugbare skemaer, som giver overblik og hjælp til egen praksis i undersøgelsesarbejdet og formidlingen heraf.

Alle kapitlerne om de forskellige undersøgelsesmetoder indeholder gode beskrivelser af, hvad testen/observationsmetoden måler, og hvordan man arbejder med den i praksis. Desuden er der fine case-historier, som levendegør de teoretiske og metodiske beskrivelser.

*Barnet og dets relationelle miljø*, vurderer jeg, er spændende læsning, sam-

tidig med at den er en rigtig god brugsbog til psykologisk undersøgelsespraksis med børn/unge og deres forældre, hvor man ønsker at arbejde ud fra en undersøgelsesmetodik, der bygger på et 'tilknytningsbaseret og udviklingspsykologisk fundament'.

*Roskilde den 27. april 2014  
Grete Binger, psykolog*

### **Professionel kærlighed – er der plads til følelser i professionelle relationer?**

*Else Marie Bech (red.),  
Dafolo 2014, 128 sider, 310 kr.*

I *Professionel kærlighed* sættes følelserne på dagsordenen.

Hvilken plads kan og skal professionel kærlighed have i relations- og omsorgsprofessioner? Hvad hæmmer og hvad fremmer kærligheden i praksis, og hvad betyder kærligheden for vores børns udvikling og for syge og ældre? Det er nogle af de spørgsmål, der fokuseres på i antologien: *Professionel kærlighed*.

Bogens forord er skrevet af Steen Hildebrandt under overskriften: *Nær-vær og brobygning*.

Herefter følger 8 meget forskellige kapitler skrevet af forskellige forfattere.

Ole Henrik Hansen tager udgangspunkt i menneskets evolutionært nedarvede behov for samhørighed. Han beskriver selvets udfoldelse og barnets læring og udvikling gennem tidlige kærlige relationer og barnets tilknytning til vigtige omsorgspersoner. For Ole Henrik Hansen er kombinationen

af relationelle kvaliteter som intimitet, passion og engagement centrale i professionel kærlighed.

Jytte Birk Sørensen refererer til Barbara Fredricksons forståelse af kærlighed som flygtige momenter af mikroøjeblikke med gensidige positive emotioner. Forfatteren beskriver, hvordan de udviklende tilknytningsmønstre er domineret af kærlighed, og Marte Meo-metoden præsenteres som en måde at optimere barn-omsorgsgiver tilknytningen på.

Per Schultz Jørgensen beskriver, hvordan omsorgskvaliteten i daginstitutionerne har fået ny betydning for børnenes udvikling i en tid, hvor det kulturelle opbrud på flere måder har ført til en reduktion af den nære omsorg i hjemmet.

Merete Monrad retter fokus mod den professionelles håndtering af egne og andres følelser. Hun tager afsæt i egen empiriske forskning af følelseskulturen i daginstitutioner.

Else-Marie Buch Leander skriver om pædofilifrygtens indvirkning på især de mandlige pædagogers mulighed for at yde omsorg og at give udtryk for kærlige følelser i den pædagogiske praksis.

John Benedicto Krejsler beskriver, hvordan den professionelles opgave iscenesættes som ledelse af de lærendes selvledelse gennem tidsbegrænsede projekter, og de problematikker, som følger heraf. Han fokuserer også på de muligheder og risici, der ligger i en omfattende brug af cyber-teknologien.

Claus Holm forholder sig kritisk over for den dominerende pædagogiske tænkning og praksis: at opdrage gennem kærlighed, ros og anerkendelse.



Han plæderer for, at livsduelighed fremmes når den professionelle af kærlighed fremelsker såvel selvrespekt som skam hos den enkelte elev.

Else Marie Bech skriver, hvordan følelser er en uundgåelig del af menneskets væsen, der bør legitimeres som en aktiv medspiller på arbejdspladsen i stedet for at forsøges ignoreret i professionalitetens hellige navn, fordi følelserne netop derved kan få en dominerende ureflektet og herreløs form.

Som det fremgår af ovenstående, præsenterer bogen meget forskellige sider af den professionelle kærlighed. Bogen lyser af engagement og viden.

Bogen retter sig mod alle, der arbejder med mennesker.

*Henning Strand*

### **Skal vi være venner**

– Sara og Rune lærer om sociale kompetencer

*Käte From og Rikke Mølbak,  
Psykologi for børn 4-8 år,  
Illustreret af Claes Movin,  
Dansk psykologisk forlag,  
56 sider, 179 kr.*

### **Venner og veninder**

– Nicolaj og Amalie lærer om sociale kompetencer

*Käte From og Rikke Mølbak,  
Psykologi for børn 9-13 år,  
Illustreret af Claes Movin,  
Dansk psykologisk forlag,  
56 sider, 179 kr.*

Serien “Psykologi for børn” har nok en gang produceret relevante aktuelle bøger for børn – denne gang om at skaffe sig og have venner. Temaet er relevant for alle, der arbejder med børn, og her igen beskrevet af kompetente fagfolk, der har indsigt i og erfaring med børn og de problemer, der fylder!

Bøgerne henvender sig direkte til børn – målrettet de to aldersgrupper – og bøgernes opbygning er i store træk ens: Indledningsvis et forord, der angiver indhold og en læsevejledning, der fortæller, hvordan bogen er tænkt anvendt og hvilke tips, ideer og oplæg til snak og diskussion, den rummer.

Dernæst en præsentation af de 2 børn i hver bog, der er fokuspersoner og dernæst de rigtig fine og vedkommende historier, som er udgangspunkt for snak og diskussion. Der er 8 historier for de mindste og 10 for de større børn. Bøgerne slutter med et Efterord til forældre og fagfolk, som giver relevant teoretisk indsigt og forståelse, som den voksne kan bruge i forhold til barnet – ikke mindst i en tid hvor inklusion er et nøgleord.

Efterordet har oplæg til diskussion, tips og ideer til små lege. Det ekviperer de voksne med relevant indsigt i, hvordan barnet lærer at tænke socialt og skabe venskaber og ikke mindst i, hvordan de sociale færdigheder grundlægges. De sociale byggesten, som er forudsætning for at forstå modparten og danne venskaber, gennemgås.

“Skal vi være venner” skal læses med/for barnet, og med udgangspunkt i historien drøftes barnets problemer. Historierne understøttes af fine, illustrative tegninger.

“Venner og veninder” kan børn læse alene, men den voksne er en vigtig medspiller. Efter historierne er der oplæg til samtale om, hvordan man kan tænke, føle og handle, så man bliver bedre til at forstå og være sammen med andre. Efterordet, som er rettet mod de nære voksne, er inddelt i 3 centrale områder:

1. Hvad der kendetegner et venskab.
2. Hvorfor det kan være svært for nogle børn at få venner. DE sociale situationers tvetydighed og kompleksitet.
3. Hvordan man hjælper børn videre.

Samlet må det konkluderes, at også disse 2 bøger tager relevante problematikker op og det kompetente forfatterteam får gennem historier og teori fat i både voksne og børn. Dialogen er i børnehøjde og efterordet klæder den voksne på, så de kan medvirke til en løsning.

Med inklusion som overskrift kan bøgerne kun få den bedste anbefaling.

*Birgit Marott*  
*Cand. Pæd. Psyk. Aut. Psykolog.*  
*Lektor*



# Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift gennem 50 år

Læs historien\*)  
- jubilæum 26. august 2014



Pædagogiske Psykologers Forening  
og  
Pædagogisk Psykologisk Tidsskrifts redaktion

Inviterer dig hermed til

**faglig/musikalsk festreception**

**PPR mellem fortid og fremtid**

50 års jubilæum for Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift

i DPU's festsal (A200), tirsdag, den 26. august 2014, kl. 15 - 18

### Program:

- 15.00 **Palle Johansen**, PPT's ansvarshavende redaktør: **Velkomst**  
15.10 **Bjørn Glæsel**, tidl. chefpsykolog, København: **Historisk oplæg**  
15.35 **Lene Tanggaard**, professor, AAU: **Om PPR og pædagogisk psykologi**  
16 - 16.30 **Bjørn Glæsels kvintet** spiller  
16.30 **Henning Strand**, ledende psykolog, Herlev: **Hvordan ser det ud i PPR i dag?**  
16.55 **Vibe Strøjer**, specialist og supervisor: **PPRs udfordringer i den kommende tid**  
17.20 Den nyoprettede **Rubin-pris** overrækkes til en ekstraordinær artikel

\*

Vi glæder os til at servere lækkerier til ganen og swingende musik,  
ledsoget af bobler og vand.

**Tilmelding herunder!**

### Tilmelding :

<https://auws.au.dk/default.aspx?id=19840>



\*) Læs om tidsskriftets historie (Scan QR-koden)



Scan QR-koden og tilmeld dig!

**Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift**

Det faglige vindue for anvendt psykologi

