

Indhold



| | |
|---|-----|
| Mindord om Arne Sjøgaard 1912-2008. | 379 |
| Inge Henningsen: <i>Holder PISA, hvad PISA lover</i> | 380 |
| Lise Render Nielsen: <i>Problematisk eller anerkendt?</i> – <i>En diskussion af den problemfokuserede og den anerkendende tilgangs betydning for psykologens rolle i PPR</i> | 394 |
| Peter Dahler-Larsen: <i>Hvad betyder vidensbasering</i> | 408 |
| Gitte Dalby Thykjær & Ib Bræmer: <i>Interviews om PPR's konsultative metode. Fra kuffertbærer til konsulent del 2</i> | 419 |
| Susan Tetler: <i>Forældre til børn med nedsat funktionsevne: en ressource for skolen?</i> | 428 |
| Trine Natasja Sindahl: <i>Anonym online chatrådgivning af børn og unge</i> | 440 |
| Faktablok: Knudepunkt | 448 |
| Ib Hedegaard Larsen: <i>Diagnosemarkedet</i> | 449 |
| Anita Amalie Maudal, Beate She Klingenberg, Hildegunn Dahl, Hilde Hansen, Ann Karin Aarebrot-Heiestad og Inger Johanne Gundersen: <i>Rektors forståelse av mobbing i skolen</i> | 461 |
| Abstracts | 473 |
| Omtale af ny litteratur | |
| Michael White: <i>Kort over narrative landskaber</i> (Charlotte Ljunggren) | 475 |
| Jytte Birk Sørensen: <i>Støt mestring – bryd mønstre</i> (Karen Kyndrup) | 478 |
| Frank Smith: <i>At Tænke</i> (Bjørn Glæsel) | 480 |
| Bjarne Nielsen: <i>Problemadfærd i skolen</i> (Bjørn Glæsel) | 481 |
| DVD med Daniel Stern fra konferencen: <i>Kommunikation og relationer</i> (Karen Kyndrup) | 483 |
| Søren Hertz: <i>Børne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uandede muligheder</i> (Henning Strand) | 485 |
| Ivar Bråten (red.): <i>Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis</i> (Bjørn Glæsel) | 487 |
| Peter Christiansen (red.) et al.: <i>Hvad vi ved om god undervisning</i> (Palle Bendsen) | 488 |
| Leif Moos (red.) et al.: <i>Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen</i> (Palle Bendsen) | 489 |
| William Davies: <i>At overvinde vrede og irritation. En selvhjælpsguide på grundlag af kognitiv adfærdsterapi</i> (Birgit Marott) | 490 |
| Tony Attwood: <i>Aspergers syndrom</i> (Birgit Marott) | 491 |

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.
Helle Rabøl Hansen, cand. jur. og ph.d.-
stipendiat
Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.
psych.
Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Svend Aage Madsen, chefpsykolog, cand.
psych.
Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.
Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.
psych.
Mogens Nielsen, professor, cand. psych.
Ole Robenhagen, ledende psykolog, cand.
psych.
Anegen Trillingsgaard, chefpsykolog, cand.
psych.

Omslagsdesign: Nete Banke, Imperiet
Grafisk produktion: Prinforparitas A/S

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

Abonnement, løssalg og reklamationer:
Dansk psykologisk Forlag
Kongevejen 155, 2830 Virum
Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665
e-mail: salg@dpf.dk – hjemmeside: skolepsykologi.dk
Pris: kr. 380,00, stud. kr. 285,00 incl. moms

Mindeord om Arne Søgård, 1912 – 2008

Den 10. oktober 2008 døde Arne Søgård, 96 år gammel. Hans betydning for faget skolepsykologi har været betydelig igennem særdeles mange år, og han blev da også et af de allerførste æresmedlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening, dengang kaldet Skolepsykologernes Landsforening.

Han tog lærereksamen i 1935, blev cand. psych. i 1948 og var i perioden 1951-76 ledende skolepsykolog i Lyngby-Tårnbæk kommune. Hans indsats der havde stor betydning for skolepsykologiens udvikling. Således var kontoret i Lyngby-Tårnbæk et af de meget få kontorer i Danmark, hvor der blev lagt vægt på forskning og udviklingsarbejde, og der blev udviklet et forskningspræget arbejdsmiljø, hvor der blev indsamlet data og gjort rede for mange skolerelevante spørgsmål. Som noget helt enestående fordybede Arne sig i den tidlige læseindlæring; han indsamlede i 1963-64 500 læseprøver fra 1.-3. Klasse, som kom til at danne grundlag for en af de i Danmark nogen sinde mest benyttede læseprøver: OS 400, der anvendes overalt også i dag. Senere kom sætningsstillelæseprøverne S:50 m.fl., og han havde mange tanker om en historiestillelæseprøve om »Balle Lars«, der dog blev for kompliceret at udarbejde.

En anden side af hans engagement, arbejdsindsats og talent var grundlæggelsen af »Skolepsykologi« i 1964. Han var tidsskriftets første redaktør indtil 1968 og fortsatte i en række år i redaktionen.

Arne måtte på grund af et høreproblem gå tidligt på pension, men han var i de følgende 20 år særdeles aktiv. Således medvirkede han i udviklingen af »Dansk Evneprøve« på grundlag af British Ability Scales; den var tænkt som en afløser af WISC prøven, men fik desværre ikke den ønskede udbredelse til trods for dens store kvaliteter; den var for vanskelig at administrere for fortravlede skolepsykologer. I de allerseneeste år var han med i en arbejdsgruppe, der skulle revidere OS-prøverne. Endnu en gang fuld af arbejdslyst og parat til at se på netbaserede versioner også.

Faget skolepsykologi er ham megen tak skyldig.

Æret være hans minde.

Redaktionen af
Pædagogisk
Psykologisk
Tidsskrift



Holder PISA, hvad PISA lover?

I de seneste års offentlige debat om skole og uddannelse har internationale læse/regne undersøgelser som PISA spillet en væsentlig rolle og haft stor indflydelse på indretningen af det danske skolesystem. Det er derfor vigtigt, at sådanne undersøgelser bliver analyseret og fortolket professionelt og retvisende. I artiklen diskuteres om de begrænsninger, som anvendelse af Rasch-modellen medfører for PISA, er produktive. Videre diskuteres PISAs påstande om, at testen måler »life-skills« i en international sammenhæng. Endelig diskuteres forholdet mellem PISAs teoretiske overbygning og de stillede opgaver.

Af Inge Henningsen

Internationale læse/regne undersøgelser spiller en væsentlig rolle i den offentlige debat om skolen og har en dybtgående indflydelse på indretningen af de nationale skolesystemer. Det er derfor vigtigt, at data fra sådanne undersøgelser bliver analyseret og fortolket professionelt og retvisende. I forbindelse med PISA undersøgelserne er det igen og igen blevet fremhævet at danske skoleelever ikke klarer sig så godt. Men holder PISA selv hvad PISA lover?

BOKS 1

Hvad er PISA?

PISA er en forkortelse for Programme for International Student Assessment, der er et OECD-program, hvor der i 2006 var 57 deltagende lande. PISAs formål er at teste 15-16-åriges kundskaber inden for læsning, naturvidenskab, matematik og problemløsning. PISA blev afholdt første gang i 2000 med hovedvægt på læsning. I 2003 lå hovedvægten på matematik og PISA 2006 havde hovedvægt på naturvidenskab. I PISA 2006 deltog 4.532 danske elever fra 211 skoler. I Danmark udføres PISA af et konsortium bestående af AKF, DPU og SFI.

I Danmark er PISA blevet gennemført tre gange (2000, 2003 og 2006). I Danmark kom PISA 2003 til at spille en særlig rolle, fordi resultaterne blev brugt som argument for at indføre nationale test – trods voldsomme protester fra lærere og uddannelsesforskere. Sådanne progressive undervisningsmetoder blev af ledende politikere identificeret som en årsag til de skuffende resultater, og det gav anledning til en bølge af krav om back-to basics og stærkere styring af skolerne. (Se Dolin, 2007.)

PISA er et omfattende projekt, og det er umuligt at dække alle aspekter i en enkelt artikel. Jeg vil koncentrere mig om at diskutere

- de begrænsninger som anvendelse af Rasch-modellen påfører undersøgelsen
- PISAs påstand om at testen måler »life-skills«
- PISA som universalistisk projekt (med Brasilien som eksempel)
- forholdet mellem PISAs teoretiske overbygning og de stillede opgaver.

Diskussionen om PISA

I forbindelse med offentliggørelsen af PISA 2003 blev der i Danmark rejst tvivl både om undersøgelsens pålidelighed, dens konklusioner og af den politiske opfølgning. Professor Erik Jørgen Hansen satte i Dansk Pædagogisk Tidsskrift spørgsmålstegn ved PISAs videnskabelighed (Hansen, 2005), og professor Peter Allerup viste samme sted, hvorfor man ikke umiddelbart kunne sammenligne resultaterne fra PISA 2000 og PISA 2003, og samtidig at de brugte skalaer er skæve f.eks. i forhold til køn (Allerup, 2005). I kølvandet på PISA 2006 udgav forskere fra syv lande (Danmark, England, Finland, Frankrig, Norge og Tyskland) i efteråret 2007 bogen »PISA According to PISA« (Hopmann, Brinek & Retzl, 2007). Det var det første uafhængige, internationale forsøg på at forholde sig metodekritisk til de påstande om validitet og pålidelighed, som PISA selv opstiller. Forsøg på at få repræsentanter for PISA-konsortierne til at bidrage lykkedes ikke, så i bogen er det mest kritikerne, der kommer til orde.

Bogens overordnede konklusion er, at PISA-undersøgelserne – trods påstande om det modsatte – er tilrettelagt kulturelt skævt og er metodisk indsnævrede i en grad som gør det umuligt at undersøge og sammenligne skolesystemerne i de deltagende lande. Der er heller ikke dækning for, at PISA-scoringerne giver et validt billede af, »hvad enhver elev skal kunne«. Videre konstateres det, at det mest omtalte PISA-produkt, de nationale rangordninger, er baseret på så mange usubstantierede antagelser om validitet og pålidelighed, at de ikke kan opretholdes. Den største svaghed der påpeges er imidlertid, at de nationale og internationale PISA-konsortier ikke indgår

i en sædvanlig videnskabelig dialog om deres resultater. PISAs hovedresultater offentliggøres i konsortiernes egne rapporter og ikke i egentlige videnskabelige tidsskrifter med deraf følgende peer-review og forpligtende videnskabelig meningsudveksling. Selv om meget af den efterfølgende nationale forskning offentliggøres i faglige tidsskrifter, vil der sjældent være anledning til at sætte spørgsmålstegn ved de metoder som ligger bag den oprindelige frembringelse af data.

Herudover peger Hopmann mfl.'s antologi på en lang række metodologiske svagheder ved PISA spændende fra stikprøvepræsentativitet over sprogets indflydelse til analyse af politiske konsekvenser af projektet. Selv vil jeg i det følgende fokusere på nogle af de konsekvenserne ved, at man som i PISA (og i andre store nationale og internationale undersøgelser) lader de statistiske og datatekniske krav få forrang for det faglige, samtidig med at der hos mange af deltagerne i de nationale PISA-konsortier synes at være en svigtende forståelse for de metodiske begrænsninger som de valgte analysemodeller implicerer.

Item Respons Modeller og en-dimensionale opgavesæt

At sikre sammenlignelighed på tværs af kulturer og uddannelsessystemer er et fundamentalt problem for alle internationale komparative evalueringer. I PISA søges det løst ved at udvælge opgavesæt inden for hvert af de faglige domæner, matematik, læsning, naturvidenskab og problemløsning, der på et empirisk grundlag (pilottestning) er udvalgt, så de tester færdigheder i den

samme latente dimension og fungerer ens i alle de deltagende lande. Dette formaliseres ved, at opgavebesvarelsenerne for hvert fagligt domæne skal kunne beskrives ved en en-dimensional Item Respons Model (Rasch-modeller). Brug af disse modeller har imidlertid meget indsnævrende konsekvenser for, hvilke forskningsspørgsmål man kan stille til i undersøgelsen.

Item-analysemodellerne har udviklet sig til at blive dominerende i forbindelse med kvantitative test. De internationale læse- og regneundersøgelser PISA, IALS (International Adult Literacy Survey) og ALL (Adult Literacy and Life Skills) er alle baseret på itemanalysemodeller. Det samme gælder folkeskolens digitale afgangsprøver. Item-analysemodellerne kombineres ofte med krav om en-dimensionalitet (Rasch-modeller). Grunden er, at man fra politisk hold ønsker, at analyserne skal frembringe rangordninger af de deltagende lande. Det argument er bl.a. formuleret af Harvey Goldstein:

“Perhaps the major (concern) centres around the narrowness of its focus, which remains concerned, even fixated, with the psychometric properties of a restricted class of conceptually simplistic models. ... It needs to be recognized that the reality of comparing countries is a complex multidimensional issue, well beyond the somewhat ineffectual attempt by PISA to produce subscales. With such recognition, however, it becomes difficult to promote the simple country rankings which appear to be what are demanded by policymakers.” (Goldstein 2004, p. 328)

Det er her væsentligt at gøre sig klart, at item-analysemodeller stiller nogle helt særlige krav til de anvendte opgavesæt. I en IQ-test vil man typisk ønske at inkludere mange forskelligartede opgaver (således at man f.eks. tester både sproglige, numeriske og spatiale færdigheder). Når man udarbejder eksamensopgaver, vil man søge at dække pensumbredt og igen undersøge færdigheder i forskellige dimensioner. Konstruerer man et opgavesæt, der kan analyseres med en Rasch-model, går man principielt i helt modsat retning. Her skal alle opgaver nemlig »måle det samme«. Det kan formaliseres i en række krav til opgaverne i sættet (se f.eks. Kreiner 2007):

- De målte færdigheder skal kunne repræsenteres ved en enkelt latent skala på intervallskalaniveau.
- Der må ikke være »differentiel item funktion«. Det betyder, at items skal fungere på samme måde for alle respondenter. Der må f.eks. ikke være både »pigeopgaver« og »drengopgaver« i sættet, og items skal fungere på samme måde i forskellige lande.
- Sammenligninger mellem respondenter skal være principielt uafhængige af hvilke delsæt af opgaverne, der inkluderes i prøven.

Ser man bort fra rotationsdesign og opgaver med partiel score, så kan man beskrive PISAs prøvesæt på følgende måde: Alle elever svarer på et bestemt antal opgaver og kan få bedømmelsen 1 (rigtig) eller 0 (forkert). For hver elev beregnes en *råscore*, der er antal rigtige svar. Da alle opgaver måler det samme, giver det mening at bestemme elevens *dygtighed* alene ud fra råscoren.

Det er nemlig ligegyldigt hvilke opgaver, der er besvaret rigtigt. Det er kun antal rigtige svar der tæller. Hermed opnås en ordning af eleverne efter dygtighed. Tilsvarende bestemmes en opgaves *sværhedsgrad* ud fra antal elever, der har besvaret opgaven rigtigt. Det er som nævnt et krav til opgavesættet, at alle opgaver i en passende forstand skal måle »det samme«. Dette medfører, at der ikke kan være elever eller grupper af elever, der er dygtige til en slags opgaver og dårlige til en anden slags – vel og mærke af de opgaver som er med i opgavesættet. Det ligger således i modellen, at man – bortset fra tilfældig variation – skal få den samme ordning af eleverne efter dygtighed, uanset hvilket delsæt af opgaverne man bruger. Tilsvarende skal man få samme ordning af opgaverne efter sværhedsgrad uanset hvilke elevgrupper man lader regne opgaverne.

Her er det vigtigt at gøre sig klart, at det ikke drejer sig om egenskaber

ved matematikopgaver (eller danskopgaver), men er et krav til den samling af opgaver (items), der sammen kan indgå i et prøvesæt, der kan analyseres med en Rasch-model. I den virkelige verden er der selvfølgelig forskel på, hvilke opgaver danske og australske elever er gode til at løse, fordi undervisningen er forskellig i de to lande. I matematik er nogle elever bedst til symbolopgaver, og andre er bedst til regneopgaver. Grupper af elever (drengene?) kan være bedst til rumlige opgaver og andre til tal og størrelser. I PISA forsøger man at opnå den homogenitet som Rasch-modellen kræver ved at lave et eller flere pilot-test, hvor man lader grupper af elever regne opgaverne og så fjerne de opgaver, der ikke passer sammen med de andre. Hvis der er opgaver, som f.eks. elever i de nordiske lande er særligt gode til at besvare i forhold til eleverne i andre lande, så kan de ikke være med i sættet. Tilsvarende kan man ikke have både

BOKS 2

Kontekststykker og regnestykker

Der er forskel på hvad elever er gode til. I en prøve kunne man tænke sig stille spørgsmålet »Hvad koster det at købe tre pizzaer, når en pizza koster 45 kr.?« [kontekststykke] og sammenligne med svar på spørgsmålet » $3 \cdot 45 = \underline{\quad}$ « [symbolstykke]. Hvis det er sådan, at nogle elever bedst kan svare på det ene og andre bedst på det andet spørgsmål, så kan begge varianter af stykket ikke være med i et prøvesæt, der passer til Raschanalysen. Opgavekonstruktøren må vælge om opgaven skal med som »symbolopgave« eller som »kontekstopgave«. Og alle andre opgaver skal så være af samme type. Hvis man skal skære ud i pap hvorfor det er sådan, må man huske på kravet om, at ligegyldigt hvilket delsæt af opgaver man bruger, så skal man få samme ordning af elevernes dygtighed. Men hvis man har både kontekststykker og symbolstykker i en prøve og kun bruger kontekststykkerne, så får man en anden ordning af eleverne end hvis man kun bruger symbolstykkerne (eller bruger flest symbolstykker). Det gælder også den anden vej rundt: Hvis man kun tester »kontekst«-elever, så bliver kontekststykkerne lette og symbolstykkerne svære. Omvendt hvis man kun tester »symbolelever«. Men sådan må det ikke være.

»dreng«- og »pige«-opgaver med i et opgavesæt. Man kan dog godt have opgaver, der f.eks. favoriserer drenge. Men hvis man har det, så skal alle opgaverne favorisere drenge (oven i købet i samme grad alle sammen). Man kan også have opgaver, der passer godt sammen med den måde australske elever undervises på. Men så skal alle opgaverne bare favorisere de australske elever.

Ikke mange er i tvivl om, at matematik og matematikopgaver har mange forskellige dimensioner. Et forsøg på at beskrive dette er f.eks. KOM-rapportens otte kompetencer (Undervisningsministeriet 2002). De fleste vil også medgive, at forskellige elever har deres styrke på forskellige områder. Man kan også sige, at eksistensen af alle de mange opgaver som, ikke passer ind i PISAs Rasch-modeller er et empirisk »bevis« på, at matematikfærdigheder ikke kan beskrives med en »endimensional latent variabel«. Rasch-analysen benægter ikke dette. Den kræver bare, at alle opgaver i et prøvesæt undersøger den samme latente dimension, mens den lader alle de andre dimensioner ligge.

Men uanset hvad man gør i et prøvesæt, så findes der altså ikke entydig måde at reducere en flerdimensional virkelighed til en enkelt latent dimension. Problemerne kommer ikke bare fra testkonstruktørernes beslutning om hvilke items der skal inkluderes i hvilke test eller domæner, men også i den efterfølgende tilpasning af oversimplificerede modeller som fører til yderligere selektion og udeladelse af items for at få testet til at passe til et sæt af modelantagelser. Redskaber bør – i passende grad – reflektere den kompleksitet virkeligheden udviser. Den faktiske en-dimensionalitet forudsat i Rasch-modellen står

dermed i stærk kontrast til PISAs måde at præsentere sig selv på

»PISA anvender imidlertid en fremgangsmåde, der med hensyn til at vurdere en bred række af kundskaber, færdigheder og sociale kompetencer på en regelmæssig basis er enestående.« (PISA 2003:23-24)

Ikke-spørgsmål

Det følger af diskussionen i det foregående afsnit, at visse forskningsspørgsmål ikke kan besvares, når man analyserer data fra PISA, idet disse spørgsmål refererer til dimensioner, som bevidst er forsøgt fjernet ved testkonstruktionen. Eksempler inden for domænet matematik kunne være

- Hvad karakteriserer items, hvor piger scorer (relativt) højt?
- Hvad karakteriserer opgaver, som er specielt vanskelige for de svage elever?
- Er der faglige områder, hvor de danske elever er specielt stærke/svage?
- Hvilke elevgrupper kan f.eks. bedre regne »konteksttekstopgaver« end »symbolopgaver«?

Disse spørgsmål forudsætter nemlig implicit, at matematik har flere dimensioner, og at det reflekteres i det anvendte prøvesæt. I modsætning hertil står konstruktionen af PISA-opgaverne, hvor man gennem omfattende pilottestning forsøger at udelukke opgaver, hvis de fungerer forskelligt fra land til land, forskelligt mellem de to køn eller på anden vis er differentielle. Tilbage bliver et ensartet sæt af opgaver, der tester en bestemt, men uspecificeret dimension i matematikkunnen. Resultatet fremstil-

les imidlertid som et universelt gyldigt mål for matematikkunnen, der kan bruges til rangordning af lande og forskellige grupper af elever.

»PISA fokuserer på matematikkompetencer, som kan siges at være relevante for ethvert voksent menneske i et højteknologisk demokratisk samfund.« (PISA 2003:38)

Kompetenceniveauer i PISA

Ud over testscorerne opererer PISA for hvert af domænerne med en række kompetenceniveauer. I læsning er der f.eks. fem og i matematik seks niveauer. Både i OECDs PISA Assessment Framework fra 2003 (OECD, 2003) og i de nationale rapporter bliver niveauerne beskrevet i form af de færdigheder som elever på det pågældende niveau antages at have. Det følgende er niveau 4 i matematik

»Eleverne skal kunne arbejde effektivt med eksplicite givne modeller for sammensatte konkrete situationer, der kan være pålagt bånd eller nødvendiggør specifikke antagelser. De kan vælge og integrere repræsentationer udtrykt i symboler og forbinde dem direkte til aspekter i situationer fra »the real world«. Eleverne på dette trin kan ligeledes fleksibelt udnytte veludviklede færdigheder og ræsonnementer med nogen indsigt i situationer. De kan konstruere og kommunikere forklaringer og argumenter baseret på fortolkninger, argumenter og handlinger.« (PISA 2003:49)

Selv om ovenstående beskrivelse forudsætter en nøje sammenhæng mellem de

krav opgaverne stiller og de færdigheder eleverne har når de kan løse dem, så er det i praksis sådan, at opgaverne i PISA indplaces på kompetenceniveauer ud fra deres scorer, ikke ud fra deres indhold. Det er således alene fordelingen af elevernes besvarelser det pågældende år, der bestemmer hvor opgaverne ligger. De ekstra problemer som følger af opgavernes (manglende) forankring i »real-world« situationer vil jeg vende tilbage til.

I PISA beregnes elevernes scorer i de enkelte domæner på grundlag af antallet af rigtige besvarelser, der transformeres sådan, at scorerne for alle elever i OECD-landene principielt følger en (normal)fordeling med middelværdi 500 og spredning 100. I samme proces får opgaverne tildelt sværhedsgrader ud fra elevernes besvarelser. Færdighedsniveauerne er som nævnt på forhånd konstrueret i forhold til elevscorerne. I læsning er grænsen for færdighedsniveau 1, der er det laveste niveau, f.eks. fastlagt sådan at 18% af eleverne i OECD-landene skal have PISA-scorer, der ligger på (eller under) niveau 1. Beskrivelserne af, hvordan de følgende niveauer er fastlagt varierer fra den ene fremstilling til den anden, men i læsning er det sådan at alle de resterende niveauer har en bredde på 72 PISA-point. Herved bliver de næste 25% af OECD-eleverne placeret på niveau 2, de næste 28% på niveau 3, de næste 19% på niveau 4 og de sidste 11% på niveau 5. Med denne konstruktion er de faktiske færdigheder hos en elev på læseniveau 1 er bestemt af læsefærdighederne hos de svageste 18% af læserne i de enkelte testrunder. Tilsvarende gælder for de andre niveauer. Man kan sige, at hvis alle skoler mellem to test knoklede for

at blive bedre til at læse ville eleverne på niveau 1 blive mere kompetente. I modsætning hertil står PISAs absolutte kompetencebeskrivelser. F.eks. om matematik

»Elevpræstationernes placering på »mathematical literacy« skalaen er foregået på baggrund af omhyggelige overvejelser af, hvilke typer af kompetencer der kan relateres til disse.« (PISA 2003:48)

Realiteten er imidlertid, at det eleverne kan på de forskellige færdighedsniveauer er relativt og bestemt af færdighederne i den samlede elevgruppe. Peter Allerup har vist, hvordan nogle opgaver skifter sværhedsgrad fra PISA 2000 til PISA 2003 (Allerup 2005). Et eksempel er læseopgaven R067Q05. I PISA 2000 havde en gennemsnitlig OECD-elev en sandsynlighed på 38% for at svare rigtigt på denne opgave. I PISA 2003 havde en tilsvarende elev 76% chance for at svare rigtigt. Uanset at det er den samme opgave, så ligger den på to forskellige kompetenceniveauer de to år. Det er derfor svært at se, hvordan det kan forenes med udsagnet om at »placering på »mathematical literacy« skalaen er foregået på baggrund af omhyggelige overvejelser af, hvilke typer af kompetencer der kan relateres til disse«.

Funktionelle analfabeter

I Danmark har andelen af elever på det laveste PISA-niveau fået sit eget liv i uddannelsesdebatten. Her lyder det ofte, at »17% af de unge forlader folkeskolen uden at kunne læse og skrive«, til tider formuleret lidt mere forsigtigt som at »17% ikke læser godt nok til at gen-

nemføre en ungdomsuddannelse«, og i debatten er de blevet benævnt »funktionelle analfabeter«.

Udsagnet stammer fra PISA 2003, hvor 17% af de danske unge i læsning blev placeret på (eller under) PISA-niveau 1. I PISA 2006 var andelen 16%, altså næsten det samme. Det er ikke overraskende, når man ved, at læseniveauerne i PISA er konstrueret sådan, at der i OECD-landene begge år skulle være 18% på eller under niveau 1. Som beskrevet ovenfor siger placeringen på niveau 1 imidlertid ikke noget veldefineret om, hvor godt eller hvor dårligt eleverne læser, og altså heller ikke om de læser tilstrækkeligt godt til at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse. Dette forhold er blevet fremført mange gange i forbindelse med PISA. Ikke desto mindre er de 17% »utilstrækkelige læsere« blevet en politisk sandhed. (Se boks 3 på næste side).

Diskussionen om de »funktionelle analfabeter« minder her en hel del om en stribe fra de hedengangne Radiser (her gengivet efter hukommelsen), hvor Trine og Thomas sidder på stranden og der udspiller sig følgende ordveksling:

Trine: »Se, en sommerfugl. Tænk, at en sommerfugl kan flyve hertil helt fra Australien.«

Thomas: »Det er ikke en sommerfugl, din idiot. Det er en fransk kartoffel.«

Trine: »Tænk, at en fransk kartoffel kan flyve hertil helt fra Australien.«

Er PISA autentisk?

Pisa-opgavene skal i princippet handle om virkelige, livsnære situationer hvor eleverne skal vise, at de behersker de

17% Funktionelle analfabeter

Folkeskolen havde før offentliggørelsen af PISA 2006 bedt en række uddannelsespolitiske nøglepersoner kommentere hvilke konsekvenser, der pædagogisk og politisk kan og skal drages af de to Pisa-rapporter, 'Learning for Tomorrow's World' og 'Pisa 2003 – danske unge i en international sammenhæng'. Her kommer et uddrag.

»At vi stadig har en for stor del elever i slutningen af skoleforløbet (17 procent), der ikke får tilstrækkeligt gode læsefærdigheder«

Jan Mejding, lektor på DPU og National Project Manager for PISA 2003

»At 17 procent af de danske unge er så dårlige læsere, at det vanskeliggør ligeværdig deltagelse i uddannelse, arbejdsliv og samfundsliv i øvrigt.«

Per Fibæk Laursen, professor på DPU

At der stadig er 17 procent af eleverne, som har dårlige læseresultater.

Jørgen Frost, seniorrådgiver, ph.d., Bredtvet Kompetansesenter i Oslo

Det er vigtigt, at flere har disse [læse]-kompetencer (hvor 17 procent vurderes ikke at have kompetencen).

Margrethe Vestager, uddannelsesordfører for Det Radikale Venstre

At 17 procent gik ud af skolen i 2003 uden brugbare læsefærdigheder.

Gitte Lillelund Bech, uddannelsesordfører for Venstre

»Vi vidste i forvejen at op mod 20 procent af en ungdomsårgang ikke får en uddannelse efter folkeskolen, og det tal bekræftes af Pisa, der beskriver 17 procent af eleverne som dårlige læsere.«

Pernille Rosenkrantz-Theil, uddannelsesordfører for Enhedslisten

grundlæggende kompetencer, der kræves i et moderne samfund. Opgaverne i PISA er ikke tænkt som traditionelle skoleopgaver, tværtimod

»[...] formuleres opgaverne i PISA i, hvad der betegnes som »real-world situationer« [...]. Elevernes problembehandling forsøges initieret af beskrivelser af en problemstilling i en sammenhæng, der formodes at

være relevant for et ungt menneske.« (PISA, 2003:39)

Men en prøve er ikke bedre, end de opgaver der indgår, og jeg vil i det følgende diskutere, hvad jeg ser som et misforhold mellem påstandene i PISAs teoretiske overbygning og de opgaver, der stilles.

PISAs opgaver er i princippet hemmelige, men der er efterhånden offentlig-

gjort så mange, at man kan få et indtryk af, hvad de indeholder. Flere forfattere har på den baggrund fremlagt kritiske analyser af opgaverne. Eksempler kan findes i Braams (2004), Henningsen (2005), Wedege (2006) og i en række af bidragene til Hopmann m.fl. (2007). Ud fra min faglige baggrund vil jeg i det følgende koncentrere mig om matematikopgaver, men mange af de samme indvendinger kan også rettes mod opgaverne i de andre domæner. For matematikopgavernes vedkommende kan man opsummere kritikken i følgende kategorier

- Amatørmodellering
- Unødigt urealistiske opgaver
- Forklædte skoleopgaver
- Sjusk og elementære fejl
- Unøjagtige oversættelser
- Sære og misvisende illustrationer
-

Her vil jeg begrænse mig til at give eksempler på henholdsvis *unødigt urealistisk træk* og *amatørmodellering*. Eksempler på de andre kategorier kan man finde i ovennævnte værker.

Unødigt urealistiske træk

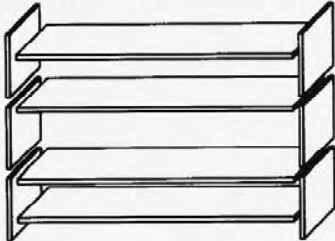
BOGHYLDER

M484Q01

Spørgsmål 27: BOGHYLDER

For at bygge et sæt boghylder skal en snedker bruge følgende materialer:

- 4 lange brædder,
- 6 korte brædder,
- 12 små vinkelbeslag,
- 2 store vinkelbeslag og
- 14 skruer.



Snedkeren har på sit lager 26 lange brædder, 33 korte brædder, 200 små vinkelbeslag, 20 store vinkelbeslag og 510 skruer.

Hvor mange hele sæt boghylder kan snedkeren lave?

Svar:

Opgavestillerne har utvivlsomt forestillet sig at man skulle løse opgaven ved at dividere antal korte brædder med 6, antal skruer med 14, osv. for at se hvilket tal, der var mindst. Men hvad sker

der med den elev, der begynder at tænke over opgaven? Et er, at man kan spekulere på, om en virkelig snedker ville lave så grim en reol. Men hvis man tænkte sig at gå i gang med at lave reolen,

ville man løbe ind i en del problemer. Et første forundringspunkt kunne være at snedkeren havde tænkt sig at bruge vinkelbeslag (der bruges til vinduer og lignende) og ikke vinkeljern. Det næste, at der i opgaven er afsat tre vinkelbeslag/jern til hver hylde. Hvordan skal de placeres? Det mest underlige er imidlertid, at der kun er beregnet 1 skrue til hvert vinkelbeslag. Hvordan får man fæstet et vinkelbeslag med kun en skrue?

Prøver man at regne opgaven viser det sig, at det er de korte brædder, der er den begrænsende faktor. Der mangler tre korte brædder til den sjette reol. Til gengæld er der seks lange brædder tilbage, når man har lavet fem reoler. Ser man på tegningen kunne man godt save et par af de overskydende lange brædder over og få de manglende korte stykker. Men efter PISAs facitliste er fem reoler det rigtige svar. Så her skal ikke saves. Paradoksalt nok argumenterer Weng og Lindenskov fra PISA-konsortiet i forbindelse med netop denne opgave, at den bl.a. kunne besvares

»ud fra en materielt funderet fornemmelse af problemstillingen hvor man opererer på mentale billeder af brædder og sav og nagler.«
(Lindenskov og Weng, 2005:70)

Men hvordan kan eleverne vide, hvilke spilleregler der gælder ved opgavebesvarelsen? De elever, der får det rigtige svar, må formodes at være dem, der fra begyndelsen skræller al (falsk) virkelighedskontekst væk og indser, at det bare er en forklædt skoleopgave. (I Wedege (2006) diskuteres andre bizzarre træk ved opgaven.)

Naiv matematisering

I indledningen rejste jeg spørgsmålet, om PISA-opgaverne lever op til intentionerne om, at de matematiske problemstillinger skulle være tilgængelige for matematisk behandling i en »real-world« sammenhæng

I PISAs Framework 2003 beskrives den matematiseringsproces, som man forventer der skal ligge til grund for opgavebesvarelsen sådan:

- Starting with a problem situated in reality
- Organising it according to mathematical concepts and identifying the relevant mathematics;
- Gradually trimming away the reality through processes such as making assumptions, generalising and formalising, which promote the mathematical features of the situation and transform the real-world problem into a mathematical problem that faithfully represents the situation;
- Solving the mathematical problem; and
- Making sense of the mathematical solution in terms of the real situation, including identifying the limitations of the solution.

(OECD; 2003:38)

I det virkelige liv vil en matematiseringsproces bygge på et detaljeret kendskab til det problem, man er i gang med at modellere. Yderligere vil det i modelleringsprocessen – undtagen i de mest trivielle tilfælde – være nødvendigt at træffe valg mellem forskellige modeller, der alle kan være adækvate, men som kan føre til forskellige konklusioner. Det betyder, at en realistisk matematiseringsproces altid redegør for

de antagelser, der bliver gjort. I PISAs opgaver forsvinder dette træk imidlertid fuldstændigt. Der opereres, som om resultaterne af matematiseringsproces-

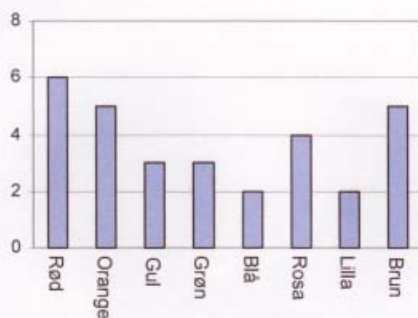
ser er entydigt bestemte, idet svar ofte skal gives ved afkrydsning blandt et antal mulige svar. Et eksempel er opgaven »Farvede bolsjer«

FARVEDE BOLSJER

Spørgsmål 2: FARVEDE BOLSJER

M467Q01

Roberts mor lader ham vælge et bolsje fra en pose. Han kan ikke se bolsjerne. Antallet af bolsjer i hver farve i posen vises i følgende diagram.



Hvor stor er sandsynligheden for, at Robert tager et rødt bolsje?

Sæt ring om bogstavet foran det rigtige svar.

- A 10%
- B 20%
- C 25%
- D 50%

Opgaven er givet tænkt som en realistisk version af de »kugler i kasser«-opgaver, man møder i matematikundervisningen, men det viser sig at realismen har en pris, som opgavestillerne vist ikke helt har overvejet. Når det nu er sådan, at

- rigtige bolsjer kan komme i forskellige størrelser og dermed have forskellig sandsynlighed for at blive valgt,
- små bolsjer har i rigtige bolsjeposer en tendens til at synke til bunds, men får Robert lov til at rode i posen eller skal han tage lige for?
- for rigtige bolsjer tenderer der mod at være en sammenhæng mellem

farve og størrelse. Store bolsjer er f.eks. sjældent blå, det kommer nemlig til at se ulækkert ud.

Så en matematisering forudsætter nogle oplysninger, som ikke er givet i opgaven. Man kan ikke vide, hvordan man skal »trimme« virkeligheden for at få en realistisk model, hvis man ikke ved noget om bolsjeposen. Men i opgaven er antagelserne ikke angivet, på trods af det kunne gøres med få ord, og eleverne får heller ikke selv mulighed for at redegøre for deres antagelser. Resultatet skal nemlig bare angives med et kryds i en forud specificeret rubrik.

Også i denne opgave vil en naiv tilgang, hvor eleven tænker

- »bolsjer i poser«
- = »kugler i kasser«
- = alle har samme sandsynlighed

føre frem til det svar, PISA ønsker at få. Men er det virkelig et udtryk for fremtidens kompetencer? For mig at se er det snarere opdragelse til dårlig praksis.

Går man de offentliggjorte opgaver igennem vil man se, at ovenstående er typisk ikke bare for matematikopgaver, men også for opgaverne i naturvidenskab og problemløsning (men Rasch-modellen fordrer selvfølgelig også, at de alle sammen skal ligne hinanden). Trods intentionerne om det modsatte er anvendelserne blevet banale »lege«-problemer, hvor den reflektive praksis, der kendetegner virkelighedens matematiske anvendelser, forsvinder helt ud af billedet. Man kan spekulere på, om det er bevidst, eller om det simpelt hen skyldes en manglende praksiserfa-

ring med anvendt matematik i PISA-konsortiet. Ud over de to opgaver, der er gennemgået her, kan man f.eks. på DPU's hjemmeside se en lang række andre opgaver med mange andre fejl. Så for fremtidens matematikundervisnings skyld håber jeg ikke, at det er rigtigt, når PISA siger:

»Opgaverne er udvalgt og udviklet af ekspertpaneler i samarbejde med forskere i de enkelte lande. De valgte opgaver er derved det tætteste man kan komme på hvad eksperter inden for disse områder anser for at kunne måle elevernes kompetence.« (PISA 2003:27)

Brasilien: Meningsløst og respektløst

Det er i mange sammenhænge dokumenteret, at PISA fremstiller sig selv som et projekt, der repræsenterer universelt gyldige kompetencer, selv om en nærmere gennemgang af de tilgængelige opgaver klart placerer dem i et vestligt middelklassemiljø.

I denne sammenhæng må det siges at være et problem, at PISA bliver brugt af en lang række udviklingslande i og uden for OECD-kredsen, og at flere og flere ser ud til at følge efter. Men selv inden for kredsen af OECD-lande er det så præcis den samme matematikviden, der er relevant for alle? Kan man med en og samme test undersøge, om matematikviden hos en pige i et portugisisk land-distrikt, en dreng i København eller et barn i slummen i Mexico City svarer til det, der kræves for at »det enkelte menneske kan fungerer som en konstruktiv, engageret og reflekterende borger«? Og kan PISA med rimelighed bruges i alle

de vidt forskellige lande der i dag deltager i projektet?

Jeg vil illustrere problemet ved at se på Brasilien, der har deltaget som »Partnerland« i de sidste to PISA-runder. Brasilien er et af de lavest scorerende lande, og i 2003 var Brasiliens gennemsnitsscore i matematik 356 PISA-point. Går man ind og ser, hvad dette tal dækker over får man noget at vide om PISA som virkelighedsprojekt, der tager udgangspunkt i elevernes hverdag. I Brasilien

- havde halvdelen af eleverne mindre end fem (ud af 35) rigtige svar.
- havde hver syvende elev ikke er eneste rigtigt svar
- var der otte skoler, hvor ikke en eneste elev havde svaret på noget spørgsmål
- var der visse spørgsmål, hvor over 60% af eleverne end ikke havde forsøgt at svare.

Tallene viser klart, at PISAs opgaver ikke er relevante, når det drejer sig om en bred undersøgelse af Brasiliens skolesystem. Det er efter min opfattelse ikke bare meningsløst at bruge PISA i Brasilien. Det er også i høj grad respektløst over for de elever, man tvinger til at deltage i testen. Uanset at man fra PISAs side kan påstå, at Brasilien selv har tilsluttet sig, så må der også i testverdenen være noget, der hedder produktansvar.

Perspektiver

PISA er ikke primært et videnskabeligt, men et politisk projekt,

»[...] designet til at forsyne uddannelsespolitikere, uddannelsesadministratorer og praktikere med en omfattende vurdering af læringsresultater målt ved slutningen af den undervisningspligtige periode.« (Egelund 2007:6)

PISA har valgt at basere sine analyser på et sæt af oversimplificerede modeller for at kunne levere de rangordninger af lande, som så åbenbart efterspørgers både hos beslutningstagere og i offentligheden, men det har haft sin pris. Alligevel er PISAs resultater blevet noget, der henvises til som gyldig viden i det politiske liv og i den pædagogiske litteratur. Jeg har i artiklen forsøgt at diskutere nogle af de konsekvenser det får, når man som i PISA (og i andre store nationale og internationale undersøgelser) lader de statistiske og datatekniske krav få forrang frem for det faglige. Der er en lang række andre spørgsmål man i den sammenhæng kunne stille til PISA, og jeg vil slutte af med nogle eksempler:

- Når social baggrund har så stor indflydelse på præstationerne i PISA, hvordan skal man så sammenligne grupper? F.eks. præstationer hos danske og ikke-vestlige elever? Skal man korrigere for baggrundsfaktorer, sådan som det er foreslået at gøre, når man vil rangere skoler? Eller skal man rapportere de rå scorere? Hvad er mest retvisende?
- PISA bruges til at måle skolesystemernes evne til at bekæmpe »negativ social arv«. Hvor stor en del af landeforskellene skyldes, at de anvendte

baggrundsvariable i variende grad er et reelt mål for social baggrund?

- Hvordan skal man forholde sig til de mange PISA-artikler med forskningsspørgsmål, der ikke kan besvres inden for modellen. Artikler om drenge- og pigeopgaver. Hvordan lavt præsterende elever besvarer bestemte opgaver etc.?
- Hvordan hænger hemmeligholdelsen af PISAs opgaver sammen med en åben og demokratisk forskningspraksis.

Til slut kan man mere generelt spørge hvordan skal man forholde sig til en undersøgelse, der retfærdiggør sig selv på følgende måde

»Videnskabelighed, idet et konsortium af verdens førende institutioner med hensyn til måling af kompetencer, assisteret af ekspertgrupper bestående af verdens førende forskere på de indgående domæner, har stået for udarbejdelse af testmaterialet« (PISA 2003:24)

Refencer

- Allerup, P. (2005). PISA præstationer – målinger med skæve målestokke? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 53(1), 68-81.
- Braams, B.J. (2004). *Mathematics in the OECD PISA Assessment* ? <http://www.math.nyu.edu/mfdd/braams/links/pisa0207.html>

- Dolin, J. (2007). Science education standards and their assessment in Denmark. In: Waddington, D., Nentwig, P. & Schanze, S. (eds.): *Standards in Science Education*. Waxmann, Münster.
- Egelund, N. (2007) *PISA 2006 undersøgelsen – en sammenfatning*, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, København.
- Goldstein, H. (2004). International comparisons of student attainment: Some issues arising from the PISA study. *Assessment in Education* 11(3), 319-330.
- Hansen, E.J. (2005). Pisa – et svag funderet projekt. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 53(1), 64-67.
- Henningsen, I. (2005). PISA – et kritisk blik. *MONA. Matematik- og naturfagsdidaktik: tidsskrift for undervisere, forskere og formidlere*, 2005-1. 24-44.
- Hopmann, S.T., Brinek, G. & Retzl, M. (Eds.) (2007). *PISA zfølge PISA – PISA According to PISA*, LIT VERLAG, Berlin.
- Kreiner, S. (2007). Itemanalyse af matematikprøven i Hermansen, M. (ed.) *Skolens gode og onde cirkler*, Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Lindenskov, L. & Weng, P. (2005) Matematikvanskeligheder og lavt præsterende elever i Danmark. *Mona. Matematik- og naturfagsdidaktik: tidsskrift for undervisere, forskere og formidlere*, 2005-2, 56-75.
- Meiding, J. (red.) (2004). *PISA 2003 – Danske unge i en international sammenligning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- OECD (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. OECD.
- Undervisningsministeriet (2002). *Kompetencer og matematiklæring*, København .
- Wedegge, T. (2006). Påskud – påstand – postulat? *Mona. Matematik- og naturfagsdidaktik: tidsskrift for undervisere, forskere og formidlere*, 2006-1, 91-93.

Problematisk eller anerkendt?

– den problemfokuserede og den anerkendende tilgængs betydning for psykologens rolle i PPR



Der synes i dag at være en øget tendens til segregering af børn indenfor den pædagogisk-psykologiske praksis. Denne segregering kan ses som et resultat af et problemfokuseret og diagnostisk syn på barnet med fokus på problemer og vanskeligheder. Som opponent til dette syn ses den anerkendende tilgang, der fokuserer på barnets ressourcer. Selvom den problemfokuserede tilgang fremstår som den dominerende indenfor den pædagogisk-psykologiske praksis, ser det ud til, at det anerkendende syn er ved at blive en del af den nuværende praksis indenfor PPR. Ligeledes synes det øgede fokus på konsultative metoder i PPR, at kunne kobles til den anerkendende tilgang, mens disse umiddelbart fremstår mere problematiske at forene med den problemfokuserede tilgang. Disse forskellige forståelser, der ser ud til at eksistere parallelt i PPR betyder, at forventningerne til psykologens rolle bliver uklare, og det fremstår dermed interessant, hvorledes de to tilgange kan supplere hinanden. I følgende artikel diskuteres de to tilganges forskellige betydninger for den pædagogisk-psykologiske praksis og dermed for psykologens rolle i PPR.

Af selvstændig konsulent og stud. psych. Lise Render Nielsen

15-20% af alle børn i Danmark vil i perioden fra de er 0-18 år være beskrevet med et behov for særlig støtte eller en særlig special- eller socialpædagogisk indsats (Nielsen, 2003B). Henvisningstallet til specialundervisning på baggrund af adfærdsmæssige, sociale og emotionelle vanskeligheder er stigende, hvilket kan ses som en samfundsmæssig tendens til polarisering og segregering (ibid.). Dette kan ses som et udtryk for integrations-samfundet, der søger at udvikle individet, så det kan fungere hensigtsmæssigt og normalt. På den måde anvendes integrationsbegrebet ofte synonymt med normalisering, hvilket betyder, at de marginaliserede og afvigende skal leve et liv så tæt som muligt på det normale (Jerlang & Jerlang, 2003). Segregering eller marginalisering kan forstås som »ikke-deltagelse«, og denne kan anskues

for at være problematisk og begrænsende, hvis det medfører at individet uønsket fastholdes som ikke-deltager, og dermed afskæres fra sammenhænge, som det prøver at blive en del af (Mørck, 2005; Arnesen, 2000). Dette kan fx ses idet børn i stigende grad tages ud af undervisningen i de almindelige skoleklasser og får special støtte i specialklasser, og på den måde segregeres fra de andre børn. Hermed kan segregeringen ses som et udtryk for den markante indflydelse det såkaldte normale områdes dominerende kultur og tænkning har (Nielsen, 2003B).

Samfundsmæssige forandringer som fx ændrede kvalifikationskrav, stigende teknologisering af arbejdet og bortrationalisering af arbejdsfunktioner har øget afviger kategoriseringen og dermed

antallet af afvigere gennem en stærkere udskilleelsesproces. Denne tendens søges effektivt kamoufleret ved at privatisere de problematikker den medfører, ved at gøre disse til individets egne (Jerlang & Jerlang, 2003). På den måde kan den øgede kategorisering og segregering ses som knyttet til de samfundsmæssige vilkår.

Ovenstående illustrerer et syn på normalitet, der kategoriserer børn som normale eller ikke-normale ud fra et fokus på afvigelser og problemer. I det følgende vil dette syn blive samlet i betegnelsen *den problemfokuserede tilgang*. På samme tid kan man indenfor pædagogiske miljøer opleve en tilgang, der stiller sig i opposition til den problemfokuserede. Jeg har deltaget i forskellige opgaver inden for Børn og Unge-området i skoler, tandpleje og i daginstitutioner i forskellige kommuner – alle med henblik på at introducere *den anerkendende tilgang* til den pædagogiske praksis. Det kan således tyde på, at der i Danmark er ved at ske en udvikling fra den problemfokuserede tilgang mod andre og nye perspektiver. Med baggrund heri er det således interessant, at undersøge hvorledes den problemfokuserede og den anerkendende tilgang kan ses og hvilken betydning disse har indenfor den pædagogisk-psykologiske praksis, samt for psykologens rolle i PPR.

Den problemfokuserede tilgang

Den problemfokuserede tilgang bliver omtalt som problemkarakterdiskursen af Elmholdt (2006B), og kan ses som et udtryk for en erkendelsesteori, der bygger på en teknisk rationalitet. Ifølge Schön kan den tekniske rationalitet be-

skrives som en professionel tilgang til problemløsning, der tager afsæt i positivismen. Det betyder, at problemkarakterdiskursen er funderet i antagelsen om, at professionelle praktikere løser velafgrænsede problemer gennem en systematisk anvendelse af teorier og teknikker, der bygger på en videnskabelig viden (Schön, 1987: 3-4). På den måde kan der således argumenteres for, at udgangspunktet for den problemfokuserede tilgang kan ses som tagende afsæt i den medicinske essentialisme, der er karakteriseret ved, at enhver lidelse kan defineres ud fra bestemte karakteristika, og at der findes en ideel behandling til enhver lidelse (Jensen, 1998). Det betyder, at det indenfor denne tradition anses for muligt, at helbrede lidelser ved undersøgelse af de specifikke karakteristika, og herudfra diagnosticere og definere den nødvendige behandling. Dette syn kaldes også for apparatfejlsmodellen, idet det antages at konkrete metoder og apparater kan finde »fejlen« eller lidelsen, og herudfra bestemme den nødvendige behandling (Nielsen, 2003A). På den måde bygger den problemfokuserede tilgang på en objektiv positivistisk videnskab, og det antages hermed, at sygdomsforståelsen heller ikke kan påvirkes af samfundsmæssige værdier, men i stedet kan den opfattes som naturligt forankret i den objektive virkelighed (Jensen, 1998). Denne forståelse kan endvidere ses i relation til det medicinske normalitetsbegreb, der betegner det sunde som det normale, og det syge som det unormale (Jerlang & Jerlang, 2003).

Den medicinske essentialisme omhandler i dag ikke længere kun de fysiske lidelser, men ligeledes både sociale og

psykiske problemstillinger. Dette kan bl.a. observeres indenfor psykiatrien, hvor diagnoser på samme måde danner grundlag for behandling. Denne diagnosticering er i sig selv definitioner på problemer, og den er et resultat af udredningen af symptomerne (Jensen, 1998). Derudover kan den problemfokuserede tilgang ligeledes ses indenfor arbejds- og organisationspsykologien, hvor fremgangsmåden på samme måde er, at identificere problemet, analysere årsagerne og herudfra finde en specifik løsning (Dall et al., 2001; Dalsgaard, 2003). Endelig kan den problemfokuserede tilgang anses for at være dominerende indenfor den pædagogiske psykologiske praksisområder. Elmholdt (2006B) har i en interviewundersøgelse af PPR psykologers oplevelse af bevægelsen mod konsultative metoder i PPR fundet, at »PPRs kategoriseringspraksis stadig fremstår som solidt fundet i en diagnostisk tænkemåde, hvor problemkarakter relativt uproblematiseret gøres til grundlag for en grovsortering af problemer« (ibid.: 448-449). Grundantagelsen indenfor den traditionelle pædagogisk-psykologiske undersøgelse er, at man må foretage en objektiv evaluering af det enkelte individ for at kunne udarbejde en pædagogisk diagnose og klassifikation. Ud fra diagnosen kan der foreskrives indgreb, der kan modificere adfærden eller danne grundlag for afhjælpning af vanskeligheder (Nielsen, 2003A). Nielsen (2003B) er enig i, at det fremherskende fokus der kan relateres til apparatfejlsmodellen samt det medicinske normalitetsbegreb og dermed på afvigelser fra det normale, gennem flere år har været kendetegnende for behandlingen af børn og unges vanskeligheder. Endeligt mener

Cooperrider (i Dalsgaard, 2003: 99) at den problemfokuserede tilgang kan ses som karakteristisk for hele den vestlige kultur. Jensen (2004) fremhæver, at der indenfor skoleverdenen gennem flere generationer har været tradition for at tro, at når læreren fandt fejlene, så gjorde børnene det rigtige. Et symbol herpå kan ses i lærerens røde pen, der bruges til at understrege fejlene, så de bliver synliggjorte.

Kritik af den problemfokuserede tilgang

Det fremstår således tydeligt, at det medicinske normalitetsbegreb og apparatfejlsmodellen kan ses som forskellige beskrivelser af den problemfokuserede tilgangs grundlag, der ser ud til dominere både indenfor og udenfor den medicinske verden, herunder det pædagogisk-psykologiske praksisområde. Nielsen (2003B) fremhæver apparatfejlsmodellens manglende pragmatiske værdi, fordi den ikke i sig selv ligger op til muligheder for at skabe udvikling. Derudover påpeger Nielsen, at apparatfejlsmodellen har en indbygget risiko for individualisering og segregering. Ifølge Rose (2001) betyder dette, at normalitetsbedømmelsen intensiveres. Indenfor den pædagogisk-psykologiske praksis kan følgerne heraf ses bl.a. i en stigende diagnosticering, samt en stigende udskillelse til specialundervisning. Jerlang & Jerlang (2003) anser en af årsagerne til, at den problemfokuserede tilgang præger den pædagogisk-psykologiske praksis, for at være mangel på ressourcer i skoler og institutioner. Det betyder, at man tvinges til at tage den holdning at segregering i sig selv er den bedste måde at hjælpe på.

Den problemfokuserede tilgang kan ligeledes kritiseres for en forsimplet forståelse af de fysiske og psykiske problematikker. Sygdomme og adfærd kan ikke defineres så konkret og præcist, som den problemfokuserede tilgang antager, idet disse forandres over tid, ligesom multiple faktorer kan influere (fx psykologiske, sociale og økonomiske faktorer). Den lineære årsagsforståelse kan således ikke anses som tilstrækkelig til hverken at kunne forklare eller ændre sygdom eller adfærd. Hvis man kun betragter enkelte forhold isoleret, opnås et reduceret og unuanceret billede (Nielsen, 2003B). Med den medicinske essentialisme og apparatfejlsmodellen som repræsentanter for hvad der er normalt og hvad der kan anses for afvigelser fra det normale, er der blevet integreret et mangelsprogligt ordforråd i kulturen, og på den måde bliver der konstrueret flere problemer. Der er med andre ord gået inflation i mangelanskuelse (Gergen, 1997: 166). Som Jerlang & Jerlang (2003: 287) udtrykker det: »Der findes ingen absolutte normer for, hvad der kan betragtes som normalt«. Afvigelser kan således ses i relation til samfundsmæssige betingelser, hvorfor afvigerkategorier altid må anses for at være menneskeskabte, dvs. vi har afvigere, fordi vi har vedtaget det (ibid.: 299). Verden og mennesket kan ikke beskrives objektivt, statisk og lineært, men må i stedet forstås som påvirkelige af multiple faktorer, hvorfor det fremstår som centralt at inddrage konteksten i beskrivelserne af det enkelte menneske. Endvidere oplever man indenfor både arbejds- og organisationspsykologiske og pædagogisk-psykologiske praksisser, at fokus på problemer ikke åbner for, men mindsker løsningsmuligheder,

hvilket skyldes at problemerne forstørres og dermed bliver sværere at løse, idet ressourcerne overses og derfor ikke udnyttes (Dalsgaard, 2003). Fokus på problemer skaber endvidere ofte både modstand og afstand mellem de mennesker, der skal løse problemet idet den negative fokusering medvirker til en øget opmærksomhed på hvem, der bærer ansvaret og dermed skylden, for de pågældende problemer.

På den måde kan den problemfokuserede tilgang kritiseres for, at repræsentere et ensidigt fokus og en lineær kausalitet, der kan ses som sammenhængende med den stigende segregering af børn og unge, og som dermed ikke ser ud til at løse de eksisterende problematikker. Det er derfor interessant, at se på en tilgang, der tilbyder andre perspektiver på forståelsen af de problematikker der eksisterer indenfor den pædagogisk-psykologiske praksis.

Den anerkendende tilgang

Med baggrund i de ovenfor diskuterede problematikker, som den problemfokuserede tilgang repræsenterer indenfor den pædagogiske psykologi, kan denne ses som en disciplin der er i en proces, hvor den må revurdere sin mission. O'Donnell & Levin (2001) ser denne proces og de dertil knyttede overvejelser om formål, metode og bidrag som et opmuntrende tegn på, at disciplinen tilpasser sig de udfordringer den møder i praksis i vores foranderlige samfund. Ligeledes Hertz & Iversen (2007) oplever i disse år, hvad de betegner som et kommende paradigmeskift indenfor den pædagogiske praksis. Der opstår hybrider mellem forskellige pædagogi-

ske tilgange og retninger med et fælles fokus på en ressource- og værdiorienterede holdninger, hvorudfra den anerkendende tilgang indenfor pædagogisk-psykologisk praksis udvikles.

Appreciative Inquiries teoretiske fundament

Appreciative Inquiry¹ er udviklet som et aktionsforskningsprojekt af David Cooperrider & Suresh Srivastva i 1980'erne, som et pragmatisk svar på de problematikker den problemfokuserede tilgang medførte indenfor den arbejds- og organisationspsykologiske praksis (Cooperrider & Srivastva, 1987). I midten af halvfemserne kom teorien til Danmark, og den er først i løbet af de sidste par år begyndt at vinde indpas indenfor andre praksisser end den arbejds- og organisationspsykologiske, herunder den pædagogisk-psykologiske, hvilket afspejles i litteraturen (se fx Nielsen, 2003; Strand, 2003; Riber, 2004; Hertz & Iversen, 2007; Lynge, 2007).

Appreciative Inquiry bygger på teorier fra aktionsforskningen og social konstruktionismen, og i det følgende vil det kort blive opridset, hvilke pointer Appreciative Inquiry henter fra disse teoretiske forståelsesrammer.

Aktionsforskningens »grand old man« Kurt Lewins teorier står i modsætning til den problemfokuserede tilgangs positivistiske forståelse. Dette ses især på to følgende punkter, som Appreciative Inquiry ligeledes tilslutter sig; fænomener skal forstås i de kontekster de eksisterer i, og fokus skal lægges på menneskets subjektive oplevelse af verden (Cooperrider & Srivastva, 1987). Overordnet set udgør social konstruk-

tionismen fundamentet for Appreciative Inquiry. Social konstruktionismen udspringer af konstruktivismen, der mener at viden og erkendelse fremkommer via menneskets individuelle biologiske strukturer (Berger & Luckmann, 1966). Social konstruktionisternes omdrejningspunkt er ligeledes den menneskelige konstruktion af viden, men i modsætning til konstruktivistene mener de, at erkendelse sker gennem sproglige strukturer. På den måde kan viden ikke betegnes som en individuel konstruktion, men må forstås som et produkt af mellemmenneskelige relationer, og konstruktionen af erkendelsen og virkeligheden finder således sted gennem de kommunikationsprocesser der udspringer i relationer (Gergen, 1997). Social konstruktionismen ser mennesket som et grundlæggende socialt væsen og som formet af samfundsmæssige og kulturelle forhold. Derfor kan menneskets viden om sig selv og verden ikke betragtes som entydig og statisk, men må opfattes som kontekstuel og foranderlig. Idet mennesket selv skaber virkeligheden gennem sproget, kan kausalitet ikke forstås som lineær, men må i stedet anses for at være cirkulær, da de sproglige interaktioner kontinuerligt forandrer virkeligheden gennem menneskets forståelse heraf (Selvini et al., 1980).

Grundtanken i Appreciative Inquiry

Grundtanken bag Appreciative Inquiry er en systematisk opdagelse af de aspekter, faktorer og forhold, der giver virkelyst til systemer, når de er mest vel-fungerende og effektive i menneskelig forstand (Cooperrider & Whitney, 2000). Set i relation til pædagogisk-psykologisk

praksis har den anerkendende tilgang det formål, at udvide forståelsen, og dermed øge værdien af og mulighederne for barnet. Fokuset er dermed på ressourcer frem for mangler. Med baggrund i social konstruktionismen bygger Appreciative Inquiry på fem grundlæggende principper, der omhandler hvordan påvirkning og forandring finder sted i sociale systemer.

Det konstruktive princip bygger på antagelsen om, at mennesker selv konstruerer virkeligheden, idet sproget forstås som skabende. Det betyder, at virkeligheden kan ændres ved gennem sproget at italesætte den på en ny måde (Whitney, 1998).

Samtidighedsprincippet argumenterer for, at udforskning og forandring er processer, der forløber på samme tid. Relationer kan både bygges op og forandres samtidig med, at der søges efter historier om ressourcer og begejstring (ibid.). På den måde kan udforskningen af problemet ses som medvirkende i sig selv til at løse problemet.

Det poetiske princip omhandler, hvordan menneskers historie konstant er under skabelse, og dermed åben for uendelige fortolkninger (Cooperrider & Whitney, 2000).

Forventningens princip antager, at mennesker finder det, de forventer at finde (Dall et al., 2001). Dette er empirisk underbygget i Rosenthals studie, hvori en lærer fik udpeget hhv. en klasse med elever som dygtige og en anden klasse som fagligt dårlige, uden der var reel faglig forskel på eleverne i de to klasser. På trods af dette, oplevede læreren alligevel at eleverne levede op til at være hhv. fagligt dygtige og dårlige. Læreren fandt således det han forven-

tede, hvilket også kaldes for Pygmalion-effekten (Dalsgaard et al., 2003A).

Det positive princip tager udgangspunkt i den social konstruktionistiske forståelse af at virkeligheden konstrueres gennem sproget. Ved at tale om og fokusere på problemer bliver der på den måde konstrueret flere problemer (Gergen, 1997). Der fokuseres i stedet på positive erfaringer, da disse anses for at skabe grobund for nye forståelser og opmærksomhed på ressourcer. Det positive princip indeholder ligeledes den heliotropiske princip, der er en antagelse om, at mennesker, sociale systemer og organisationer bedst motiveres til forandring, når de mødes med anerkendelse. Endvidere antager det heliotropiske² princip, at mennesker udvikler sig hen imod de mest positive og lovende fremtidsbilleder, ligesom blomster der vender sig mod solens lys (Cooperrider, 1990). Det positive princip har medvirket til en kritik af Appreciative Inquiry for at ekskludere problemer og vanskeligheder, hvilket vil blive diskuteret senere.

Den anerkendende tilgang i pædagogisk-psykologisk praksis

I løbet af de sidste par år er der kommet flere udgivelser, der indeholder beskrivelser, refleksioner samt konkrete anvisninger på, hvorledes den anerkendende tilgang udspiller sig indenfor den pædagogisk-psykologiske praksis (se fx Strand, 2003; Hertz & Iversen, 2004; Hertz & Iversen, 2007). Det positive fokus kan give indtryk af, at det både er nemt og rart at arbejde med principperne fra den anerkendende tilgang. Der kan dog påpeges flere vanskelighe-

der ved denne arbejdsmetode, der kan fx være børn som læreren har svært ved at anerkende (fx børn, der ikke følger skolens regler). Derudover kan skolen ses som et system, der i mange år har arbejdet ud fra den problemfokuserede tilgang, hvilket betyder, at forståelser og vaner er gennemsyrede af fokus på børn og voksnes fejl, i stedet for deres ressourcer. Dette kan bl.a. ses ud fra at hjælpemidler kun bevilliges ud fra problemfokuserede beskrivelser, som fx testresultater, der viser kognitive vanskeligheder. Det betyder, at lærernes vaner og rutiner ofte er centreret omkring problemerne (Jensen, 2004). Det er således væsentligt, at når der fokuseres på ressourcer i stedet for problemer, så tales der ikke udenom problemerne. Hvis lærerne ikke har fået denne forståelse af metoden, kan den virke overfladisk og ikke anerkendende i forhold til de problemer læreren oplever i klassen.

Endnu et aspekt, der kan vanskeliggøre anvendelsen af den anerkendende tilgang er, at tilgangen kræver af lærerne, at de er villige til at se deres egen andel i problemerne, og endvidere dele dette med både elever, forældre, kollegaer og eventuelt en supervisor fra PPR³. Det kan forventes, at udgøre en udfordring for mange lærere, som Jensen (2004: 136) mener, har været vant til at være fejlfri, men nu må ændre opfattelse til at blive *anerkendende lærere med fejl*.

Der er således mange udfordringer ved at anvende den anerkendende tilgang, og i det følgende vil kritikken af tilgangen blive diskuteret.

Kritik af den anerkendende tilgang

Den anerkendende tilgang repræsenteret ved Appreciative Inquiry kan kritiseres ud fra flere forskellige perspektiver.

Elmholdt (2006A) kritiserer tilgangens teoretiske grundlag for at indeholde flere paradokser: »AI forstår teori som en social konstruktionistisk konstruktion, mens kilden hævdes at være menneskets iboende stræben efter overskridende og udviklende læring, der kan sættes fri via ikke-dirigerende ligeværdige dialoger« (ibid.: 27). På den måde søges social konstruktionismen og den humanistiske psykologi integreret på trods af deres to forskellige grundlag for forståelsen af mennesket. Endvidere kritiserer Elmholdt (ibid.: 26) den anerkendende tilgang for at forstå »sin egen praksis som en neutral situation, der får retning gennem frigørelse af individets iboende stræben efter overskridende og udviklende læring«. Den anerkendende tilgang positionerer sig i opposition til den problemfokuserede tilgang, som den kritiserer for at reproducere problemer, vaner og rutiner. I modsætning til de positivistiske idealer om produktion af objektiv viden i den problemfokuserede tilgang, er idealet for den anerkendende tilgang, at opnå en generativ effekt, der forbedrer praksis. Ifølge Gergen må teorier snarere forstås som redskaber, og teori må derfor vurderes pragmatisk i forhold til, hvilke nye muligheder for handling teorien skaber (ibid.). Ligeledes Nielsen (2003B) der argumenterer for en mere anerkendende tilgang indenfor den pædagogisk-psykologiske praksis, taler om teoriens »pragmatiske omsætningsværdi«. Netop den anerkendende tilgangs forståelse af sin egen praksis som neutral med udgangspunkt

i ligeværdig, ikke-dirigerende udforskning rummer et modsætningsforhold. Elmholdt (2006A: 27) argumenterer for, at den anerkendende tilgang på den måde synes at anskue sig selv som lige så neutral og værdifri som den positivisme, den afviser. Ydermere kan den anerkendende tilgang kritiseres for ikke at forholde sig til magtrelationer. Ifølge tilgangen er der tale om en »ligeværdig« dialog, men når tilgangen anvendes af fx lærere i samtale med elever, forbliver dette magtforhold udtalt. Magten ses i, hvad Foucault (1988) betegner selvovervågning, idet ansvaret placeres hos individet, da den anerkendende tilgang gennem den ligeværdige, ikke-dirigerende dialog fralægger sig ansvaret for at udstikke mål og retning for udvikling. Opsummerende forstår Elmholdt (2006A: 27) den anerkendende tilgang som »en blød form for disciplinering til det fleksible og forbrugende videnssamfund«. Elmholdts kritik er baseret på teoretisk analyse, mens der i det følgende inddrages kritik fra udøvende praktikere af tilgangen.

En hyppig kritik af den anerkendende tilgang er udelukkelsen og den positive omformulering af problemerne. Dette kan medføre at deltagerne i processer, der bygger på denne tilgang, kan opleve at de reelle problemer og de tilknyttede følelser og oplevelser fornægtes, hvilket kan have betydning for deltagerens engagement i processen. Idet engagementet mindskes kan det forventes at have negativ indflydelse på processen (jf. samtidighedsprincippet). Flere praktikere af den anerkendende tilgang (Dall et al., 2001; Barge & Oliver, 2003) tilslutter sig denne kritik, idet de mener, at fundamentet for enhver samtale må være, at der tages udgangspunkt i det,

der er vigtigt for deltagerne uanset om det har positiv eller negativ karakter. Barge & Oliver (2003) mener, at problemet med den konventionelle udgave af Appreciative Inquiry er, at det positive princip i praksis er blevet det styrende element for samtalen. I praksis er dette princip således blevet tillagt for stor betydning i forhold til processen som helhed. Kritikerne argumenterer derfor for en udvidelse af metoden, der integrerer både det positive og det negative, og som dermed ser anerkendelse som selve udgangspunktet for processen, og ikke som noget der først skal skabes i processen via det positive princip.

De to tilganges betydning for psykologens rolle i PPR

I det ovenstående er det fremgået, at den anerkendende tilgangs fokus på det positive og konstruktive samt kontekstens betydning står i opposition til den problemfokuserede tilgangs fokus på individets problemer og fejlfinding. Når den problemfokuserede tilgang sammenholdes med den anerkendende er det på den måde forskellene, der bliver fremtrædende. Dette ses ligeledes idet den problemfokuserede tilgang koncentrerer sig om logiske lineære årsags-sammenhænge, og forståelsesrammen og sprogbruget er problemorienteret. I opposition hertil fokuserer den anerkendende tilgang på cirkulære sammenhænge og anvender et ressourceorienteret sprog. På den måde kan en distinktion mellem de to tilgange ses i deres forskellige måder at beskrive problemer på. Med baggrund i dette fremstår det relevant at se nærmere på, hvilken anvendelse de to tilgange finder indenfor den pædagogisk-psykologiske

praksis, og det øgede fokus på anvendelse af konsultative metoder i PPR, samt hvilken betydning de to tilgange har for psykologens rolle i PPR.

Forventninger til psykologens rolle i PPR

Nielsen (2003A) fremhæver et modsætningsforhold i forventningerne til psykologens rolle i PPR. På den ene side forventes det, at den pædagogisk-psykologiske vurdering skal resultere i en beskrivelse af, om der er behov for specialundervisning. Denne forventning kan ses som funderet i den problemfokuserede tilgangs traditionelle undersøgelse, der bygger på testning og andre former for individorienteret informationsindsamling. På samme tid lægges der op til, at psykologen inddrages i udviklingen af klassens og lærerteamets samarbejde, og på den måde ikke blot bidrager med en individorienteret analyse af det enkelte barns forudsætninger. Hermed er der forventning om, at psykologen inddrager konteksten både i og udenfor skolen (ibid.). Nielsen mener, at dette paradoks gør det umuligt, at frembringe en fast definition af, hvad der definerer den pædagogiske psykologiske primære opgave, og dermed psykologens rolle i PPR. Netop dette modsætningsforhold kan kobles til forskellighederne mellem den problemfokuserede og den anerkendende tilgang. Det fremgår tydeligt, at den første forventning om individorienteret undersøgelse af barnets forudsætninger bygger på den problemfokuserede tilgang. På samme tid er det klart, at kontekstinddragelsen kan relateres til den anerkendende tilgangs forståelse. Nielsens pointering af paradokset kan på den måde forklares ud fra den

udvikling, der er ved at ske indenfor den pædagogiske psykologi. Idet både den problemfokuserede og den anerkendende tilgang kan observeres i forventningerne til psykologens rolle i PPR, er der således tale om en overgang, hvor både det traditionelle (problemfokuserede) og det nye (anerkendende) præger praksis. Nielsen (2003A) påpeger dog, at de traditionelle metoder, der er meget udbredte, synes ret resistente for forandring. Det er på den måde psykologen, der kategoriserer og rammesætter eller »monterer« problemet, gennem en selektiv opmærksomhed på bestemte aspekter, hvorpå en matchende interventionsstrategi udformes.

En undersøgelse af psykologers praksis i PPR (Elmholdt, 2006B) viser, at sproget og den sproglige praksis ikke anskues reflektivt, som noget der har funktioner og konsekvenser. I stedet anser den pædagogiske psykolog, ifølge undersøgelsen, sproget som et neutralt redskab til at opnå beskrivelser af problemets karakter. Ud fra dette fremstår det nødvendigt med en kritisk forholden til den betydning, den problemfokuserede tilgang har for psykologens rolle. Psykologens beskrivelser af problemets karakter kan ses som sammenhængende med, at en af PPRs kerneydelser er undersøgelse, der ofte fører til beskrivelser på baggrund af den viden psykologen opnår via de indsamlede data. Viden omtales af Foucault (1980) som magt, og det betyder at den pædagogiske psykolog i sin ekspertrolle kommer til at besidde en magt til at afgøre hvad der er normalt, og hvad der ikke er. Endvidere giver ekspertrollen magten til at adskille og udskille samt anvende global generaliseret viden, hvilket er interessant set i relation til den øgede segregering, der

sker i forhold til specialundervisning, som det indledningsvist blev belyst. Set i lyset heraf kunne en mulig konklusion være, at der trods den anerkendende tilgangs påvirkning stadig eksisterer et syn på psykologens rolle som værende ekspert i henhold til den problemfokuserede tilgangs traditioner. Den magt psykologen besidder på baggrund af sin viden kræver overvejelser over, hvordan den kan anvendes samt hvordan den skal forvaltes. Psykologen bør derfor have øget opmærksomhed på, hvilke muligheder og begrænsninger, der kan knyttes til at beskrive og definere. Nielsen (2003B) mener, at psykologen ligeledes bør rette opmærksomheden mod at give beskrivelser, der har praktisk omsætningsværdi, og som på den måde åbner muligheder for udvikling. Denne tanke hænger ikke sammen med den problemfokuserede tilgangs forståelse af, at der eksisterer objektiv sand viden. Derimod har den anerkendende tilgang et bud på, hvordan opmærksomheden på beskrivelsernes muligheder og begrænsninger kan øges. Denne tilgang tilslutter sig ikke tanken om en objektiv viden, og mener derfor heller ikke at psykologen beskriver en sådan. I stedet mener tilgangen, at psykologens sprog har funktioner og konsekvenser i forhold til beskrivelserne. Sproget anses for at være struktureret i diskurser, der vedligeholdes og forandres i de konkrete praksisser, hvor det anvendes fx i forbindelse med kategorisering (Elmholdt, 2006B). Set fra dette perspektiv er psykologens fortolkningsrepertoire vigtigt, da det er med til at rammesætte hvad psykologen er interesseret i at opnå viden om, og dermed tilbøjelig til at kigge efter. På den måde retter psykologen sin opmærksomhed mod bestemte problem-

forståelser og arbejdsstrategier.

Et eksempel på herpå kan ses i Tanggaards (2006) analyse af læringsbaner i PPR. Analysen viser, at psykologers læringsbaner er tæt forbundet til, hvordan de forholder sig til den nye organisatoriske drejning i PPR i retning af konsultative ydelser. Der argumenteres for, at psykologens faglige identitet og dermed syn på sin egen rolle er fast forankret i uddannelsesmæssig baggrund og erfaringer med, hvad der fremstår virksomt indenfor psykologarbejdet.

Psykologens rolle som konsulent

Hvis vi vender blikket tilbage til Nielsens pointering af de modsatrettede forventninger til pædagogens rolle i PPR kan dette ligeledes relateres til tanken om et muligt paradigmeskift i en eller anden grad. Ligeledes O'Donnell & Levins syn på, at den pædagogiske psykologi som disciplin må revurdere sit formål, metode og bidrag kan relateres hertil, og med baggrund i ovenstående kan det antages, at det netop er en sådan revurdering, der er ved at ske. PPRs væsentligste opgave i mange kommuner er, at kvalificere folkeskolens almindelige indsats overfor elever med særlige behov (Nielsen, 2003B). Formålet hermed er, at modvirke den stigende segregering. Idet den problemfokuserede tilgang ser ud til at vedligeholde og bidrage til denne segregering, ser den anerkendende tilgang ud til at være et alternativ til de mere traditionelle forholdemåder. Som tidligere nævnt fremstår det uklart hvad PPRs primære opgave er, idet der er en sammenblanding af de to tilgange. Der ser dog ud til at kunne argumenteres for, at kernen indenfor det pædagogisk-psykologiske fagområde, der tidligere

var den psykologiske undersøgelse, i dag er karakteriseret ved at psykologen i PPR skal kunne yde en kvalificeret indsats overfor både individer, grupper, institutioner og systemer (ibid.). Denne form for indsats lægger i høj grad op til anvendelsen af konsultative metoder samt kontekstinddragelse, set i modsætning til den individuelle psykologiske undersøgelse.

Ligeledes Willumsen (2007) ser denne tendens i sit arbejde som psykolog i PPR, hvor hun i høj grad arbejder konsultativt ud fra en tanke om, at institutionerne selv kan løse langt flere problemstillinger indenfor deres egne rammer, end de tror, de kan. Den konsultative kultur der eksisterer i den PPR Willumsen er en del af, er bygget op omkring et værdigrundlag der fokuserer på en helhedsorienteret opgaveløsning i forhold til det enkelte barn og dets familie samt styrkelse af familiens egne ressourcer. Indenfor denne konsultative kultur er der et overordnet fokus på tre aspekter; 1) tværfagligt samarbejde med henblik på inddragelse af barnets kontekst, 2) systemisk baseret supervision af personale, 3) rådgivning af forældre og fagpersoner omkring barnet, samt testning og udredning. Hermed kommer den problemfokuserede tilgang til syne som en del af den konsultative kultur, hvilket ligger op til spørgsmålet om, hvorledes de to tilgange kan supplere hinanden.

Hvorledes kan tilgangene supplere hinanden?

Et bud på hvorledes tilgangene kan supplere hinanden i PPR ses hos Nielsen (2003A). Med udgangspunkt i den anerkendende tilgang er der fokus på for-

andringsmuligheder, som fx hvad skal der til for, at barnet lærer bedre at mestre sin situation. Dermed er der som tidligere nævnt mindre interesse for kategoriseringer, som de fremgår af traditionelle undersøgelser og andre normative beskrivelser. Hvis der arbejdes ud fra den anerkendende tilgang vil det således vise sig i form af systemisk baseret supervision og forskellige konsultative metoder, som Willumsens beskrivelse var et eksempel på. På den måde bliver psykologens rolle at deltage i afklarings- og forandringsprocessen på lige fod med samarbejdspartnerne. Men Nielsen (2003A) mener ikke, at den anerkendende tilgang betyder, at almindeligt anvendte psykologiske metoder, som repræsenteret af den problemfokuserede tilgang, ikke er anvendelige. Metoderne skal blot ikke forstås som standardprocedurer, hvoraf der kan udtrages normativ viden. I stedet skal tests og undersøgelser benyttes til at belyse de aktuelle problemstillinger, og dermed udgøre ét af de mange perspektiver på disse. På den måde lægger den anerkendende tilgang og dens mulige inddragelse af den problemfokuserede tilgangs metoder op til refleksion. Gennem refleksionen opnås en stadig større forståelse af de begreber og forestillinger der belyser den måde problemfeltet anskues på, og som ligeledes ligger op til nye perspektiver: *»det er ikke problemet, der er problemet, men derimod den måde vi taler om det, der er problemet«* (ibid.: 758). Den problemfokuserede tilgang kan på den måde anses som nyttig og anvendelig i relation til den anerkendende tilgang indenfor den pædagogisk-psykologiske praksis. Dens fokus udgør et perspektiv på hvordan børns vanskeligheder kan forstås, og hvordan der

kan kompenseres for disse. Men står den problemfokuserede tilgang alene, som den dominerende forståelsesform, fremstår den problematisk og begrænsende. Dette kan bl.a. ses i, at tilgangen ikke i sig selv ligger op til muligheder for at skabe en mere hensigtsmæssig udvikling. På baggrund heraf kan der argumenteres for, at psykologens rolle i PPR er på vej mod en mere konsultativ arbejdsform. Med afsæt i den anerkendende tilgang bliver udredningen og arbejdet med forståelsen af konteksten for barnets vanskeligheder en fælles opgave med fokus på, hvordan der bedst kan støttes op omkring barnets udviklingsmuligheder. I forlængelse heraf får det betydning, hvordan den individuelle testning anvendes, og set i lyset af den anerkendende tilgang og bevægelse mod de konsultative metoder vil den få en anden status i forhold til forståelsen af barnet. Testning kan fx anvendes efter et fælles arbejde omkring udredningen til en målrettet afklaring af konkrete og uafklarede spørgsmål, ligesom retorikken omkring testresultaterne inspireret af den anerkendende tilgang kan fokusere på, hvilke ressourcer barnet allerede har, der kan anvendes til at løse op for barnets vanskeligheder. Idet den individuelt-baserede undersøgelse får en kvantitativ mindre rolle, får det betydning for psykologens rolle, idet risikoen for at psykologen får en ekspertrolle og dermed definitionsmagten mindskes. I stedet bliver psykologens rolle at være formidler og katalysator for en fælles udforskning af barnet i dets samlede kontekst.

Det kræver omstilling i forhold til psykologens rolle, at navigere mellem disse to tilgange, og de angivne retningslinier for psykologens rolle, kan fremstå som

modstridende med baggrund i forskellige forståelser af denne, hentet i tilgangene. På trods af dette ser det ud til at den ene tilgang ikke udelukker den anden, og at de kan supplere hinanden med forskellige perspektiver. Som det er fremgået betyder muligheden for inddragelsen af tilgangenes forskellige perspektiver således, at der ikke er nogle klare og entydige forventninger til, hvordan psykologen udfylder sin rolle i PPR. Psykologen væsentligste opgave er således, at gøre sig klart, hvad opgaven i forhold til det enkelte barn består i, og dermed afklare den konkrete kontekst; Hvad ønskes der? Hvad er etisk forsvarligt? Og vigtigst af alt: Hvad er mest hensigtsmæssigt for barnet og dets udvikling?

Konklusion

Denne artikel har diskuteret, hvilken betydning henholdsvis den problemfokuserede og den anerkendende tilgang kan have for den pædagogisk-psykologiske praksis og dermed psykologens rolle i PPR.

Den problemfokuserede tilgang bygger på den medicinske essentialisme og dermed et fokus på fejl og mangler. Indenfor den pædagogisk-psykologiske praksis viser dette sig i form af individuel undersøgelse og testning af det enkelte barn med henblik på at kunne udarbejde en diagnose og kategorisering af barnets vanskeligheder. Ud fra foreliggende undersøgelser og litteratur kan det konkluderes, at den problemfokuserede tilgang ser ud til at dominere den pædagogisk-psykologiske praksis.

Den anerkendende tilgang bygger på aktionsforskning og social konstruktionisme, og er på den måde kende-

tegnet ved sit fokus på den sproglige konstruktion af viden samt kontekstens inddragelse. Tilgangen bygger på antagelserne fra Appreciative Inquiry, hvor det positive princip fokuserer på ressourcer og succeser er særligt fremtrædende. Denne tilgang fremstår som opponeret til den problemfokuserede og ser ud til, at være ved at vinde indpas indenfor den pædagogisk-psykologiske praksis.

Det har vist sig, at de to tilgange på mange måder fremstår som modsætninger, og at dette modsætningsforhold har betydning for psykologens rolle i PPR, hvilket kan konkluderes ud fra de divergerende forventninger, der synes at være til psykologens rolle. På samme tid rummer en kombination af de to tilgange muligheden for inddragelse af flere perspektiver, hvor testning fx kan ses som ét ud af flere perspektiver på barnet. Denne relation mellem tilgangene kan anses for at være et resultat af den udvikling, der synes at være i gang indenfor den pædagogisk-psykologiske praksis. Det er således fremgået, at det har betydning for psykologens rolle i PPR, hvilken tilgang der præger kulturen. Med fejlfindingsfokus og den individuelle undersøgelse i den problemfokuserede tilgang bliver PPR psykologens rolle, at være ekspert. Det kan forstås således, at psykologen skal teste og justere på barnets indlæringssevne og adfærd med henblik på henvisning til fx specialundervisning. Psykologens rolle får en anden og mere konsultativ karakter i forbindelse med den anerkendende tilgang. Når PPR inddrages ud fra dette perspektiv, er psykologens rolle at hjælpe barnet og dets omgivelser med at se barnets ressourcer og succeser. Psykologen skal på den måde fungere som proceskonsulent og støtte lærere og

forældre samt give vejledning og feedback, så lærere og forældre bedst muligt kan støtte det enkelte barns udvikling. På den måde kan der argumenteres for, at der er en højere grad af sammenhæng mellem den anerkendende tilgang og det øgede fokus på konsultative metoder i PPR, end det kan ses i forhold til den problemfokuserede tilgang. I forlængelse heraf kan arbejdsformer fra den problemfokuserede tilgang med fordel inddrages som bidrag til flere perspektiver på barnet og dets vanskeligheder. Således kan det konkluderes, at de to tilgange kan anses for at have stor betydning for psykologens rolle i PPR, der i dag der ud til at være præget af begge tilgange og deres forskellige perspektiver på barnet.

Referencer

- Arnesen, A. (2000). Marginalisering i skolen: En tekst- og diskursanalytisk studie av beretningen om en lærer-elevkonflikt. *Nordisk Pædagogik*, 20(4), 206-218.
- Barge, K. & Oliver, C. (2003). Værdsættende samtale som æstetisk følsomhed – koordination af mening, formål og refleksivitet. I: Dalsgaard, C., Meisner, T. & Voetmann, K. (red.) (2003). *Forvandling. Værdsættende samtale i teori og praksis*. Psykologisk Forlag, 130-150.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966). *Den samfundsskabte virkelighed*. København: Lindhardt & Ringhoff
- Cooperrider, D.L. & Srivastva, S. (1987). Appreciative Inquiry in organizational life. *Research in Organizational Change and Development*, vol. 1, 129-169.
- Cooperrider, D.L. (1990). Positive image, Positive action: The affirmative basis of Organizing. I Srivastva, S. & Cooperrider, D.L. (ed.). *Appreciative Management and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cooperrider, D.L. & Whitney, D. (2000). A Positive Revolution in Change: Appreciative Inquiry. I: Cooperrider et al. (Eds.). *Appreciative Inquiry: Rethinking Organization toward a*

- Positive Theory of Change*. Illinois: Stripes Publishing.
- Dall, M.O., Hansen, S., Bastide, V., Lyng, B. & Iversen, F. (2001). *Slip anerkendelsen løs! Appreciative Inquiry i organisationsudvikling*. 1. udg., 4. oplag.
- Dalsgaard, C. (2003). Sprog og virkelighed i organisationer. I: Dalsgaard, C., Meisner, T. & Voetmann, K. (red.) (2003). *Forvandling. Værdsættende samtale i teori og praksis*. 1. udg., 2. oplag. Psykologisk Forlag, 97-109.
- Elmhødt, C. (2006A). Værdsættende anerkendende udforskning – en ny form for blød disciplinering. *Erhvervspsykologi*, 4(3), 22-35.
- Elmhødt, C. (2006B). Kategoriseringspraktikker – skabelsen af problemforståelse og arbejdsstrategi. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, nr. 5, 443-458.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. NY: Pantheon.
- Foucault, M. (1988). *Technologies of the Self. I: Technologies of the Self*. London: Tavistock Publications.
- Gergen, K. J. (1997). *Virkelighed og relationer. Tanker om sociale konstruktioner*. Dansk psykologisk Forlag.
- Hertz, B. & Iversen, F. (2004). *Anerkendelse i børnehøjde*. Psykologisk Forlag.
- Hertz, B. & Iversen, F. (2007). *Mere anerkendelse i børnehøjde*. Psykologisk Forlag.
- Jensen, U.J. (1998). *Sygdomsbegreber i praksis. Det kliniske arbejdes filosofi og videnskabssteori*. 2. udg., 4. oplag. Munksgaard: København.
- Jensen, K.S. (2004). Fra fejlfinding til anerkendelse – om udvikling af relationskompetence. I: Hertz, B. & Iversen, F. (red.) (2004). *Anerkendelse i børnehøjde*. Psykologisk Forlag, 121-146.
- Jerlang, E. & Jerlang, J. (2003). *Socialisering og habitus – individ, familie og samfund*. 2. udg. 275-310
- Lyng, B. (2007). *Anerkendende pædagogik*. Dansk psykologisk Forlag.
- Mørck, L.L. (2005). Bidrag til en social læringsteori. I: C. Nejt Jensen (red.). *Voksnes Læringsrum*, 84-102.
- Nielsen, H.W. (2003A). Den pædagogisk-psykologiske undersøgelse og vurdering. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40(6), 754-769.
- Nielsen, J. (2003B). PPR i en omstillingstid. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40(6), 692-711.
- O'Donnell, A.M. & Levin, J.R. (2001). Educational psychology's healthy growing pains. *Educational Psychologist*, 36(2), 73-82
- Riber, J. (2004). Gennem forståelse til anerkendelse. I: Hertz, B. & Iversen, F. (red.) (2004). *Anerkendelse i børnehøjde*. 1. udg., 2. oplag. Psykologisk Forlag, 55-84.
- Rose, N. (2001). Normality and pathology in a biological age. *Outlines*, 3(1), 19-33.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Selvini, M.P., Boscolo, L., Cecchin, G. & Prata, G. (1980). Hypothesizing – circularity – neutrality: Three guidelines for the conductor of the session. In: *Family Process*, 19, 1.
- Strand, H. (2003). Konsultativt arbejde. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40(6), 733-753.
- Tanggaard, L. (2006). Læringsbaner i PPR. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, nr. 5, 459-473.
- Whitney, D. (1998). Let's change the subject and change our organization: An appreciative inquiry approach to organization change. I: *Journal of Organizational Development Network*, Vol. 32, 13-26.
- Willumsen, A.M. (2007). Når anerkendelsen blomstrer i børnenes have – at arbejde med skabelsen af en anerkendende pædagogisk praksis. I: Hertz, B. & Iversen, F. (red.) (2007). *Mere anerkendelse i børnehøjde*. Psykologisk Forlag, 93-12.

Noter

- 1 Appreciative kan oversættes til dansk som 1) anerkendelse, påskønnelse, værdsættelse, 2) indse, 3) stige i værdi. Inquiry kan oversættes til udforske, udspørge (Gyldendals Engelsk-Dansk Ordbog). Dalsgaard et al. (2003A) oversætter Appreciative Inquiry til Værdsættende samtale. Jeg vælger dog at anvende den engelske betegnelse idet, den synes at rumme mere end Dalsgaard et al.s oversættelse.
- 2 Heraf »det heliotropiske«; Helio: sol, Trope: vende (Gyldendals fremmedordbog).
- 3 Ifølge Riber (2004) er supervision nødvendigt for at kunne arbejde med den anerkendende tilgang, idet læreren er en vigtig del af processen, hvilket betyder at lærerens refleksion over egen sin rolle samt over processen som helhed er vigtig.

Vi har her fået lov at sakse et bearbejdet afsnit fra:
Peter Dahler-Larsens bog »Evalueringskultur
– et begreb bliver til« (Syddansk Universitetsforlag 2006).



Hvad betyder vidensbasering?

Hvornår får vi så nogle værktøjer, så vi kan evaluere alt det ved skolen, som ikke er målbart?

Sådan spurgte en lærer på et kursus om evalueringskultur. Spørgsmålet er umuligt at besvare uden at diskutere de indbyggede forudsætninger i selve spørgsmålet. Om »vi« må man sige, at der ikke er et klart og indlysende »vi« omkring skolen. Om »får« må man sige, at evaluering sjældent er noget, der gives som gave. Produktion af viden kræver en indsats, en interesse, en situationsanalyse og arbejdskraft. Om »alt det ved skolen, som ikke er målbart« må man sige, at hvis det ikke kan beskrives mere præcist, så vil det nok forblive uden for undersøgelsesmæssigt rækkevidde. Mange glemmer, at validitet ikke kun er en egenskab ved data, men tværtimod en egenskab ved forholdet mellem data og et begreb. Validitet forudsætter, udover en god metode, en begrebsafklaring af det fænomen, der skal undersøges. Med andre ord kan man ved i sin egen praksis at lade centrale begreber forblive dunkle altid sikre sig, at der ikke kan laves undersøgelse af denne praksis. Hermed er ikke sagt, at alle fænomener i verden omvendt kan gøres empirisk tilgængelige. Klare definitioner er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig betingelse. Om »værktøjer« må man sige, at ordet får evaluering til at lyde som en handy teknisk løsning på et veldefineret problem. Men måske fungerer evalueringsviden ikke så instrumentelt. Viden er måske ikke noget, man tager frem og lægger fra sig som en skruetrækker. Ved evaluering kan der både ske mere og mindre, end man forventer. »Hvornår« antyder, at det kun er et spørgsmål om tid, inden hele evalueringsproblemstillingen løses.

Spørgsmålet afspejler med andre ord et temmelig reduktionistisk syn på vidensproduktion. Det reduktionistiske syn på viden – at viden kan belyse »alt« og bruges planmæssigt til ganske bestemte formål – er på paradoksal vis en antagelse, som både evalueringsoptimister og evalueringspessimister opererer med. Optimisterne tænker, at man kan få helt styr på skolens kvalitet gennem målinger. Pessimisterne tænker, at når målinger ikke kan dække alt det umålelige ved skolen, så er det bedre, at der slet ikke måles. Underforstået: man kan ikke håndtere målinger, der ikke får alt

med, og de vil kun blive brugt på en dårlig måde.

Findes årsags-virkningsforhold?

En af de helt centrale kontroverser handler om, hvorvidt effektbegrebet overhovedet er relevant. Man taler om »effekter«, når man kan påvise en årsags-virkningssammenhæng (et kausalt forhold) mellem indsats og resultater.

Men findes der sådanne årsags-virkningsforhold? Spørgsmålet er menings-

løst i den forstand, at vi aldrig bliver i stand til at finde ud af, i hvilket omfang nogle grundlæggende kategorier er egenskaber ved virkeligheden eller ved vores erkendelse af virkeligheden (Castoriadis 1987). Men det er uomtvisteligt, at kategorier som tid, rum og årsags-virknings-sammenhæng trods deres ganske forskellige kulturelle bestemmelser synes at have en ganske stor rækkevidde for menneskelig erkendelse. Vi oplever regelmæssigheder i vores verden, som vi typificerer som sammenhængende årsags-virkningsforhold. Børn oplever på et tidspunkt, at det er deres egne fingre, der kan vælte klodsetårnet. Man finder også ud af, at det er myg, der skaber myggestik, og at man kan forebygge myggestik ved at forhindre mygs adgang til kroppen ved hjælp af myggespray eller myggenet. Mennesket finder også ud af, at man ved at indtage en god og næringsrig kost på sejlture kan forebygge skørbug. Senere bestemmer man sammenhængen mere præcist gennem kendskabet til C-vitamin.

Jeg nævner disse ret trivielle eksempler, fordi modstandere af evaluering i almindelighed og effektevaluering i særdeleshed af og til argumenterer, at årsags-virkningsforhold faktisk slet ikke findes. For mig at se er det urimeligt at fastholde den position, at der ikke skulle findes regulariteter, som for alle praktiske formåls vedkommende kan betragtes som årsags-virkningsforhold. Vi benytter os løbende af sådanne i vores daglige typifikationer for at give tilværelsen mening og stabilitet.

Men som konstruktivist indrømmer jeg naturligvis, at disse regulariteter ikke

er som naturlove (Dahler-Larsen 2001). De konciperes givetvis fundamentalt forskelligt i forskellige kulturkredse. De er identificeret og benævnt af mennesker, og det er menneskeskabte, kulturelt definerede meningsbærende universer, som regulariteterne findes i. Således er der i Grønland en positiv sammenhæng mellem tosprogethed og social status, men en negativ i Danmark. Regulariteterne er kontingente. Årsags-virkningsforhold sejler rundt i et stort hav i indetermination, som Lyotard (1982) ville sige.

Derfor er kausale sammenhænge i menneskenes verden også ustabile. Hvis vi ændrer den kulturelle og sociale orden, inden for hvilken en regularitet findes, kan vi ændre regulariteten, hvis ellers naturligvis regulariteten spiller sammen med sin kontekst. Det gør den ofte via meningskonstruktioner og institutionelle arrangementer.

Dertil kommer naturligvis også, at kausale forhold kan være uoverskueligt komplekse. Det klassiske mønster for et kausalt forhold er en lineær sammenhæng i en kæde med blot to variable, årsagen og virkningen. Men en lang række videnskabelige paradigmer, fra systemteori til kybernetik, kompleksitets- og kaosteori har de seneste mange årtier vist værdien af at tænke i langt mere komplekse sammenhænge. I større, dynamiske og komplekse sammenhænge kan udfaldet af enkelthandlinger være ganske svære at forudbestemme. Men da større systemer faktisk ofte opbygges af netop en stor mængde komplekst forbundne kausale relationer (for eksempel kaosteori viser jo netop, hvor pudsige udfald *mange* kausalforhold til sammen kan have), tages der faktisk

ikke dermed afsked med kausalitetsbegrebet. Det tilføjes blot en hel del dynamik, uforudsigelighed, kompleksitet og kontingens. Ikke mindst kloge systemteoretikere som Bateson (1972) har peget på, hvordan et menneske med en simpel kausal forståelse vil blive ramt af systemiske bivirkninger af sine egne handlinger, når vedkommende interagerer med større systemer. Det illustrerer for mig at se behovet for at øge kompleksiteten i vore kausale forståelser, ikke for at aflyse kausalitetsbegrebet.

Modstandere af enhver udgave af effekt-måling viser sig ofte både at argumentere for, at kausale relationer ikke findes, og at de er meget komplekse. Samme personer kan man også høre blødt afvise kausalitetsbegrebet, når det gælder forholdet mellem undervisning og udbytte af undervisningen, mens kausalitetsbegrebet tages videnskabsteoretisk til nåde, hvad angår forholdet mellem elevernes sociale baggrund og deres skoleresultat. En sådan halveret ontologi, hvis dele hver især tages frem til formålet, er ikke videnskabsteoretisk tilfredsstillende.

Der findes uden tvivl en kolossal og måske skæbnesvanger uoverensstemmelse mellem vore forsimplede kausalitetsforståelser og verdens faktiske hyperkomplekse virkelighed. Men det vil ikke hjælpe at ignorere kausalitetsbegrebet.

Kan der stilles årsags-virknings-spørgsmål på bløde områder?

Det kommer selvfølgelig an på, hvad man mener med »blødt område.« Én definition kunne være, at her forventer

man ingen effekter, fordi en given aktivitet ses som en værdi i sig selv. Helt oplagt findes der etiske begrundede handlinger, for eksempel pligthandlinger, som ikke fordrer nogen yderligere begrundelse. Det gælder i mange situationer, hvor man viser omsorg for andre. På det pædagogiske område kan man sagtens forestille sig paradigmer, der afviser at gøre undervisningens »effekt« til det centrale evalueringstema. Hos for eksempel eksistentielt inspirerede pædagoger (Moos et al. 2005: 38) beskrives undervisning som et møde mellem læreren, eleven og det faglige indhold – et møde, hvis udfald hverken kan eller skal forudsiges. Det må oplagt medgives, at der findes menneskelige handlinger og situationer, som kan have en sådan etisk eller eksistentiel værdi i sig selv. Det betyder ikke, at der ikke kan gøres nogen evaluering gældende. Det betyder faktisk heller ikke, at en effektevaluering er irrelevant. Også handlinger, der foretages for deres egen skyld, kan have effekter, som det vil være urimeligt at ignorere også selv om hovedvægten lægges på et eksistentielt eller pligtetisk perspektiv.

Betyder vidensbasering, at et bestemt undersøgelsesdesign er eneste vej til erkendelse?

For nogle kombineres knyttet effektbegreb til én ganske bestemt videnskabsopfattelse med tilhørende metodologi. Her tænker jeg ikke mindst på ideen om evidensbaseret praksis – for pålydende i betydningen: en praksis, der er begrundet gennem videnskabelig undersøgelse. Men evidensbegrebet knyttes ofte til en eneste sådan form for undersøgelse.

Ikke mindst med inspiration fra den medicinske verden hierarkiseres forskellige undersøgelsesdesigns, således at det randomiserede kontrollerede eksperiment (RCT efter den engelske forkortelse) opfattes som det fornemste. I det randomiserede eksperiment fordeles undersøgelsessubjekter ved lodtrækning til henholdsvis en eksperimentgruppe og en kontrolgruppe. Kun eksperimentgruppen modtager en reel intervention. Da de to grupper i alle andre henseender må være ens (det sørger lodtrækningen for), kan forskellige i udfald med hensyn til et givet evalueringskriterium entydigt tilskrives interventionen. På den måde kan man med sikkerhed bestemme, om en indsats er effektiv. At der dermed siges at være »evidens« for en bestemt indsatsform, som måske en endda fremhæves som »best practice«, er altså baseret på en bestemt metodisk forskrift for, hvordan man får fat i, hvad der er evidenti.

En række problematiske antagelser og forudsætninger må imidlertid være på plads, for at et RCT kan siges at være optimalt.

For det første må det spørgsmål, der stilles, være en bestemt type spørgsmål om effekter. Nogle effektspørgsmål kan faktisk besvares ved hjælp af andre designs (Pawson og Tilley 1997). Andre spørgsmål end effektspørgsmål kan også være videnskabeligt relevante eller fremme en systematisk eftertanke på et område. RCT-tilhængere synes at overse, at deres metodologi godt nok kan være egnet til den type af spørgsmål, som netop RCT-tilhængere foretrækker at stille, men pudsigt nok uegnet til andre typer af spørgsmål. En anden forudsætning

er, at indsatsen er temmelig veldefineret og kan leveres på en ens og styret måde uanset konteksten. (Det er for eksempel i så tilfælde et problem, at forskellige lærere benytter en pædagogisk metode på hver sin måde). En tredje forudsætning er, at alle andre forhold end indsatsen kan kontrolleres under eksperimentet. Konteksten skal så at sige holdes fast. Den må ikke blande sig undervejs. Overført til den pædagogiske verden betyder det for eksempel, at eksperimentbetingelserne er klart bedre, hvis elever ingenting gør og siger, mens der undervises. Mange med forstand på undervisning kan allerede her intuitivt mærke, at denne tankegang må føre til en stor uoverensstemmelse mellem ontologi og metodologi, altså mellem virkelighedens beskaffenhed på den ene side og på den anden den metodologi, man benytter for at få indsigt i virkeligheden. I et RCT vil tilbøjeligheden være til at isolere lærere og elever fra hinanden, mens megen pædagogisk tænkning går ud på at begribe deres samspil. Man kan frygte, at en øget brug af RCT ikke vil give bedre beskrivelser af undervisningens effekter, men i stedet vil kræve en transformation af undervisningen, så den formmæssigt passer til RCTets krav, dvs. objektgørelse af eleverne og standardisering af undervisningsformerne.

Et fjerde spørgsmål, som ofte overses af RCT-tilhængere, er hvorvidt et RCT faktisk er tilladt, acceptabelt og muligt under de givne undersøgelsesomstændigheder. Bortset fra den medicinske verden er der faktisk temmelig mange områder, hvor et RCT vil stride mod etiske, politiske og praktiske hensyn. Der er rigtig mange offentlige ydelser, vi

ikke tillader os at tildele efter lodtrækning. Fra et praktisk evalueringssynspunkt må man fastholde, at en metode ikke kan være optimal, hvis den ikke kan lade sig gøre i situationen.

Den amerikanske evalueringsforsker Michael Quinn Patton, som er kendt for sin pragmatiske tilgang til valget af evalueringsmetode, blev en gang spurgt, hvad han ville sige, hvis han blev stillet over for eksempelvis en læge, der til enhver evalueringsopgave ville kræve en RCT, fordi vedkommende mente at vide, at det generelt var det bedste undersøgelsesdesign. Patton svarede, at han i så fald ville kigge medfølelse på vedkommende og sige: »Min ven, der er meget du ikke har hørt om endnu.« Udsagnet ville ikke være helt uden klangbund i virkeligheden. I hvert fald kan man konstatere, at evalueringsfeltet fint spejler en generel udvikling på en række samfundsvidenskabelige områder i retning af en anerkendelse af, at forskellige designs på en sideordnet måde er egnede til at besvare en række ganske forskellige spørgsmål.

De metoder, der skal til for at udvikle gode ideer er forskellige fra dem, der skal til for at teste gode ideer, som så igen er forskellige fra dem, der skal bruges til løbende overvågning af allerede implementerede gode ideer. Selv fortalere af evidensbegrebet, som er relativt positive over for det eksperimentelle design, kan således i dag erkende, at eksperimentet kun er en lille del af det samlede metodologiske repertoire, der må sættes i værk for at fremme en rationel, evidensbaseret praksis på et givet område (Trochim 2005). I det lys kan det være direkte irrationelt at etablere

et slags overherredømme for RCTet.

Lad os afslutningsvis se på sammenhængen mellem et eventuelt RCT-regime og magtforhold. Et af argumenterne mod en evidensopfattelse baseret eksklusivt på RCT-designet lyder, at det vil føre til en underkendelse af andre vidensformer (og dermed af viden hos aktører, der ikke selv bemestrer RCT-designet). (Moos et al. 2005: 17).¹ Det er en relevant iagttagelse. Den største fare ved at privilegere RCT-designet er måske, at eftersom det kun er bestemte typer af forskningsspørgsmål, som kan besvares ved hjælp af undersøgelser baseret på dette design, så vil man miste evnen til at forestille sig, at det kan være fornuftigt og indsigtsgivende overhovedet at stille andre typer af spørgsmål.

Hvor generaliserbare er årsagsvirkningssammenhænge?

Nogle tilhængere af evidenstankegangen synes at forestille sig, at årsagsvirknings-sammenhænge i almindelighed er temmelig generelle. På den baggrund giver det mening at forestille sig, at man med det rigtige design vil kunne opstille

1 Men Oakley (2000) peger omvendt på, at RCTer også kan anvendes offensivt mod etablerede magtbaser, der bygger deres magt på mytologiserede sammenhænge, som RCTet så viser sig at kunne afkræfte. Ethvert vidensregime knytter en sammenhæng mellem viden og magt. Et regime baseret på RCTér må ligesom andre evalueringsregimer håndtere, at mens *evalueringsformen* er et aspekt af magtudøvelsen, er *evalueringernes resultatmæssige indhold* et andet. Hvert af disse aspekter kan støtte eller vende sig mod givne magtbaser. Sammenhængen mellem politisk regime og metodisk regime findes, men den er ikke simpel.

generelle databaser med evidensbaseret »best practice« for en række indsatsområder.

Forestillingen er diskutabel, dels værdimæssigt, dels funktionelt. Det er jo ikke sikkert, at det på tværs af kontekster er enighed om, hvilke kriterier, der konstituerer »best practice.« Og det er ikke sikkert, at den »bedste« praksis faktisk vil virke i hver enkelt specielle kontekst (Patton 2005). En antagelse om, at den virksomme del af en indsats så at sige er iboende i selve indsatsen er nødvendig, for at dette projekt kan lykkes. Andre argumenterer imidlertid for, at det virksomme i stedet ligger i samspilsmekanismer mellem indsatser og kontekster, såkaldte CMO-konfigurationer (context-mechanism-outcome-konfigurationer) (Pawson og Tilley 1997).

I forbindelse med spørgsmålet om generalisering er det gavnligt at sondre mellem global og lokal evidens. Men med global evidens menes viden, der har et højt generaliseringsniveau som ambition og derfor søger at se bort fra variationer i kontekster. I modsætning hertil er den lokale evidens viden med høj kontekstsensitivitet (Moos et al. 2005: 7).

Til illustration heraf: Nogle sammenhænge gælder tydeligvis i temmelig store felter. Andre har vi en mistanke om slet ikke er så generelle, som de påstås at være. Når det for eksempel anbefales som led i effektiv undervisning, at »eleverne får hyppige succesoplevelser« (Moos et al. 2005: 43), så kan man mistænke det for at være en afspejling af en amerikansk opdragelseskultur, hvor børn konstant skal ses og roses.

Måske gælder en given sammenhæng, som ellers præsenteres som mere eller mindre global, således kun inden for en bestemt kulturkreds. Det er oplagt, at en tilsvarende kulturbundethed gælder lærerroller, elevroller og pædagogiske paradigmer. Ansvar for egen læring forudsætter en vis konstituering af det lærende subjekt. Og så videre. Nogle sammenhænge vil formentlig gælde alene i visse mikrokulturelle kontekster.

Problemet er imidlertid, at man ikke kan vide, hvor man skal lægge snittet mellem den lokale og den globale evidens, inden man har undersøgt sagerne. Tager man evidensbegrebet alvorligt, så kan man ikke forhåndspostulere de store og små universer, hvor evidensen måtte findes. Evidensen er jo netop pr. definition et resultat af en undersøgelse! Man kan altså ikke på forhånd beslutte sig for, at der ikke findes evidens for sammenhænge i et socialt univers med en given afgrænsning, inden man faktisk har undersøgt sagen. Fortalere for lokal evidens kan derfor heller ikke afskrive sig muligheden for, at de faktisk finder evidens i mere globale kontekster, end de havde regnet med. Hvis lokal evidens er kontekstbevidst, kan den lokale evidens gradvis bevæge sig mod global evidens, når den bliver bevidst om den præcise forskel på to eller flere kontekster.

Netop en sådan overskridelse er faktisk ofte et resultat af netop videnskabeligt arbejde, både i sine empiriske og teoretiske aspekter. Når man i Grønland konstaterer en stor kompasafvisning, kan man selvfølgelig i konteksten i respekt for de lokale forholds særtræk tale om »den grønlandske kompasfaktor«. Men

ud fra et globalt perspektiv kan man relativt let sige noget helt alment om kompasafvisning på en given lokalitet som en funktion af lokalitetens placering på jordkloden. De afgørende forhold for alle lokaliteters vedkommende er nemlig vinklen mellem den geografiske og den magnetiske nordpol. Dette forhold kan man udtrykke generelt, selv om vinklen selvfølgelig varierer med lokaliteten.

Sondringen mellem lokal evidens og global evidens er derfor ikke fastsat en gang for alle. Det globale og det lokale kan være i samspil med hinanden. Det kan godt være, at den lokale evidens kun gælder lokalt, men den kan alligevel begribes globalt. Hvis den ikke kan forstås af fornuftsvæsener i en bredere kreds, kan der næppe være tale om »evidens.«

Behøver øget vidensbasering føre til mere centraliserede beslutninger?

I skoleverdenen mærker man en tydelig bekymring for, at evaluerings- og evidensbølgerne vil føre til øget centralisering af beslutninger om skolens praksis og pædagogikkens tilrettelæggelse. I Danmark har man en ret udpræget metodefrihed hos den enkelte lærer og en ret udpræget decentralisering både politisk og organisatorisk sammenlignet med andre lande. Centrale værdier hos mange skolefolk knytter sig til denne decentralisering. Decentral beslutningstagen fremtræder ofte som en værdi i sig selv. Ikke mindst i det lys er det klart, at nogen har en stor forkærlighed

for at fastholde lokal evidens, men afvise global evidens.

At evaluerings- og evidensbølgerne kan styrke centraliseringstendenser er imidlertid et muligt udfald, men ikke en logisk nødvendighed. Man kan forestille sig, at evidens på mere eller mindre lokalt/globalt niveau stilles til rådighed for lærere som vejledende materiale. Som eksempel kan man forestille sig den tidligere nævnte kombination af testresultater med grundigere undersøgelser på skolerne. Et sådant materiale kan svare på, om en række forhold ved undervisningen, skolen, lærerne og materialerne medfører bedre eller ringere resultater (defineret på bestemte måder). En dygtig professionel lærer må kunne lade sig inspirere og orientere af et sådant materiale uden at blive dikteret af det. Den professionelt gennemtænkte løsning kan være klogere end et nationalt diktat, hvis læreren formår at tage kyndigt højde for specifikke faktorer i sin egen undervisningssituationen, særtræk ved eleverne, særtræk ved lokalsamfundet, særtræk ved stoffet, særtræk ved netop dagen i dag og sidst, men ikke mindst, naturligvis ved en meget vigtig implementeringsfaktor, læreren selv!

Men en sådan strategi forudsætter naturligvis, at lærerprofessionen og dens institutioner, i højere grad end tilfældet er nu, ser mulighederne for at bruge ikke-lokale vidensfelter til en styrkelse af professionen. En professionel er en, som bruger en kompleks og omfattende vidensbase til at træffe beslutninger i komplekse situationer.

Uden interesse for vidensopbygning i større professionelle vidensfelter kan man som profession ikke levere andet end i bedste fald rent lokal evidens. Det giver en relativt svag profession. Jo mere videnssamfundet bryder frem, jo svagere bliver en faggruppe, hvis den mangler en vidensbase med relevans for samfundet på storskalaniveau. Det betyder efter min opfattelse, at man overlader skolescenen i storsamfundet til andre kræfter, som vil få så meget mere plads til standardiseringstiltag, fordi skolen ingen vidensbaseret vaccine har herimod.

Selv om global/lokal evidens er forbundet med central/decentral beslutningskompetence, skal man ikke forsimpler sammenhængen mellem de to dimensioner. *Hvis man nægter eksistensen af global evidens (eller ingen særskilt interesse har herfor), kan man ikke være sikker på at fastholde den decentrale beslutningskompetence. Et andet muligt udfald er nemlig styrkelse af en central beslutningskompetence, som bare ikke er særlig evidensbaseret.* Det sidste kan have nogle væsentlige ulemper både for samfundet og for skolen.

Betyder vidensbasering, at udsagn baseret på evaluering er definitive, udtømmende og valide?

Mange skolefolk peger på, at man ikke ved hjælp af undersøgelser kan kortlægge alle aspekter af skolens kvalitet. Det bruges så af og til som argument mod vidensbaserede undersøgelser som sådan. Argumentet er ikke godt. Det overser, at uden vidensbasering kan

man være henvist til noget, der er mindre kvalificeret. Hvis man flytter til en nyt område, og ikke har adgang til systematiske oplysninger om skolen, kan femten år gamle rygter, som den lokale bager mener at kunne huske om en tidligere skoleleder, få en betydning, der er ude af proportion. Hvis man er utilfreds med, at systematisk, offentlig tilgængelig evaluering om skoler kan være partiel, må man overveje, om man virkelig mener sig bedre stillet helt uden systematisk viden.

Argumentet er heller ikke godt, fordi det gør sig urealistiske forestillinger om vidensproduktionen, som kyndige vidensproducenter i dag for længst er holdt op med at tro på. En kyndig og godt uddannet evaluator vil i dag forstå, hvordan den frembragte viden er kontingent og perspektivisk, og vil se det som en vigtig opgave at redegøre herfor.

Når det er sagt, må det selvfølgelig medgives, at behandlingen i evalueringssdata i offentlige og politiske fora ofte foretages uden varsomhed. Er man politisk uenig i bestemte resultater, erklæres undersøgelsen uduelig, målingen ikke valid og al evaluering politisk. Vurderes en bestemt evaluering omvendt at være politisk brugbar, omtales undersøgelsen som pålidelig og resultaterne som valide udtryk for ganske omfattende og brede begreber, såsom »kvalitet.«

Man kan også i medierne opleve udsagn som »undersøgelser har vist, at kvaliteten er for dårlig.« En seriøs undersøgelse vil imidlertid være omhyggelig med at afklare, hvorfra evalueringskriterierne kommer, herunder de standarder og forventninger ud fra hvilke, en given

kvalitet kan være god eller dårlig. En seriøs undersøgelse er bevidst herom, og den redegør for sine evalueringskriterier. Det betyder også, at man inden for vidensproduktionen selv ikke kunne finde på at præsentere en given værdidom som objektiv og uafhængig af præmisser.

Med andre ord indbygger en seriøs vidensproduktion selv mekanismer, der kan modvirke forestillinger om, at vidensbaseret skulle indebære absolut udtømmende og definitive udsagn.

Vidensproduktionens kontingens

Fra videnskabens eget perspektiv er man for længst begyndt at erkende vidensproduktion som perspektivisk og altså partiel og ikke udtømmende. Hvor videnskab tidligere både blev tiltænkt og selv søgte at efterligne en sikker vidensposition, der kunne sammenlignes med den, religionen i sin tid havde, er der i dag hos mange en mere klar erkendelse af vidensproduktionens kontingens.

Vidensproduktion foregår i dag i stigende grad uden for de relativt lukkede institutionelle og disciplinære cirkler, hvor videnskaben traditionelt har udfoldet sig. I dag produceres viden – herunder evaluering – midt i organisatoriske, politiske og praktiske anvendelsesammenhænge. (Gibbons et al. 1994). Kontingensen i vidensproduktionen bliver tydeligere, når viden i dag må forholde sig til en lang række praktiske, organisatoriske, politiske og kulturelle godkendelseskriterier, så som relevans, nytte, social acceptabilitet, kongruens med ideologier osv.

Videnssociologien har ikke tøvet med at vise, hvordan vidensproduktion i dag helt ned i detaljen er betinget af en lang række sociale faktorer, fra institutionelle arrangementer og finansieringsforhold (Bok 2003), til komplekse konfigurationer af ideer, interesser, alliancer, teknologi og finansieringsforhold (Latour 1987) og det sociale samspil mellem forskere i det daglige laboratoriearbejde (Knorr-Cetina 1981).

Med andre ord har videnssociologer vist og demonstreret, at vidensproduktionen ikke foregår fra et slags guds-øje-perspektiv uden for verden, men tværtimod er lokaliseret midt i den verden, den handler om. Vidensproduktionen er fundamentalt social. Den slet skjulte konklusion har derefter ofte været: Og så er vidensproduktionen herefterdags selvfølgelig heller ikke rationel.

Denne pointe bruges i mange praktiske sammenhænge til også at konkludere, at vidensproduktionen let stilles i en bestemt politisk og praktisk tjeneste og let kan reduceres til denne funktion. (Ligeledes kritiseres en del evalueringsarbejde for at være mere eller mindre bestilt arbejde i bestemte formåls tjeneste).

Imidlertid opløser filosofen Helen Longino (2002) efter en gennemgang af en række videnssociologiske studier den dikotomi (tvedeling) mellem det sociale og det rationelle, disse studier implicerer. Fordi vidensproduktionen er social, er den ikke nødvendigvis ikke-rationel.

Beck (1997) er inde på, at den videnskabelige arbejdsform i dag har vendt sig mod sig selv. I dag bruges videnskabelig

metode i høj grad til at udfordre videnskabelig vidensproduktion (Beck 1997). At vidensproduktionen således i dag i højere grad end tidligere er kontingent (afhænger af sine arbejdsbetingelser), betyder således hverken, at al rationalitet har forladt vidensproduktionen eller at alle vidensproduktioner har lige store chancer for at fremstå som acceptable og troværdige. Det betyder blot, at en vidensproduktions grænsedragning mellem det antastelige og det uantastelige ikke på forhånd kan regne med at være absolut, sikker og stabil.

Delanty (2005: 164) læser udviklingen som udtryk for, at vidensproduktionen engagerer sig i mere direkte refleksiv kommunikation med sit objekt, og at den godt kan være epistomeologisk, metodologisk og institutionelt tilpasningsdygtig uden nødvendigvis at miste sin pålidelighed. Delanty tolker vidensproduktionens rolle i et samfundsmæssigt og historisk perspektiv. Vidensproduktion i det moderne samfund er knyttet til to centrale principper i det moderne samfund, nemlig autonomien og rationaliteten (her henviser Delanty til Castoriadis 1984). Videnskab er en måde for det moderne menneske at finde ud af, hvordan det skal styre sig selv og sin verden. Videnskab sætter rationalitet i højsædet i og med, at menneskets søgen efter sin egen autonomi forudsætter, at dogmer, traditioner og autoriteter konstant kan gøres til genstand for en fornuftsbase- ret kritisk udspørgen. Som moderne mennesker søger vi vor egen fornuftsbase- rede indsigt i verden i erkendelsen af, at verden er principielt intelligibel, og ingen ekstern guddom eller tradition har bestemt vor måde at være i verden på. Videnskab er således i det moderne

samfund udtryk for menneskets stræben efter at være selvkonstituerende. På den måde er autonomi og rationalitet forbundne.

Men begge disse principper kan vise sig at »stivne«, og har gjort det på flere måder gennem det moderne samfunds historie, for eksempel når autonomien og rationaliteten monopoliseres af fastlåste ideologier, institutioner og verdensforståelser. Inden for videnskabens verden har man for eksempel oplevet autonomien og rationaliteten blive parkeret i bestemte paradigmer og i bestemte metodiske regimer. Derfor må vidensproduktionen i dag kunne forholde sig reflekterende til principperne om autonomi og fornuft snarere end at gøre dem til givne, nærmest tingslige størrelser som man måske oven i købet forestiller sig at have tilegnet sig en gang for alle.

En reflekterende videnskab kan tage sin kontingens, usikkerhed og perspektivitet på sig (Delanty 2005: 171) og altså ikke præsentere sine udsagn som mere definitive og udtømmende, end de er.

Hvor man tidligere forestillede sig, at videnskaben direkte medførte en reduktion af uvidenhed og usikkerhed, erkender man i dag, at forholdet mellem viden og uvidenhed er mere komplekst. Ny viden kan åbne for nye spørgsmål: Hvordan ser verden ud gennem andre perspektiver end det valgte? Eller som man spørger inden for astronomien: Hvis vi kommer stadig længere tilbage i tid og altså stadig tættere på the Big Bang i vores forståelse af verdens tilblivelse, bliver det så ikke pludseligt uendeligt gådefuldt og interessant, hvad der fandtes før the Big Bang?

Vidensproduktion i dag sætter ikke en stopper for vidensproduktion. Tværtimod inviterer vidensproduktion til mere vidensproduktion både fra identiske og fra forskellige vinkler. På denne vis har evalueringer vist sig at ernære stadig flere evalueringer, ikke at mætte behovet herfor.

Denne situation fordrer en bevidsthed inden for vidensproduktionen om vidensproduktionens egen perspektivitet. Den fordrer også blandt modtagere og »forbrugere« af viden en forståelse af, at ingen specifik undersøgelse i sig selv fortæller hele sandheden om en given undersøgelsesgenstand. Denne forståelse må kunne rummes samtidig med Delanty og Castoriadis' pointe om, at vi faktisk i bund og grund som moderne søger viden om vores verden, fordi viden kan fremme vores autonomi.

Litteratur

- Bateson, Gregory (1972): *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Beck, Ulrich (1997): *The Reinvention of Politics. Rethinking Modernity in the Global Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Bok, Derek (2003): *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Castoriadis, C. (1987): »Det imaginære: Skabelsen i det Social-historiske Felt«, *Paradigma*, 2.(1), 15-28.
- Castoriadis, C. (1984): *The Imaginary Institution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Dahler-Larsen, Peter (2001): »From Programme Theory to Constructivism: On Tragic, Magic and Competing Programmes«, *Evaluation*, 7 (3), 331-49.
- Delanty, Gerard (2005): *Social science: Philosophical and methodological foundations*. Maidenhead: Open University Press.
- Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott & M. Trow (1994): *The new production of knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Knorr-Cetina, K. D. (1981): *The Manufacture of Knowledge*. Oxford: Pergamon Press.
- Latour, Bruno (1987): *Science in Action. How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Stony Stratford: Open University Press.
- Longino, Helen E. (2002): *The Fate of Knowledge*. Princeton: Princeton University Press.
- Lyotard, J.F. (1982): *Viden og det Post-moderne Samfund*. Århus: Sjakalen.
- Moos, Leif, Katrin Hjort, Per F. Laursen & Karen B. Braad (2005): *Evidens i Uddannelse?* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Oakley, Ann (2000): *Experiments in Knowing: Gender and Method in the Social Sciences*. Cambridge: Polity Press.
- Patton, Michael Q. (2005): »Best Practices«, i *Encyclopaedia of Evaluation*, Sandra Mathison, (red.) Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Pawson, Ray & Nick Tilley (1997): *Realistic Evaluation*. London: SAGE.
- Trochim, William (2005): »Præsentation« ved CES (Canadian Evaluation Society) og AEA (American Evaluation Association) Evalueringskonference i Toronto 2005.

Interviews om PPR's konsultative metode



Fra kuffertbærer til konsulent del 2.

Artiklen er skrevet på baggrund af en semistruktureret interviewundersøgelse blandt lærere, pædagoger og ledere i skoler og daginstitutioner i Fredericia kommune vedrørende omlægningen af PPRs arbejdsform til en mere konsultativ tilgang. Undersøgelsen sætter fokus på oplevelser af omlægningen, som de er oplevet af samarbejdspartnerne og evt. ønsker om forandringer. Ligeledes reflekteres der på baggrund af undersøgelsens resultat over såvel egen praksis her og nu, som den fremtidige udvikling i Fredericia kommunes PPR.

Af Gitte Dalby Thykjær & Ib Bræmer

Indledning

I juni 2007 udførte Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) i Fredericia Kommune tre fokusgruppe-interviews om PPRs konsultative metode med deltagelse af henholdsvis fire pædagoger, to lærere og tre skoleledere. De inviterede institutionsledere havde ikke mulighed for at deltage.

På PPR definerer vi i denne sammenhæng konsultation som faglig sparring til personalet i daginstitutioner og på skoler i anonymiserede eller konkrete sager, hvor ansvaret for det videre forløb ligger hos den rådssøgende i konsultation. Konsultation kan afhængig af kontrakten indeholde råd, vejledning, undervisning og supervision. Den konsultative tilgang der beskrives i denne artikel ligger før en evt. indstilling til PPR. Konsultationer indgår herudover også i det almindelige sagsarbejde, men er ikke fokus for denne artikel.

Resume af undersøgelsen

Interviewene, der gennemgås i fuld form i rapporten (4), der er grundlaget for artiklen, er udført i forlængelse af en spørgeskemaundersøgelse om den konsultative metode. Denne er tidligere beskrevet i dette tidsskrift(2). Spørgeskemaundersøgelsen(1) havde fokus på den omlægning, PPR har gennemgået fra at være primært testorienteret til i stor udstrækning at arbejde konsultativt. I interviewene har vi haft fokus på nogle oplevelser og effekter af det konsultative arbejde samt forslag til forbedringer.

Interviewene giver indtryk af, at udmøntningen af PPR's konsultative metode er personafhængig og skabes i samarbejde med den enkelte daginstitution/skole. Trods PPR's opfattelse af supervision som et delelement i konsultation, oplever de interviewede forskel på disse begreber. Alle interviewede opfatter konsultation som en vigtig funktion,

men nævner forskellige vilkår, der skal være til stede.

Adgangen til PPR kan for pædagoger-nes vedkommende optimeres ved sjældnere udskiftning af PPR-medarbejdere og ved at tage henvendelser alvorligt. Lærerne/skolelederne lægger vægt på tilgængelighed gerne i form af, at PPR-medarbejderne har deres daglige gang på skolen. For lærerne er en hurtig adgang til psykologsamtaler for børnene endvidere essentiel.

Der opleves kvalitet i det konsultative arbejde, når der ses en bred faglig viden, der er omsættelig og relevant i forhold til samarbejdspartners arbejde. Adspurgt herom udtrykker de interviewede interesse for i højere grad at drage nytte af den specialviden, der er på PPR. Dog ønsker flertallet ikke, at dette sker på bekostning af konsultationer hos de fasttilknyttede PPR-medarbejdere, men foreslår i stedet forskellige samarbejdsformer mellem de specialiserede og fasttilknyttede PPR-medarbejdere. Under temaet '*fri leg*', hvor de interviewede havde mulighed for at ønske sig hvad som helst fra PPR, ses en mangfoldighed af forslag. Gennemgående er dog temaer om tilgængelighed, hurtigere arbejds- gang og behandlingstilbud til børn.

Det er ikke pædagogernes opfattelse, at konsultationer er med til at sætte *fokus på flere børn* og dermed gøre dem til '*problembørn*'. En af lærerne nævner, at det kan være en indirekte effekt af konsultation, idet lærerne bliver dygtigere til at opfange børns signaler. Den anden lærer samt skolelederne udtrykker, at der generelt er *øget fokus på sårbare børn*. Ingen af pædagogerne udtrykker, at de skal *gentage de samme ting* som følge af konsultationer. Lærerne er i store træk enige heri, men kan opleve at

skulle gentage sig selv, hvis der går lang tid fra henvendelse til handling, særligt hvis flere faggrupper skal inddrages. Til gengæld fortæller skolelederne, *at deres medarbejdere oplever at skulle gentage sig selv*. De interviewede er på et hypotetisk plan blevet spurgt, hvordan de ville opfatte at få returneret indstillinger, hvor der ikke er søgt forudgående konsultation. De fortæller, de vil finde det irriterende og provokerende, og flere ville blot indstille på ny, eventuelt efter som en formalitet at have søgt konsultation.

Den optimale adgang til PPR beskrives af *pædagogerne som faste tilknyttede PPR-medarbejdere*, der tager henvendelser alvorligt. *Lærerne lægger vægt på tilgængelighed* og hurtig adgang til psykologsamtaler for børnene. Skolelederne fokuserer ligeledes på tilgængelighed, for eksempel ved at PPR-medarbejderne har deres daglige gang på skolerne. Kvalitet i konsultationen kendetegnes ved PPR-medarbejdere med en bred faglig ballast, viden om skoleområdet og evne til at give råd, der kan omsættes til praksis.

Der ses både fordele og ulemper ved i højere grad at benytte sig af *specialiserede PPR-medarbejdere*. Det betyder, at på den ene side kan tillidsforholdet gå tabt, men på den anden siden, at man i stedet kan få bedre gavn af den specialviden, der findes på PPR. Der foreslås forskellige samarbejdsmodeller mellem PPR-medarbejderne, hvor man fortsat kan have faste PPR-medarbejdere tilknyttet. Under den frie leg, hvor de interviewede havde mulighed for at ønske sig hvad som helst fra PPR, er flere forslag, som det med en tilførsel af ressourcer ville være muligt og hensigtsmæssigt at honorere. Her er især fokus på

tilgængelighed, hurtigere arbejdsgange og behandlingstilbud til børn.

Under interviewene opstod flere temaer, som ikke direkte lå inden for interviewguidens ramme. Hos pædagogerne er dette blandt andet et ønske om mere relevante pædagogiske test og for en pædagogs vedkommende også *at være mindre 'tester'*. En pædagog efterlyser et udvidet konsultativt samarbejde i daginstitutionerne, hvor også sundhedsplejersken deltager i konsultationerne.

Lærerne understreger, at *kendskab til skoleområdet er en væsentlig kvalifikation* hos de PPR-medarbejdere, der yder konsultation eller som minimum, at de råd, der gives, er praktisk mulige. For lærerne er det ikke givtigt at drøfte børn med store faglige vanskeligheder konsultativt, da der i stedet skal sættes ind med støtte. Til gengæld opleves, at *konsultation kan være en egnet arbejdsfacon, når det drejer sig om børn med adfærdsmæssige problemer*. Skolelederne påpeger, at *konsultation er uegnet, når 'sagen' er langt fremskreden*, eller her er tale om meget forstyrrende adfærd. I den forbindelse nævner en skoleleder, at lærerne kan have en *tendens til at vente for længe, inden de søger konsultation*, da de selv gerne vil kunne klare deres vanskeligheder. Dermed kommer lærerne »for sent« i forhold til konsultation, som en forebyggende virksomhed, men faktisk er denne ved at bruge konsultationen til at oplyse PPR-medarbejderen om, at der er en indstilling på vej, da de føler, at de har prøvet alt. Dermed mister den konsultative tilgang mening. Skolelederen mener, at det kræver en *ny »opdragelse« af lærerstaben*, da forestillingen om *at skulle klare sig selv, er en del af lærernes habitus*. Skolelederne

beskriver endvidere, at begrebet konsultation er 'belastet', idet det er indført på samme tid som de nu nedlagt tværfaglige konsultative team, som har fået en blandet modtagelse på skolerne. Et tilbagevendende tema hos skolelederne er ønsket om en *højere grad af opfølgning fra PPR's side* efter en konsultation. Endvidere efterlyser en af skolelederne *muligheden for akut hjælp*.

Der tegner sig i interviewene et billede af, at vi internt på PPR har varierende tilgange til det konsultative arbejde. Dette giver mulighed for at forme arbejdet i samarbejde med den enkelte daginstitution/skole, men sætter også begrænsninger for fælles metodeudvikling på PPR. I PPR's forståelse af konsultation kan supervision indgå som et element. Vores samarbejdspartnere oplever, der er forskel på konsultation og supervision, og at dette i nogen udstrækning har at gøre med ansvarsfordelingen. Ved konsultation er der tendens til, at lærerne/skolelederne opfatter det som et fælles projekt, mens supervision indebærer 'hjælp til selvhjælp'. Dette er en vigtig information for os på PPR, idet vi opfatter konsultation som 'hjælp til selvhjælp' og supervision som én mulig arbejdsfacon. Det er således *relevant for PPR fortsat at drøfte vores arbejdsdefinitioner* og deres fordele/ulemper samt kontinuerligt at forhandle tydelige kontrakter med vores samarbejdspartnere. Alle de interviewede opfatter konsultation som en vigtig funktion, men flere understreger, at der skal være bestemte vilkår til stede, så som at det benyttes forebyggende, og at 1. leds medarbejdere¹ ikke oplever at

¹ 1. leds medarbejdere defineres i Fredericia kommune, som lærere og pædagoger i de almindelige daginstitutioner og skoler.

stå alene med sagen. Pædagogerne tror ikke, at samarbejdspartnere undlader at kontakte PPR, fordi der er uklarhed omkring rammen ved en konsultation, mens lærerne tror, det er et fåtal blandt deres kolleger, hvor det er tilfældet. *Pædagogerne* udtrykker, at så længe PPR kommer i daginstitutionen, *skal de nok finde tid* til at gå til konsultation, mens såvel *lærerne som skolelederne udtrykker, at det kan være vanskeligt at finde tid i skoletiden.*

Refleksion over egen praksis

Interviewene har givet os stof til eftertanke inden for flere områder. Vi arbejder fortsat med at udvikle vores konsultative funktion blandt andet gennem fælles efteruddannelse. Samtidig er vi opmærksomme på ikke at få indført for mange forandringer på for kort tid. Dels kan det betyde, at vi ikke når at mærke den reelle effekt af den seneste forandring, dels risikerer vi at 'mætte' såvel samarbejdspartnere som os selv.

Blandt andet derfor er det vigtigt for os at udføre undersøgelser som denne. Det giver os en mulighed for at få lidt mere sikker viden om vores fornemmelser. Når det er sagt, er vi klar over, at disse interview er et øjebliksbillede skabt i dynamikken mellem interviewer og interviewede, og at vi ikke ukritisk kan generalisere til alle daginstitutioner/skoler i Fredericia Kommune. Vi mener dog ikke, dette skal være en begrænsning for at lave brugerundersøgelser, blot at man skal tage nødvendige forbehold. Metodiske udfordringer skal ikke være vores sovepude i forhold til kun at forholde os til vores daglige fornemmelser og ikke få stoppet op og

spurgt vores samarbejdspartnere, om vi mon får set rigtigt i farten.

Præciseringer og overvejelser om fremtiden på baggrund af kommentarerne fra samarbejdspartnere.

Vi har tydeligvis ikke været internt præcise nok i forhold til at definere, hvad vi på PPR forstår ved konsultationer og metoder. Dette er blevet tydeligt i den enkelte medarbejders omsætning og kommunikation i forhold til hver enkelt skole eller institution. Dette har overordnet været et bevidst valg. Ikke et bevidst fravalg af metode, men et bevidst valg om at prioritere en struktur og en organisering af arbejde over eventuelle diskussioner om metodik. Det har skullet være muligt at tilpasse PPRs arbejdsform til lokale løsninger og behov.

Ændringen har været drevet af et ønske om, via en hurtig tilstedeværelse, at kunne stille viden og sparring til rådighed for 1. ledes medarbejderne i skoler og daginstitutioner i håb om ad denne vej at kunne minimere papirarbejdet og stille hurtigere bistand til rådighed.

For at kunne imødekomme dette har vi sat processen i gang, før den metodiske afklaring har været på plads internt på PPR og eksternt i forhold til institutionsledergruppen og skoleledergruppen. Det var vores vurdering, at det ville tage meget lang tid at skabe overensstemmelse om et metodevalg på lederplan, der efterfølgende skulle formidles til lærere og pædagoger. Ikke mindst set i lyset af den udskiftning af ledere og medarbejdere, der konstant finder sted.

På den ene side, så giver den metodefrie tilgang nogle muligheder for, at

PPR-medarbejdere fra sag til sag har mulighed for at iværksætte alternative og lokalt tilpassede tiltag alt efter behov og problemstilling, hvilket er en fordel, da skolernes strukturer, ressourcer og anskuelser ikke er ens. Ligeledes åbner det flere muligheder for, at samarbejdspartnere vil benytte det konsultative tilbud.

Men på den anden side har vi ikke fået tegnet et klart og tydeligt billede af, hvilken ydelse vores samarbejdspartnere kan forvente fra PPR-medarbejderen, da dette kan være forskelligt, alt efter grunduddannelse, efteruddannelse og personlighed.

Ethvert valg af metode betyder fravalg af andre. Vi har ment, at det var vigtigt at starte en udvikling og søgt at »kick-starte« denne på ovenstående måde, og så lave metodetilpasninger løbende.

Kommunikationsstrategi

Vores valg af kommunikationsstrategi, i forhold til at formidle den konsultative tilgang, var at give kort og klar information på lederplan og en høj grad af metodefrihed i forhold til den enkelte skole/institution i samarbejde med PPR-medarbejderen. Informationen har været sendt ud til ledere og formidlet inden start og umiddelbart efter projektstart på fælles møder i de enkelte distrikter i Fredericia kommune, hvor ledere og AKT-medarbejdere fra skoler og daginstitutioner var indbudt. Den videre formidling til hver enkelt medarbejder var derefter lagt i hænderne på disse. Dog har der fra PPRs ledelse været et tilbud om orientering i relevante fora på skoler og i institutioner.

Dette, at der i disse år – og formentligt fremover – er en højere grad af persona-

leudskiftning på skoler og institutioner og andre ændringer, kræver en konstant opfølgning af de informationer, der er givet om arbejdsformer. Således er en stor del af ledergruppen skiftet ud i perioden fra vi startede til skrivende stund. Endvidere er der ligeledes foregået en personaleudskiftning på PPR over den 4-årige periode, som projektet har strakt sig over.

Der er ligeså indført »områdeledelse« på daginstitutionsområdet i Fredericia kommune, der har ændret på opgavefordelingen internt mellem lederniveauerne i daginstitutionsområdet.

Denne informationsopgave ses ligeledes i forhold til vore tværfaglige »Familie og Sundhedsteams.«² Disse teams samtidig med den interne omlægning på PPR har tydeligt givet klarhed i forhold til brugerne.

Hele konceptet omkring hurtig bistand til de primære pædagogiske personale i skoler og institutioner er i øvrigt et princip, der gælder for alt rådgivningspersonale i Fredericia kommune.

Kulturændring

Nytænkning og ændringer af arbejdstilgang kræver også ændring af egen arbejdspraksis. Der skal en kulturændring til hos både samarbejdspartnere og PPR-medarbejdere. Vi tillægger os vaner – også arbejdsmæssigt, og vaner tager tid at aflære. Ikke blot skoler og institutioner skal ændre deres arbejds-

² De tværfaglige Familie og sundhedsteams består af en psykolog, en sundhedsplejerske og en familierådgiver. Forløberen for disse teams var de såkaldte konsultative teams, som var tværfaglige sammensatte distriktsbaserede teams, der skulle yde tværfaglig rådgivning, men af en mere fast struktur.

vaner. Vi må som PPR-afdeling reflektere over, om vi hver især har fået fralagt os den test-orienterede tilgang, og om vi, i vores metodefrihed, selv indbyder vores samarbejdspartnere til konsultativ tilgang i vores arbejde på skolerne og daginstitutionerne. Vores samarbejdspartnere har også deres arbejdsvaner og rutiner, der skal ændres i takt med kommunens nye fokuseringsområder og tilbud, men hvis alle arbejder frem mod samme mål, så vil fælles indsats kunne bære langt.

Generalist overfor en specialiseret PPR-medarbejder

Dilemmaet omkring hvem der sætter dagsordenen for, hvilken metode der anvendes, ses også i problemstillingen omkring skolernes ønske om en fast tilknyttet psykolog, der løser alle opgaver på skolen eller i institutionen.

Den dobbelthed, der ligger heri, er sandsynligvis umulig at løse på kort sigt. Nærheden og kendskabet til den enkelte PPR-medarbejder fra såvel leder som medarbejder i skoler og daginstitutioner overskygger tilsyneladende ønsket fra skoler og institutioner om en »specialist« til den stillede opgave.

Som institution, der ønsker at tiltrække og fastholde specialiseret arbejdskraft og anvende denne, er det en opgave, vi som PPR skal og er nødt til at tage fat på.

Vi har på PPR løbende fokus på denne problemstilling, men mange faktorer spiller ind:

1. Der er et ønske fra forældre om ikke konstant at møde mange forskellige fagpersoner, som de skal gentage deres »historie« til. Der er et ønske om

at sikre information i overgange fra institution til skole og i andre sammenhænge.

2. Overfor ønsket om nærhed og kendskab står ønsket om, at den enkelte PPR-medarbejder har en høj viden om alle faktorer, og
3. et ønske fra både ledelse og medarbejder om en høj specialisering- og vidensgrad hos hver medarbejder og ikke mindst
4. ønsket om muligheden for fordybelse hos den enkelte medarbejder ansat i PPR.

Der er ingen tvivl om, at, i dette tilfælde, er det nødvendigt, at det er PPR, der sætter dagsordenen for hvorledes man kan levere den nødvendige ydelse. Dette skal afstemmes med den kommunale holdning til området.

I den sammenhæng støttes PPR i kommunalreformens øgede opgaver i forhold til PPR, hvor hver enkelt PPR – eller flere PPR-afdelinger sammen, skal levere den fornødne kvalificerede rådgivning og udredning i samspil med Børnepsykiatrien og VISO. Dette sidste understreges også af den øgede rolle som PPR sandsynligvis tillægges i samarbejdet med de Børnepsykiatriske afdelinger. Også her lægges op til højere grad af »PPR-specialisering« i udredningen.

Vi har internt på PPR lagt op til specialfunktioner – ikke blot på psykologområdet –, men også på tale-hørelærrområdet, hvor PPR også står med en vifte af specialfunktioner, vi skal løfte.

Det er vores vision, at alle indstillinger er konsultativt behandlet

En af de visioner vi på PPR i Fredericia har i forhold til arbejdet med indstil-

linger er, at de alle er konsultativt behandlet og gerne over et længere forløb inden de modtages på PPR. Ønsket er ikke umiddelbart i overensstemmelse med Bekendtgørelserne om specialpædagogisk bistand. Det er ikke muligt at afvise en indstilling og et ønske om en Pædagogisk Psykologisk Vurdering, der ikke er konsultativt behandlet.

Vi mener, at der er tale om en hypotetisk problemstilling i forhold til det professionelle brugerniveau, -skoler og daginstitutioner, da de er del af en kommunal organisation med fokus på og krav om denne handlemåde, men reelt i forhold til forældre og elever, der ønsker en pædagogisk psykologisk vurdering. Der kunne også være tale om efterskoler, der ikke er en del af en kommunal organisation og dennes målsætninger.

Såfremt et sådant ønske om en pædagogisk psykologisk vurdering foreligger fra forældre eller barn, bliver det imødekommet, dog med det forbehold, at vi normalt altid vil bede forældrene om at inddrage skolen/institutionen i en sådan vurdering, da en vurdering oftest også vil inddrage udtalelser fra skolen/institutionen. Vi ser en stigning i henvendelser fra forældre, uden dog at have et talmæssigt validt tal endnu. Dette kan have sammenhæng med at nogle forældre finder den konsultative tilgang for langsom og kræver den mere traditionelle handling med udredning og testning, også selvom skolen, i nogle tilfælde, vurderer, at der er tale om fremskridt for barnet, og skolen og PPR finder testning unødvendigt, så ser forældrene anderledes på dette.

Langt de fleste indstillinger i skoleområdet kommer dog via skolens leder i kommunale skoler, der er ansvarlig for at holddannelse, differentiering og alsidig

undervisning er forsøgt, inden der bedes om en pædagogisk psykologisk vurdering, så det forekommer dog rimeligt at forlange konsultationer afprøvet i dette arbejde. Skolelederne er en del af den kommunale organisation og dermed forpligtiget på de kommunale politikker og indsatser på området.

De private skoler er et selvstændigt område, men det er vores indtryk, at de også er tilfreds med vores arbejdsangsigelse. Daginstitutionsovervejelser er ligeledes for det overvejende antal en del af den kommunale organisation.

Et af indsatsområderne på skole/institutionsområdet i Fredericia er »alsidig pædagogik« med henblik på at tilgodese flest mulige børn. I Fredericia Kommune er det indsatsen givet af de personer der er tættest på barnet, der prioriteres højt. Det er således en del af den kommunale handlemåde, at man som 1. led søger den fornødne hjælp til opgaverne. Vi mener derfor godt, at man kan forsvare at fastholde kravet om konsultationer før indstilling overfor vore professionelle samarbejdspartnere og mener i øvrigt, at denne refleksion over egen praksis, der ligger i konsultation kan forebygge unødige indstillinger. Det er blot vigtigt, at skole/institutionsledelsen har øje for denne rådgivning.

Ønske om mere opfølgning

Ønsket om mere opfølgning fra PPR kalder på en dialog med lederne om, hvad der menes med dette, idet opfølgningen er indeholdt i den ydelse der leveres. Der kan i dette tilfælde være tale om en sammenblanding af PPRs konsultative indsats indenfor rammerne af Specialundervisningsbekendtgørelsen og den tværfaglige rådgivning, der til-

bydes i Familie og Sundhedsteamene. En egentlig akutfunktion fra PPR mener vi ikke ligger indenfor rammerne af rådgivningsfunktionen, men det ligger i vores måde at prioritere blandt indstillingerne, at vi søger at imødekomme de indstillinger først, hvor der er behov for hurtig indsats.

Det er klart, at væsentligt øgede ressourcer hos PPR vil muliggøre mere tilstedeværelse i skoler og institutioner, men det er væsentligt at holde fast i det, der står i indledningen af evalueringsrapporten: *»Endvidere kan det ikke siges ofte nok til lærere og pædagoger, at de er de vigtigste forandringsagenter i børns skole- og institutionsliv, og det er dem, der handler og skal handle sammen med børn for at skabe optimale læringsmiljøer og bidrage til børns udvikling. Handlingen er ikke begrænset til noget, som man først kan efter, at PPR har været inddraget. PPR skal understøtte denne udvikling. Handlingen og ressourcerne findes i skoler og institutioner. PPR kan og skal understøtte disse ressourcer.«* (4)

Det er vigtigt at holde fast i, at det er skoler og institutioner der handler, og som har ressourcer og personale til denne indsats. PPRs rolle er rådgivende og understøttende..

Fremadrettet mener vi, at det er vigtigt at holde fast i PPR som en institution, der overordnet stopper op og laver den form for dokumentation, som evalueringen er udtryk for. Det er vigtigt at have personalegrupper på PPR, der kan foretage denne dokumentation, og at der prioriteres tid og ressourcer til dette arbejde. Vi mener, at det er vigtigt at skabe tid og rum til forankring af

ændringsprocesser. Ændringer møder modstand. Ændringer kræver information og frem for alt megen ledelsesmæssig fokus, både internt men også fra de eksterne ledere.

Når man spørger i undersøgelser som denne, får man ikke altid de svar man håber. Nogle gange kommer der kritik. Det må man acceptere. Omvendt får man svar på, om den ydelse vi tilbyder, er den rette. Mener vi, at vi tilbyder det rette og der trods dette er uoverensstemmelse mellem PPR og brugergrupperne, må man gå i dialog om formen, så den primære målgruppe for PPRs og skoler/institutioners indsats – børn med særlige behov -, får den fornødne hjælp og støtte.

Forældre og børn har ikke været inddraget i denne undersøgelse. Vi har ment, at de ikke skulle mærke forskel ved vores omlægning af arbejdet. Forhåbentlig har vi haft ret. Vi har ikke arbejdet med kontrolgrupper af børn. De eneste måleparametre vi har haft til rådighed har været de professionelle samarbejdspartnere af PPR og intern vurdering i PPR. Det første har vi søgt at beskrive i evalueringerne. Internt på PPR er der ingen tvivl om, at der er kommet mere fokus på evaluering og dokumentation. Ikke blot for dokumentationens skyld, men for at kvalitetsudvikle vores ydelser på PPR.

Som PPR er vi kommet videre til et nyt stadie og har fået brugbare erfaringer i denne proces vi stadig står midt i. Forhåbentlig står vi også midt i en proces om 5 år og er ikke stagneret i en tro på, at det vi har udviklet var slutmålet. Der er formentligt dukket nye udfordringer op.

Fokuspunkter for PPR i Fredericia Kommune fremover vil være på kort sigt at få optimeret informationsniveauet og forståelsen af arbejdsgangene blandt lederne og medarbejderne i skoler og daginstitutioner, internt at få sat fokus på og udviklet en ensartet konsultationsproces, at få omlagt medarbejderbetjeningen i forhold til et generalistniveau, forstået som en fast distriktpsycholog/distriktstalehørelærer og samtidigt udvikle og fastholde specialkompetencer i forhold til både konsultation og grundige udredningsopgaver.

Litteratur

1. Bræmer, I. & Bekke-Hansen, S. (2006). *Fra kuffertbærer til konsulent – en evaluering af indførelsen af en konsultativ metode*. Fredericia: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, Fredericia Kommune.
2. Bekke-Hansen, S. & Bræmer, I. (2007). Mindre papirrytteri – om indførelsen af en konsultativ metode på PPR i Fredericia Kommune. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 1 (36-52).
3. 'Fra kuffertbærer til konsulent' som i juni 2006 er sendt til alle daginstitutioner og skoler og ligeledes kan rekvireres på: <http://www.fredericiakommune.dk/FredericiaKommune/Menu/borgerservice/bornogunge/boernogungessundhed/ppr/ppr.htm>
4. Bekke-Hansen, S., Dalby Rasmussen, G. & Bræmer, I.: (2007) Fra kuffertbærer til konsulent Del 2. Interview om PPR's konsultative metode. Fredericia: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, Fredericia Kommune, udsendt til daginstitutioner og skoler i januar 2008. Kan også rekvireres på: <http://www.fredericiakommune.dk/FredericiaKommune/Menu/borgerservice/bornogunge/boernogungessundhed/ppr/ppr.htm>
5. Undersøgelsens fremgangsmåde er inspireret af: Kvale, S. (1997). *Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Forældre til børn med nedsat funktionsevne: en ressource for skolen?



Det er blevet en vigtig politisk målsætning at inddrage forældrene i skolens arbejde omkring den enkelte elev. Regeringen har således fremhævet skole/hjem-samarbejdet som et vigtigt middel til øget indlæring og bedre disciplin i skolen (Nye mål, 2005), men hvordan dette samarbejde mellem forældre og skole så i praksis nærmere skal foregå, er ikke fastsat eller defineret i den danske lovgivning. Dette spørgsmål nærmer sig måske en besvarelse i den rapport, som Kommunerne Landsforening og Undervisningsministeriet offentliggjorde i 2003 ("Klargørelse af opgave- og ansvarsfordelingen mellem skole, forældre og det omgivende samfund"). Heraf fremgår det, at det er skolen, som har fået definitionsmagten. Det er således skolen, som definerer, hvad samarbejdet skal omhandle, samt hvordan, hvor og hvornår det skal foregå og udføres.

Interessant nok viser en nyere undersøgelse, at der generelt fra forældrenes side er tilfredshed med kvaliteten af skole/hjem samarbejdet (Undersøgelse af skole/hjem samarbejde og skolevalg, Undervisningsministeriet 2001), hvorimod "Skolerådet" påpeger, at det er formandskabets indtryk, at der generelt er behov for større viden om de muligheder og perspektiver, der ligger i et konstruktivt forældresamarbejde (Formandskabet, 2007, s. 70).

Af Susan Tetler

Når det drejer sig om forældrene til børn med nedsat funktionsevne

Også når det gælder forældre til børn med særlige behov, betragtes forældrene i lovgivningsmæssig forstand som vigtige medspillere. Det fremgår således af bekendtgørelsen om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (BEK nr. 1373 af 15.12.2005), at forældrene skal høres og tages med på råd gennem hele visitationsprocessen. Fx pointeres det, at forældrenes ønske med hensyn til deres barns skoleplacering så vidt muligt skal følges. I vejledningen (VEJ nr. 4 af 21.01.2008) understreges ligeledes forældrenes centrale medvirken; ikke blot i forbindelse med iværksættelse af specialpædagogisk bi-

stand, men også i undervisningsforløbet via elevplanen. Der er dog ikke fastsat retningslinjer for, hvordan dette samarbejde skal foregå.

På den baggrund er det bemærkelsesværdigt, at det kun er i Skolerådets rapport, at der direkte nævnes elever med særlige behov. På tilsvarende vis er spørgsmålet om, hvordan forældre til børn med nedsat funktionsevne oplever skole-hjem samarbejdet og deres rolle i det, underbelyst i dansk forskning.

I 1990 gennemførte Gugu Kristoffersen en interviewundersøgelse af forældre til børn med generelle indlæringsvanskeligheder, idet det bl.a. var hendes hensigt at belyse, hvordan forældrene oplevede skolens engagement; herunder

skole/hjem samarbejdet (Kristoffersen, 1990). Forældrene oplever, fremhæver Kristoffersen, at de skal bidrage med viden til lærerne om deres børns funktionsnedsættelse, men så snart talen falder på den pædagogiske indsats, bliver lærerne bedrevidende og afvisende. Netop forældrenes involvering i børnenes faglige og sociale udvikling i skolen, savner større intensitet, konkluderes det: »Vi er ikke gode nok til at samarbejde hverken forældre eller lærere« (ibid. s. 68).

Selvom der ikke er megen dansk forskning, der fokuserer på forældrenes rolle i skole/hjem samarbejdet, når det drejer sig om børn i mere komplicerede læringsituationer, så spores der alligevel en stigende interesse i specialpædagogiske masterprojekter for at inddrage et forældreperspektiv til forståelse af disse børns skolegang (fx Boye, 2006; Norrinder, 2008).

Forældrene i Projekt »Specialpædagogiske indsatser over for elever med nedsat funktionsevne«

I undersøgelsen »Effekter af (special) pædagogiske indsatser over for børn med nedsat funktionsevne«, som indgår i Det Strategiske Velfærdsforskningsprogram (Tetler, 2006), antages forældrene at have en så afgørende rolle for deres børns skoleforløb, at vi har valgt at inddrage forældrenes perspektiv. Projektet er treårigt, idet den første fase har til formål at kortlægge det pædagogiske rum, som børn i behov for en særligt tilrettelagt indsats får tilbudt i skolen; det er med andre ord de specialpædagogiske indsatser og læringsmiljøer, der

er i fokus i denne fase, mens der i den efterfølgende fase vil blive fokuseret på effekterne af disse indsatser.

I den første fase er indsamlet data med det formål at belyse karakteren af de specialpædagogiske indsatser ud fra tre aktørperspektiver: lærernes, elevernes og forældrenes. Der er således foretaget interviews af samtlige forældre til de børn med nedsat funktionsevne, der indgår i undersøgelsen. I alt drejer det sig om 28 forældrepar, der blev interviewet om deres visioner for deres børns skolegang, deres erfaringer med at samarbejde med skolen og »det specialpædagogiske system« samt deres konkrete ændringsforslag.

De er forældre til børn med forskellige former for nedsat funktionsevne: ADHD (fire børn), autisme (fire børn), blindhed (seks børn), cerebral parese (fire børn), dysleksi (fem børn) og generelle læringsvanskeligheder (fem børn), som alle befinder sig i den første halvdel af deres skoleforløb, dvs. op til femte klasse. 15 af de interviewede forældrepar har deres børn integrerede i almindelige klasser (med støtte), mens de øvrige 13 forældrepar har deres børn placerede i specialklasser eller i specialskoler. I øvrigt kan det nævnes, at i forhold til det nye kommunale landkort kommer forældrene fra 17 forskellige kommuner.

Metode

Som led i den samlede undersøgelse belyses således også forældreperspektivet, og alle interviews blev gennemført i løbet af 2006. Der blev valgt en semi-struktureret tilgang, idet vi ønskede at indkredse hvilke ønsker og drømme, forældrene har for deres børns skole-

gang, og hvorvidt og i hvilket omfang de er indfriet. Ligeledes ønskede vi fokus på, hvorvidt de (og deres viden om deres børn) blev inddraget i skolens arbejde, og om de kunne udpege nogle områder, som efter deres mening kunne kvalificeres. Interviewguiden blev gjort åben og eksplorativ, da vi samtidig ville give forældrene mulighed for i interviewet at komme ind på problemstillinger, som de fandt væsentlige, og som vi ikke i udgangspunktet havde medtænkt.

Hvert interview varede ca. 1-1½ time og blev foretaget i forældrenes hjem. Efterfølgende blev de transkriberet i deres helhed. At disse forældreinterviews er forankrede i en interaktionistisk forståelsesramme (Järvinen & Mik-Meyer, 2005), indebærer en erkendelse af, at intervieweren selv aktivt påvirker den fortælling, der skabes. Da i alt fem projektmedarbejdere fungerede som interviewere, var det således i analysen nødvendigt at være opmærksom på det empiriske materiales flertydighed, kontekstafhængighed og produktivitet. Dette er forsøgt imødekommet ved først (i form af en within case analyse) at analysere hvert enkelt interview i sin helhed, relateret til den konkrete kontekst (det enkelte barns læringsmiljø). Herefter er der foretaget en tværgående analyse med fokus på analysetemaer som fx i hvilket omfang og på hvilke måder forældrene oplever at været inddraget som ressource i skolens arbejde med deres respektive børn samt hvilke barrierer og ikke mindst hvilke (uudnyttede) muligheder, der aftegner sig i relationen mellem hjem og skole.

Forældrenes funktion i skole-hjem samarbejdet

I denne artikel fokuseres der primært på forældrenes oplevelse af at være skolens samarbejdspartner omkring deres børns skoleforløb, mens de andre temaer vil blive belyst i en rapport om det samlede projekts resultater.

Et vigtigt omdrejningspunkt i samarbejdet mellem skolen og forældre til børn med nedsat funktionsevne er, hvorvidt den viden, som forældrene sidder inde med om deres børn, af skolen bliver mødt åbent og med interesse, og om den bliver anvendt i lærernes pædagogiske arbejde. Dette set i lyset af, at der synes at gøre sig to markante tendenser gældende, når det drejer sig om skolens opfattelse af forældrenes værdi som ressource.

Den ene tendens handler om opfattelsen af, at denne generations forældre er meget engagerede i deres børns udvikling i skolen, fagligt og socialt, at de er velformulerede og i vid udstrækning indstillede på at advokere for deres børns vilkår, samt at de er velorienterede og søger informationer på Internet, i interesseorganisationer (fx forældreforeninger) og i det privatpraktiserende system. Det stiller på sin side krav til skolen om til stadighed at have gode og velunderbyggede begrundelser for de valg, der træffes i relation til de enkelte børns skoleforløb.

Den anden tendens handler om opfattelsen af, at denne generations forældre »mangler forældreevne«, og at skolen derfor må tage på sig at støtte disse forældre i at opdrage deres børn. Således ses stadig flere skoler etablere »familieklasser« (eller hvad de nu benævnes i de

forskellige kommuner), hvor forældre (ofte sammen med deres børn) er på kursus og superviseres af psykologer og lærere (Madsen, 2008). Derudover tænkes i forskellige former for incitamenter med henblik på at motivere forældrene til at tage deres forældreansvar alvorligt; incitamenter, som især synes at handle om forskellige former for straf, fx bøder, hvis deres børn udebliver fra skole.

Karakteren af skole/hjem samarbejdet

Ifølge denne interviewundersøgelse synes forældre til børn med nedsat funktionsevne ikke at adskille sig nævneværdigt fra forældre, hvis børn befinder sig i mere ukomplicerede læringssituationer. Hverken hvad angår deres ønsker for deres børn om faglig og social udvikling eller i deres udtrykte behov for et samarbejde med skolen om deres børn. Mønstret for skole-hjem samarbejdet omkring børn med behov for mere omfattende støtte ligner da også til forveksling det, der præger samarbejdet omkring folkeskolens »normale« børn, dvs. de gængse to forældrekonsultationer om året, en kontaktbog og mulighed for at tage kontakt med lærerne, når særlige situationer opstår. Langt de fleste forældre udtrykker imidlertid behov for mere samarbejde med skolen, fx dette forældrepar:

Mor: »Jeg synes, at to konsultationer er for lidt til specialklassebørn. Der burde være mere opfølgning. Også fordi vi ikke er nogle af de forældre, der står om morgenen og lige skal konferere med lærerne. Og jeg ved ikke, om det er positivt eller nega-

tivt, fordi så får man ikke informationerne«.

Far: »Vi har fået at vide af skolen, at vi ikke skal stå der, for undervisningen starter ti minutter over otte, og jeg vil jo også gerne, at Gitta bliver undervist i den tid, hun er derovre«.

Det er ligeledes slående, at skolen synes mest interesseret i at inddrage forældrenes viden om deres børn i starten af skoleforløbet, og at denne interesse succesivt aftager fra skolens side. Forældrene oplever generelt, at de stadig bliver hørt, »men vi udveksler ikke så mange erfaringer, som vi gjorde engang«. Det samme forældrepar udtrykker også en vis dobbelthed, idet de på den ene side ikke ønsker mere skole-hjem samarbejde, fordi de nærer stor tillid til skolens arbejde, men »savnet er der egentlig. Det var meget tæt i starten, og så fik vi virkelig snakket sammen«.

Samlet set tyder forældrenes udsagn ikke på, at de nødvendigvis ønsker mere formaliseret kontakt med skolen, i form af flere forældrekonsultationer. Deres børn er ikke altid så meddelsomme om, hvad der er foregået i skolen, så det generelle ønske om et øget skole-hjem samarbejde handler snarere om en mere løbende og regelmæssig kontakt med lærerne, fx i forbindelse med afhentning af deres børn eller via skolens forældreintranet. Noget af behovet er begrundet i en interesse fra forældrenes side om at være godt orienteret om det daglige skolearbejde for hjemme at kunne følge op på det, fx lektielæsning, og i den sammenhæng føler forældre ved skoler, som har indført forældreintra(nettet), sig godt hjulpet, når lærerne via ugebrev informerer om den kommende uges arbejde. Andre forældre har behov

for at sikre sig, at deres barn trives og udvikler sig via en løbende og regelmæssig kontakt med lærerne. Men der udtrykkes også behov for mere uformelle sammenkomster, hvor rammerne ikke er så formaliserede, og hvor positionerne »lærere og forældre« ikke er så forhåndsdefinerede.

Forældrenes bidrag

Forældrene vil grundlæggende gerne bidrage til, at deres børns skolegang bliver mest mulig optimal, men da det er en broget forældreskare (som skolens øvrige forældre), har de i sagens natur noget forskelligt at byde ind med. Nogle forældre har gode IT-kompetencer, og de oplever i høj grad, at deres IT-viden efterspørges og anvendes af skolen. Andre forældre har valgt at yde et bidrag i skolebestyrelsen eller i klasserådet, mens atter andre forsøger at være behjælpelige i praktiske anliggender.

Flere forældre gør sig tanker om, hvorvidt skolen opfatter dem som for emsige forældre og holder bevidst igen i deres bestræbelser på at tage kontakt med lærerne. En af forældrene til et barn i en specialklasse: »*Man sagde ikke ret meget, fordi man jo havde en fornemmelse af, at man blev regnet for en hysterisk mor*«. Andre udtrykker en lignende opfattelse: »*Jeg kan godt forestille mig, at de engang imellem synes, at vi var lidt* »*Altså kan de ikke bare slappe af*«, og »*Jeg oplever, at vi af skolen bliver opfattet som meget kritiske forældre*«.

De fleste forældre er meget indsatte i deres børns funktionsnedsættelse, og også det forhold giver anledning til overvejelser om, hvorvidt de skal holde igen på deres viden og de deraf afledte holdninger til det pædagogiske arbejde om-

kring deres børn. De har bl.a. involveret sig i forældreforeninger samt deltaget i netværksmøder og kurser, som er blevet afholdt af de respektive forældreforeninger, fx Spastikerforeningen. Denne indsigt og oplevelse af netværkstilknytning har givet dem styrke til at advokere for deres børns skolegang, også selvom de har en klar bevidsthed om, at det kan få konsekvenser:

Jeg tror da nogle gange, vi er en pestilens (for skolen) ... fordi vi er oppe på mærkerne, og vi forsøger at være Sørenns advokat hele tiden, og vi er måske et skridt foran også, fordi vi ved, hvad der er så væsentligt. Som jeg plejer at sige, det her, det er jo mit barn ...

Andre holder sig tilbage, fordi de selv har pædagogisk uddannelse, og ikke ønsker »at gå kollegerne i bedene«.

Forældrenes rolle i udarbejdelsen af den individuelle elevplan

Der er inden for det specialpædagogiske område forventninger om, at individuelle undervisningsplaner kan bane vejen for et bedre skole/hjem samarbejde, men både danske og internationale erfaringer viser, at disse forventninger ikke synes at blive indfriet (Cunningham & Davis, 1985; Persson & Andreasson, 2003; Tetler, 2005). Et interessant fund fra svensk forskning viser, at spørger man lærerne, så mener de, at der er en relativt høj frekvens af forældreinvolvering, hvorimod to casestudier (fra samme undersøgelse) indikerer, at forældres reelle deltagelse i mange tilfælde er reduceret. Det er oftest skolens medarbejdere, som tolker barnets behov og

vanskeligheder samt foreslår tiltag, som forældrene så siden har mulighed for at kommentere og godkende via en underskrift (Persson & Andreasson, 2003).

En lignende tendens kommer til syne i interviewene af de 28 børns forældre. Langt de fleste forældre er blevet præ-senteret for planen (hvad enten den så kaldes udviklingsplan, handleplan, elevplan etc.). Typisk er det sket i forbindelse med en af de to årlige forældre-rekonsultationer, men lige så typisk er det, at de ikke oplever, at de har haft nogen som helst indflydelse på planens indhold: *»Det er kun lærerne selv, der har lavet den. Vi har ikke været med til noget som helst«*. Og en anden af forældrene beskriver forløbet således:

Den individuelle elevplan blev serveret sidst, vi var nede til en individuel forældresamtale. Og det er jo sådan nogle seancer, som tager 10 minutter. Det var jo sådan, hvad kan man sige, en plan, som ikke indeholdt noget som helst andet end det, man kunne tænke sig til.

Et andet forældrepar refererer ligeledes til, at handleplanen blot indeholdt almindeligheder: *»Nogle af de ting, de skrev, det var bare, synes jeg, almindeligheder, fx at skulle lære at lægge sammen«*.

Der synes dog at være enkelte undtagelser, hvor forældrene oplever sig medinddraget i målsætning, bl.a. udtrykt af dette forældrepar: *»To gange om året er vi til forældre-konsultation, hvor vi gennemgår udviklingsbeskrivelsen og giver vores besyv med. Og er med til at fastsætte nogle fælles mål«*.

Det generelle indtryk er imidlertid, at forældrene oplever sig uden indflydelse på planernes indhold. Der er således en tendens til, at samarbejdet omkring elevplanen stadig synes forankret i en ekspertmodel, hvor det er de professionelle, som kontrollerer processen og træffer beslutningerne, mens forældrene forventes at være passive modtagere af de foreslåede tilbud. Skal elevplanen ikke reduceres til at være et professionelt styringsredskab, men derimod være et centralt omdrejningspunkt i skole/hjem samarbejdet, så er det nødvendigt at inddrage forældrene synligt og bevidst i udarbejdelsen.

Former for partnerskab mellem skole og hjem

Jones (2004) opsummerer forskellige opfattelser af, hvad der kendetegner »det gode partnerskab« mellem skole og hjem, og hendes pointe er, at det indebærer, at skolens medarbejdere ikke blot skal lytte til forældrene, men også have forståelse for og værdsætte forældrenes viden og indsigt i deres barns vilkår og muligheder. Især er hun optaget af, hvilke muligheder og barrierer aktiv forældreinddragelse står over for i bestræbelserne på at skabe et samarbejde, som kombinerer den unikke viden (forældrenes) med den generelle (professionernes). Hun identificerer i sin analyse seks måder at inddrage forældre på: the obstructive model, the expert model, the transplant model, the consumer model, the empowerment model og the negotiating model. Disse seks forskellige måder at samarbejde med forældrene på, kan også ses som et kontinuum af forældreinddragelse, hvor det første niveau er karakteriseret ved et minimum af

inddragelse, og det sjette niveau indebærer et samarbejde, hvor begge parter er fuldt ligeværdige.

»*The obstruction model*« er kendetegnet ved, at forældre står uden støtte. De modtager meget lidt eller ingen hjælp fra de professionelle. Denne tilgang bygger på en opfattelse af, at forældre ikke skal høres overhovedet, medmindre der er truffet aftale om et formaliseret møde mellem parterne. Der er ingen af de interviewede forældre i undersøgelsen, der oplever denne form for distance fra skolens side. Tværtimod pointerer adskillige, at de altid kan kontakte lærerne, om de har behov for at få noget drøftet. Denne udtalelse fra en af forældrene udtrykker den generelle opfattelse af mulighederne for at søge kontakt »uden for almindelig åbningstid« så at sige: »*Jeg kan altid ringe til læreren, hvis der er noget. Hjem til hende privat og alt muligt og spørge om et eller andet. Det har jeg altid kunnet*«.

»*The expert model*« er kendetegnet ved, at de professionelle tager over og træffer beslutninger på forældrenes vegne. Forældrene forventes passivt at tage alle beslutninger til efterretning og således være passive modtagere af de ydelser, der bevilges. Partnerskabet er også i denne model reduceret til et minimum, og forældrene er gjort afhængige af professionelle, som tror, at de ved bedst. Information gives uden forklaring, og der kommunikeres om barnet i et formelt og professionelt sprog. »Tilgangen er ufølsom, og de professionelle viser ingen empati for forældrenes situation«, karakteriserer Jones den (2004, s. 90).

Denne tilgang til forældresamarbejdet synes især at optræde i relation med de mere perifere professionelle (fx konsulenter, skoleledere, skolepsykologer etc.). Ofte har det været i forbindelse med valg af specialundervisningstilbud, som fx når en af forældrene understreger: »*Vi er ikke blevet tilbudt skoleundervisning til Bjarne, men er blevet dikteret skoleundervisning*«. Hvilket i øvrigt fik som konsekvens, at familien flyttede til en kommune, der var mere lydhør over for deres ønsker.

Et andet forældrepar oplever, at de har været udsat for en lignende behandling. De havde gennem længere tid været bekymrede over datterens skoleforløb. De oplevede ikke, at der i skolen blev fulgt op på de aftalte ting og var begyndt at undersøge muligheden for et andet skoletilbud til hende. Forældrene tog kontakt til skolens inspektør, men »*det fik vi ikke noget ud af andet end et ubehageligt brev retur, og det var det*«. Og moderen tilføjer: »*Jeg skrev et brev til vores skoleinspektør, og han tog det simpelt hen som et angreb og skrev tilbage i totalt forsvar og skrev, at der jo var lavet handlingsplaner for børnene, og der blev fulgt op osv.*«

Et tredje forældrepar omtaler et visitationsmøde, hvor de oplevede sig dårligt behandlet:

Det var et ubehageligt møde på alle mulige måder. For det første synes jeg, at det var ubehageligt den måde, det startede på. X (støttelæreren), hun buldrede bare frem uden at præsentere folk. For jeg kendte faktisk ikke de mennesker, der sad der. Det synes jeg faktisk var en dårlig start.

Så sagde hun nogle ting, som Anders havde sagt til T (en af hans lærere). Hold kæft, som om han skulle have haft seksuelle fantasier om sine lærere og sådan noget; jeg fik det lidt sådan: nej, hun kender slet ikke den dreng. Men så skal hun fandme ikke have nogen resultater af nogen test af mit barn. Helt sikkert.

Der er ingen tvivl om, at disse episoder, hvor få de så end måtte forekomme at være, fylder rigtigt meget i forældrenes bevidsthed. De oplever en manglende forståelse for deres situation, som kan gøre det vanskeligt at genoprette tilliden til det system, der skal tage vare på deres barn.

»*The transplant model*« er udtryk for en begyndende anerkendelse af forældrenes viden og indsigt, idet de overdrages nogle opgaver, som vel at mærke er defineret af de professionelle. Forældrene bliver efter anvisning bedt om at arbejde med deres børn, og dette arbejde bliver fulgt tæt af de professionelle, som også introducerer forældrene til "det næste trin«. »*I denne sammenhæng opfattes forældrene som en ressource, og selvom forældrerollen bliver værdsat, er det stadig den professionelle tilgang, der er dominerende*« (Jones, s. 91). I de senere år er specialpædagogiske indsatser overfor specifikke funktionsnedsættelser (fx autisme, stammen, adfærdsforstyrrelser) direkte afhængige af forældres accept af at træde ind som »pædagogiske aktører og hjælpere«. De instrueres i, hvordan de derhjemme trin for trin kan arbejde med deres barn. Risikoen er imidlertid, at forældre dels kan overbebyrdes, dels kan blive så fokuseret på at tilegne sig »lærerkompetence«, at de

ikke formår at interagere »naturligt« med deres barn.

Der er ikke i interviewundersøgelsen fundet eksempler på forældre, som har påtaget sig den slags meget strukturerede opgaver i forhold til deres børn, ligesom der heller ikke fra skolernes side synes at være stillet krav til forældrene af denne art. Til gengæld er der utallige eksempler på, at forældrene gerne i al almindelighed påtager sig opgaver af faglig og social karakter i forhold til deres barns skolegang.

I »*The consumer model*« antages det, at forældre har betragtelig viden og indsigt og har ret til at være medbestemmende. De professionelle anerkender således, at forældrene sidder inde med en unik viden om deres barn, som konstruktivt kan bringes ind i den pædagogiske sammenhæng, og de afgiver noget af den definitionsmagt, som ellers pr. definition er placeret hos de professionelle. Jones karakteriserer samarbejdet således: »Det er starten på et ægte partnerskab ... Det er baseret på en arbejdsrelation med gensidig respekt og en fælles følelse af ansvar for beslutninger« (Jones, s. 91).

Fra de involverede skolers side synes interessen for at inddrage forældrenes viden om deres barn at være mest til stede i starten af skoleforløbet, hvorefter den så ifølge forældrene aftager gradvist. Det er dog ikke ensbetydende med, at skolen ikke lytter interesseret til forældrene, men det synes at være på forældrenes initiativ ... og ikke skolens. Som fx illustreret i dette udsagn: »*Når der er kontakt, spørger de og lytter til os. Det er en dialog: Jeg føler helt klart, de*

er interesserede og åbne«. Skolerne har det således ikke som en bevidst pædagogisk strategi regelmæssigt at være i dialog med forældrene med henblik på at anvende denne viden i deres pædagogiske planlægning. Det kan hænge sammen med, at der er stor forskel på forældrenes og lærernes opfattelse af, hvad det er, der skal samarbejdes om. Det er således tydeligt i evalueringen af F2000 (Andersen, 2001), at lærerne føler, at undervisningen er deres ansvar, og det skal der ikke røres ved, mens det er lige så tydeligt, at det er mere bløde værdier som indfølelse, evnen til at lytte, imødekommenhed og forståelse, der er forældrenes behov.

Der er imidlertid også adskillige eksempler på, at forældrene ser nogle kompetencer hos deres børn, som ikke udnyttedes i undervisningen på en måde, så børnene får succesoplevelser. I en af klasserne er der tradition for, at indskolingsklasserne laver forårsopvisning i idræt. Først er der fælles opvarmning, og derefter præsenterer de forskellige klasser de idrætsaktiviteter, de har indøvet i løbet af skoleåret. Henrik, et af de blinde børn, skulle deltage med spring over hest og glædede sig til det, fordi hans forældre og farmor skulle overvære det. Dagen før selve opvisningen kommer han så hjem til forældrene og beretter, at da klassen i stedet skulle vise nogle boldspil, så skulle han ikke være med alligevel. Om aftenen ringer læreren til forældrene og meddeler dem det samme. Moderen spørger så: »Hvordan kan det være, at I lige pludselig ændrer det og laver boldspil, når I ved, at Henrik ikke kan være med?« Og hun fortsætter: »Der må da være et

eller andet, I kan flette ind i programmet, som Henrik kan være med til, og så sagde han bare nej.«

Forældrene ønsker, at han skal være med i forårsopvisningen og ikke bare gemmes væk i et motionsrum. Faderen supplerer: »Han kan spille goalball. Og han kan lave opvarmningsøvelser, de laver nogle ret vilde opvarmningsøvelser, men nede i skolen kan han ingenting lige pludselig, det siger de ...«.

Søren, en af eleverne med CP, fik af undervisningsministeriet bevilget en computer, fortæller moderen:

Og så kom der jo sådan en lille fin bærbar computer i en taske med et »vis ord« program, tror jeg det hedder, og den gav man så Søren ... og det var så det. Og der er ikke nogen, der har sat sig ned og snakket med ham om, hvordan bruger man den her ... skal man nu skrive med et-finger system? Hvad kan den? Hvad er hans muligheder? Jeg kan ikke gå ind og vurdere tingene. Derfor har jeg hele tiden sagt, at de skulle sende ham ud på Datateket ... og få en vurdering ... For ellers får han ikke nogen gavn af det. Men der er aldrig sket noget ...

Det empiriske materiale fremviser en overraskende stor beslutsomhed fra langt de fleste forældres side om at advokere for deres børn. Vist udtrykkes der en klar samarbejdsvilje over for skolen, men forældrene fremviser ikke mange tegn på usikkerhed om, hvad der vil være godt for deres børn og deres faglige og sociale udvikling. Tværtimod giver de indtryk af at sidde

inde med et ganske godt kendskab til deres børn, som skolen med fordel ville kunne bruge.

»*The empowerment model*« betragter familien som et socialt netværk. Her tages forældrenes behov i betragtning, når interventioner planlægges, og de opfordres til at indgå i et partnerskab. Formålet for de professionelle er at styrke forældrenes evne til at træffe beslutninger vedrørende deres børn og at være lydhør over for forældrenes valg. Denne tilgang til forældresamarbejdet er ofte anvendt i de situationer, hvor myndighederne har set sig nødsaget til på grund af barnets psykiske og/eller personlige udfordringer at foreslå forældrene et anderledes tilbud end den lokale folkeskole. Indenfor folkeskolens rammer, hvor fokus er på arbejdet med børn i adfærds-, kontakt- og trivselsvanskeligheder (AKT), opfattes det som altafgørende for arbejdet, at forældrene bliver inddraget (Boye, 2008). Men grænsen er hårfin mellem på den ene side de værdier om ægte mægtiggørelse, der ligger til grund for denne form for partnerskab og på den anden side de sociale styringsteknologier, som synes at ligge til grund for flere af de familietilbud, der aktuelt er i rivende vækst. I det empiriske materiale gav ingen af forældrene udtryk for at have oplevet bestræbelser på at indlede et skole/hjemsamarbejde, baseret på »*The empowerment model*«.

»*The negotiating model*« siges at være en videreudvikling af tidligere modeller. De professionelle betragter forhandling som et omdrejningspunkt i samarbejdet, hvilket i praksis indebærer dialogisk kommunikation og en samarbejdsrelati-

on, hvor parterne anvender forhandling og fælles beslutninger for at løse op for eventuelle meningsforskelle og uenigheder med henblik på at nå frem til et fælles perspektiv. Selvom de professionelle stadig udgør en magtfaktor i skole/hjemsamarbejdet, er den dog i forhold til de øvrige modeller nivelleret ud, idet den hviler på en antagelse om, at både forældre og professionelle har højt værdsatte bidrag at yde. Essensen af denne tilgang til et partnerskab kommer måske klarest til udtryk hos denne mor: »*Vi gennemgår udviklingsbeskrivelsen (med lærerne) og giver vores besyv med. Og er med til at fastsætte nogle fælles mål ... Vi er gode til at finde fælles fodslag*«. Også hos nogle af de andre forældre kan der spores ansatser til bestræbelser af denne karakter; ikke som en bevidst samarbejdsstrategi, snarere som udtryk for de værdier og holdninger, parterne møder hinanden med.

Skal jeg ultrakort sammenfatte, hvordan det dominerende mønster aftegner sig i forhold til, hvordan interviewundersøgelsens 28 forældrepar oplever sig og deres viden medinddraget i skolens arbejde med deres børn, så er det elementer fra »*The transplant model*«, som hyppigst springer i øjnene; dvs. at der fra skolens side er en begyndende anerkendelse af forældrenes viden om og indsigt i deres børn, men at den tilsyneladende ikke bevidst af skolen inddrages i skolens planlægning og evaluering af undervisningen, fx i forbindelse med udarbejdelse af elevplanerne. I det mindste står det uklart for forældrene. Det er således stadig de professionelle, som har definitionsmagten og kontrollen. Der spores imidlertid også ansatser til, at dette samarbejde i flere klasser er

i udvikling hen imod mere samarbejdsorienterede relationer; der er en velvilje fra skolens side, er forældrenes vurdering, men samtidig savner de, at skolen effektivt følger op på de gode hensigter.

Udfordringerne til skolerne

Ud fra sin gennemgang af engelsksproget forskning om skole/hjem samarbejdet fremhæver Liz Todd nogle udfordringer for skolens professionelle, hvis regeringens og EU-kommissionens intentioner om en øget forældreinvolvering skal indfries. En af dem har som sit udgangspunkt, at skole/hjem samarbejdet hidtil i udpræget grad har baseret sig på en normativ opfattelse af »de gode forældre«, og at ethvert forældrepar, som falder uden for denne norm, vil have svært ved at indgå i et aktivt og meningsfuldt samarbejde med skoler, som grundlæggende ser dem anderledes, end de ser sig selv. Endnu vanskeligere er det for forældrene at indgå som ligeværdig aktør i skole/hjem samarbejdet, hvis problemerne omkring deres barn af skolen oven i købet opfattes som selvforskyldte.

Da projektets empiriske materiale både består af interviews af forældrene og af lærerne, vil det være oplagt at foretage en analyse af dette forhold. Just nu er der dog klare indikationer på, at de mere »skolefremmede« forældre primært anvender to strategier: de bestræber sig på at tilpasse sig skolens forventninger til dem, eller de bestræber sig på at sætte deres egen dagsorden igennem (fx ved at skrive brev til skoleinspektøren),

når tingene efter deres mening er gået for vidt, men samtidig med stor risiko for, at de derved udgrænser sig selv. Der er således i denne forældregruppe kun ganske få eksempler på ligeværdig dialogisk kommunikation med skolen. Det er der til gengæld blandt de mere »skolevante« forældre, som også i mere udpræget grad sætter deres egen dagsorden (fx ved selv at undervise deres barn, undersøge alternative tilbud, kontakt til politikere etc.).

Den anden udfordring, som Todd fremhæver, handler om, hvorvidt de professionelle forholder sig til og behandler forældrene som en homogen gruppe eller ej. Todd argumenterer for, at forældrene er mindst lige så forskellige, som deres børn (eleverne) er, og at det nødvendigvis også må afspejle sig i de måder, der samarbejdes på. Undersøgelsens design og det empiriske materiale lægger ikke op til en vurdering af, hvorvidt de professionelle i denne undersøgelse anvender en stor variation af metoder og strategier i samarbejdet med deres respektive forældre, og i hvilken udstrækning de lader samarbejdet foregå på forældrenes egne præmisser. Men er en øget forældreinvolvering et udtryk for en reel intention, er det nødvendigt med mere fokus på, hvordan der kan udvikles mere kooperative relationer, som ikke patologiserer forældrene, men derimod bygger på respekt og tillid. Det kræver forskning og udviklingsarbejde. Og ikke mindst kræver det, at der sættes mere tid af til samarbejdet med forældrene ... end de gængse to (yderst formelle) forældrekonsultationer.

Referencer

- Andersen, D (2001). Skole-hjem samarbejdet. I: J. Mehlbye (red.), *Evalueringsrapport af F2000. Rapport 2001*. København, Undervisningsministeriet.
- Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand nr. 1373 af 15/12/2008. Undervisningsministeriet.
- Boye, Connie (2006). *Forældre til børn med nedsat funktionsevne – mødet med skolen*. Masterafhandling. DPU, Århus Universitet. www.dpu/svpdelprojekt3 (6/5 – 2008).
- Boye, Connie (in press). Forældrene – fra forældreinformation til forældreinddragelse. I: S. Langager & S. Tetler (red.), *Specialpædagogik i skolen*. København, Gyldendal
- Cunningham, C. & Davis, H. (1985). *Working with parents: Frameworks for Collaboration*. Buckingham: Open University Press.
- Formandskabets rapport (2007). *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af Folkeskolen 2007*. http://www.skoleraadet.dk/viden_om/beretninger.aspx (6/5 – 2008)
- Kommunernes Landsforening & Undervisningsministeriet (2003). *Klargørelse af opgave- og ansvarsfordelingen mellem skole, forældre og det omgivende samfund*. <http://www.kl.dk/>
- Jones, Caroline A. (2004). *Supporting Inclusion in the Early Years*. New York, Open University Press
- Järvinen, Margaretha & Mik-Meyer, Nanna (red.) (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Kristoffersen, Gugu (1990). *Skolen og livet*. København, Forlaget Skolepsykologi.
- »Nye mål« (2005). *Regeringsgrundlag. VK regering II*. <http://www.stm.dk/publikationer/reggrund05/index.htm> (6/5 – 2008)
- Persson, Bengt & Andreasson, Ingela (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Madsen, Alex (2008). Forældreinklusion – at gøre tynde historier tykkere. I: R. Alenkær (red.), *Den inkluderende skole. En grundbog*. København, Frydenlund.
- Pedersen, Jens Norrinder (2008). *Forældre til blinde børn i folkeskolen – en interviewundersøgelse*. Masterafhandling DPU, Århus Universitet.
- Tetler, Susan (2006). Det pædagogiske rum for elever med nedsat funktionsevne. *Kognition & Pædagogik nr. 61*.
- Todd, Liz (2007). *Partnerships for Inclusive Education*. London & New York, Routledge.
- Undervisningsministeriet (2001). *Undersøgelse af skole/hjem samarbejde og skolevalg*. [Http://www.uvm.dk/nyheder/g2.htm](http://www.uvm.dk/nyheder/g2.htm) (6/5 – 2008).
- Vejledning om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand af 21/01/2008. Undervisningsministeriet.

Anonym online chatrådgivning af børn og unge



Nærværende artikel præsenterer et review over forskning i anonym online chatrådgivning af børn og unge. Artiklen behandler særlige træk, der karakteriserer rådgivningsformen: synkronicitet, skriftlighed, digitalisering, reducerede cues, anonymitet og distance samt hvilken betydning disse faktorer har for relationen mellem rådgiver og bruger. Endvidere gennemgås international effekt- og procesforskning.

Det konstateres at der savnes yderligere forskning på området og at de studier der pt. foreligger ikke er entydige i deres konklusioner. Dog synes det gennemgående at anonym chatrådgivning, som metode i socialt arbejde, evner at skabe kontakt til brugeregrupper, som ikke i samme grad nås af andre veje, idet der skabes et rum hvor barnet/den unge oplever sig mere privat, mindre eksponeret, og hvor der er tid til at formulere sig. Det drejer sig især om børn og unge med meget alvorlige og komplekse problemstillinger – herunder ses flere tilfælde af omsorgssvigtede børn og unge, der udsættes for forskellige former for krænkelse, end ved tilsvarende anonyme telefonrådgivninger.

Af cand.psych. Trine Natasja Sindahl

Anonym online chatrådgivning af børn og unge

I nærværende artikel introduceres en særlig form for socialt arbejde – anonym chatrådgivning med børn og unge. Artiklen er en del af et større analyseprojekt, med henblik på at undersøge anonym chatrådgivnings muligheder og begrænsninger i arbejdet med truede børn og unge. Analyseprojektet afsluttes ved udgangen af 2010 og er forankret i Børns Vilkår og finansieret af TrygFonden. Analyseprojektet er iværksat idet Børns Vilkår kunne konstatere, at de via deres chatrådgivning (BørneChatten) fik kontakt med en anden gruppe børn end via den 20 år gamle telefonrådgivning (BørneTelefonen). Man ønskede derfor at undersøge dette

nærmere samt udvikle denne specifikke del af rådgivningsarbejdet.

Chat-rådgivning forstås her som en tjeneste hvor en rådgiver samarbejder med en bruger, via et tekstbaseret live-chat-medie, ved at støtte brugeren i at undersøge brugerens personlige situation, problemer eller kriser. Dette med henblik på at støtte brugeren i at takle sin situation og bruge sine ressourcer.

Hvor forskning i online-psykoterapi, med især voksne klienter, efterhånden viser sig omfattende – i øvrigt ofte med positive resultater (bl.a. Cohen & Kerr 1998; Glantz et al. 2003; Mallen et al. 2005; Rimehaug 2002; Riva 2003) – ses chatrådgivning af børn og unge, som specifikt genstandsfelt, forskningsmæssigt stort set ubehandlet. Tre rådgivnin-

ger har været udgangspunkt for systematiske undersøgelser: Den australske børnerådgivning Kids Help Line, den israelske rådgivning for selvmordstruede SAHAR og den hollandske børnerådgivning De Kindertelefoon.

I et komparativt effektstudie af De Kindertelefoons rådgivningstilbud i 2007 konkluderes det at både chat- og telefonrådgivning er effektive metoder, men at chat- viser sig mere effektiv end telefonrådgivning i forhold til at øge barnets trivsel og reducere barnets oplevelse af problemets alvorsgrad. Denne effekt konstateres også når der reguleres for barnets køn, alder, problemstilling, trivselsniveau eller problemets alvorsgrad ved henvendelse. (Fukkink & Hermanns 2007). I et tilsvarende australsk studie, publiceret i 2006 konstateres det modsat at telefonrådgivningen er associeret med bedre »outcome«, højere »session impact« og stærkere alliance mellem barn og rådgiver end den tilsvarende chatrådgivning (King et al. 2006b).

En række undersøgelser på de tre nævnte rådgivninger beskæftiger sig med selve rådgivningsprocessen; hvad der karakteriserer chatsamtalen og i hvilket omfang man via chatmediet kan levere rådgivning af en høj kvalitet. I det førnævnte hollandske studie har brugere og ekspertdommere vurderet hhv. chat- og telefonsamtaler på De Kindertelefoon på baggrund af en række kvalitetskriterier. Indholdsanalysen konkluderer, at både børn og dommere vurderer samtalekvaliteten positiv og chatsamtalerne bedre end telefonsamtalerne. (Fukkink & Hermanns 2007). I et studie fra 2006 af den israelske chatbaserede rådgivning for selvmordstruede og kriseramte (uanset alder) konkluderes det, at rådgiverne vurde-

rer samtaler med mange ord bedre end samtaler med færre ord, men at dette ikke er tilfældet for *ekspertdommeres* vurdering. Forfatterernes forklaringshypotese er, at rådgiveren i højere grad oplever at have udrettet noget, når ordene er mange. (Barak & Bloch 2006). Undersøgelsen er interessant, idet man i det australske effektstudie forklarede den øgede effekt af telefonrådgivningen med at samtaleeffektiviteten var højere, idet man kunne nå at udveksle flere ord på samme tid i telefonen end via chatten (i det australske studie har man af ukendte årsager alene valgt at inddrage forholdsvis lange telefonsamtaler) (King et al. 2006b). I det hollandske studie forklares den øgede effekt af chatsamtalen ved at chatsamtalerne tidsmæssigt (ikke ordmæssigt) er væsentlig længere end telefonsamtalerne, og at dette giver både barn og rådgiver mere ro til refleksion (Fukkink & Hermanns 2007).

Betydningen af synkronicitet og skriftlighed/digitalisering

Chat er en synkron kommunikationsform – dvs. at begge parter i dialogen sidder ved hver sin PC-skærm *samtidigt*. og af dialogen foregår her og nu. Derfor har dialogen langt mere præg af *samtale* end skriftlig dialog, som man vil se det ved fx en mailkorrespondance. Synkroniciteten betyder, at samtalen har en rytme og en art, der giver den flere fællestræk med telefonsamtalen end med mailkorrespondancen. Hvor fokus i mail- og brevkorrespondance typisk er på det referentielle indhold (samtalen om *noget*) har chatsamtalen langt mere fokus på det relationelle indhold (at samtale *sammen*). (Audon & Poulsen 2001)

Samtidigt er samtalen skriftlig, hvilket betyder, at samtalen har et visuelt udtryk og fastholdes på skærmen. Parterne kan således vende tilbage og genlæse hele eller dele af dialogen, mens samtalen foregår, og kan – afhængig af den tekniske løsning – gemme samtalen efterfølgende (bl.a. Barak 2007). Skriftligheden medfører at samtalen er langt mindre effektiv idet det tager 3-5 gange så lang tid at sige samme antal ord via chat, som via ansigt-til-ansigt (Tidwell & Walther 2002; Mallen et al. 2005). Det antages at kommunikationens langsommelighed kan være medvirkende forklaring på, at personer der interagerer via computer, er langt mere direkte i deres personlige spørgsmål til hinanden og langt mere tilbøjelige til at udveksle selvførelser, end personer der indgår i ikke-medieret kommunikation (Tidwell & Walthers 2002) – et fænomen, som også kaldes »accelleret intimitet«. Deltagere i en chat kompenserer således for kommunikationsformens ineffektivitet.

Langsommeligheden i kommunikationen vælger man i nogle chatrådgivninger at kompensere for ved at lade erfarne rådgivere være involveret i flere samtaler på samme tid, idet den digitaliserede form betyder, at man kan »befinde sig i flere rum« samtidigt (Barak 2007). Den digitaliserede form betyder også, at informationer, som man vælger at knytte til sin rådgivningsaktivitet (fx selvhjælpsmateriale via en hjemmeside), løbende kan opdateres og være tilgængelige for brugerne (*ibid.*), ligesom man via »links« kan »besøge« andre organisationer eller institutioners hjemmesider sammen med brugeren undervejs i en samtale (fx i forbindelse med en eventuel henvisning) (Fukkink & Hermanns 2007).

Den skriftlige form betyder også, at afsender af en tekst kan arbejde med formulering og redigering, inden teksten vises for samtalepartneren. Dette er brugt til at forklare det fænomen at samtaleparterne i en chatsamtale, pga. denne selektive selv-præsentation, kan have tendens til at idealisere den anden og have mere intime udvekslinger, end de ville have ansigt-til-ansigt. (Tidwell & Walther 2002). Der ligger endvidere et reflektivt potentiale i muligheden for at arbejde med sit bidrag til samtalen. Både rådgiver og bruger har mulighed for at formulere sig, betragte egen formulering, reflektere og redigere (Rimehaug 2002). Derved også være i den emotionelle og kognitive proces, som det indbefatter (Fukkink & Hermanns 2007).

Betydningen af reducerede cues i samtalen

Kommunikationen beskrives til tider som præget af *channel-reduction* (Fukkink & Hermanns 2007), idet der hverken er *non-verbal information* (kropsholdning, ansigtsudtryk og andre visuelle elementer) eller *paralingvistisk information* (stemme, intonation mv.). Andre argumenterer for, at der kan kompenseres for nogle af disse begrænsninger (fx gennem anvendelse af visuelle virkemidler), og at der i højere grad er tale om, at man gennem chatten opnår *andre* – og ikke *færre* – muligheder for frugtbar kommunikation. (*ibid.*)

I et forsøg på at kompensere for manglende cues i samtalen behandler en del litteratur om online terapi brugen af såkaldte emoticons (smileys), emotes (fx »LOL« – Laughing out loud) og sociale verber (fx »smiiron« – smiler ironisk)

(bl.a. Riva 2002). Imidlertid peger forskning på, at brug af fx smileys ikke har væsentlig betydning for fortolkningen af den betydning eller affekt, der afsendes (Walther & D'Addario 2001), men nærmere kan betragtes som en form for social dialekt, der anvendes børn imellem (Fukkink & Hermanns 2007). Således fortæller den hollandske rådgivning også, at smileys sjældent benyttes i særligt omfang i deres dialog med børnene, som synes at tilpasse deres kommunikation adækvat i forhold til, at det er voksne de taler med (*ibid.*). Også de australske chatrådgivere finder skriftsproget tilstrækkeligt til at formidle følelser (King *et al.* 2006b).

Hvor den manglende non-verbale kommunikation hurtigt kan forstås som en begrænsning i kommunikationen, argumenterer flere forskere, brugere og praktikere for, at det i visse tilfælde kan være en fordel at brugeren (og rådgiveren) ikke distraheres af forstyrrende signaler som fx i tilfælde hvor brugeren lider af forskellige former for angst, sociale fobier eller koncentrationsvanskeligheder (Lohr *et al.* 2002; Nielsen 2004; King *et al.* 2006a).

Betydningen af (øget) anonymitet

Anonymiteten i chatrådgivning betyder at rådgiveren ikke kender identiteten af brugeren og alene har adgang til de informationer som brugeren selv vælger at dele, eller som systemet eventuelt giver oplysninger om (fx IP adresse)¹. Generelt beskrives det, at brugerens anonymitet er endnu mere udstrakt end i en telefonrådgivning. Dette er til dels sandt, hvis der ses bort fra de tekniske muligheder, der reelt er for overvågning og datalogning gennem elektroniske

medier. Brugerne oplever, at den øgede anonymitet reducerer stigma² (Wright 2000; Barak 2007), hvilket har ledt til den hypotese, at parterne i computermedieret kommunikation vil have flere kognitive ressourcer til rådighed, fordi de ikke samtidigt skal koncentrere sig om at »suge maven ind« og »se interesseret ud« (Jenssen *et al.* 2002). Forfatterne finder bl.a. belæg for denne konklusion i et studie af Matheson & Zanna (1988), som viste at forsøgspersoner, der benyttede sig af chat, har signifikant større bevidsthed om egne følelser, holdninger og værdier end forsøgspersoner, som kommunikerede ansigt-til-ansigt.

Men det omvendte fænomen ses også. Nemlig at anonymiteten giver brugere mulighed for at præsentere et falsk billede af sig selv og fx overdrive eller simulere de vanskeligheder, som de henvender sig med. I en del litteratur beskrives dette fænomen, som en måde børn og unge leger med deres identitet på (bl.a. Turkle 1995; Gotved 2000), mens det af andre betragtes som et patologisk fænomen (bl.a. Feldmans artikel »Munchausen by internet« 2007). uagtet årsagen kan fænomenet i værste fald bidrage til udbrændthed hos chatrådgiverne, som kan opleve sig misbragt af sådanne brugere (Barak 2007).

Betydningen af distance

For alle former for distancerådgivning (telefon, mail, brev, chat mv.) gælder det, at brugeren kan modtage rådgivningen steder, som vedkommende selv vælger. For børn i anonym chatrådgivning vil dette ofte være på eget værelse eller et andet sted, hvor brugeren føler sig tryk og tilpas. Dette kan antageligvis også have betydning for den kontakt der

opnås i rådgivningssituationen (Mallen et al. 2005).

Hvilke børn og unge benytter anonym chatrådgivning?

En beskrivelse af brugergruppen af anonym chatrådgivning findes i et hollandsk effektstudie af De Kindertelefoon (Fukkink & Hermanns 2007), i flere artikler og årsrapporter vedrørende den australske Kids Help Line (Reid & Caswell 2005; King et al. 2006a & 2006b; King & Bambling 2005; Kids Help Line 2002; 2003; 2003b & 2005; Urbis Keys Young 2002), samt i årsrapporter fra Børns Vilkår's rådgivningstilbud (primært Børns Vilkår 2008).

Karakteristisk for disse tre rådgivninger er, at de tilbyder hjælp til børn og unge *uanset* problemstilling, at de *både* tilbyder telefon- og chatrådgivning til samme målgruppe og derfor i deres beskrivelser af brugergruppen i høj grad sammenligner chat-brugere med telefon-brugere, samt at fundene på alle tre rådgivninger – trods nationale og geografiske forskelle – er bemærkelsesværdig overensstemmende.

Samstemmigt fortæller de tre rådgivninger, at brugerne af deres chatrådgivning – sammenlignet med de tilsvarende telefonrådgivninger – i langt højere grad er domineret af piger (omkring 75-80% af henvendelserne på de tre chatrådgivninger) (Fukkink & Hermanns 2007; Urbis Keys Young 2002; Børns Vilkår 2008). Dette er i overensstemmelse med andre studier, der peger på, at det især er piger, der foretrækker at bruge Internet til interpersonel kommunikation (bl.a. Audon 2001; Shaw & Gant 2002). Et studie af Shaw & Gants viser dog, at, trods (voksne) kvinder måske

foretrækker denne form, så er effekten af dyadisk chat³ på parametre som *følelse af ensomhed, depression, selv-værd* og *oplevet social støtte* den samme for både (voksne) mænd og kvinder (Shaw & Gant 2002). I de studier, der har behandlet dette, fremgår det heller ikke, at drenge profiterer mindre af rådgivningen, end piger gør (Fukkink & Hermanns 2007; King et al. 2006b).

Aldersmæssigt ses en højere gennemsnitsalder for brugerne af chatrådgivning, sammenlignet med brugerne af telefonrådgivning i de tre beskrevne rådgivninger. I denne sammenhæng skal det understreges, at der i alle tilfælde er tale om *børnerådgivninger*, og at det er naturligt, at barnet skal have udviklet visse kompetencer for at kunne benytte sig af et skriftligt digitalt medie. I det hollandske studie ses en gennemsnitsalder blandt »telefon-børnene« på 12 år, mens den er 13,8 år på chatten (Fukkink & Hermanns 2007), og hos Børns Vilkår er brugerne af BørneTelefonen gennemsnitligt 12,1 år, mens de er 13,6 år på BørneChatten (Børns Vilkår 2008).

Samstemmigt fortælles, at brugere af chatrådgivning er karakteriseret ved mere komplekse og alvorlige problemstillinger end brugere af telefonrådgivning. I det hollandske studie konstateres det, at »chatbørnene« gennemsnitligt har haft deres problem længere end telefonbørnene, og at én ud af fire chatbørn modtager professionel hjælp (Fukkink & Hermanns 2007). Den australske rådgivning ser flere tilfælde af omsorgssvigt, selvmordsrisiko og psykisk sygdom blandt deres chatbrugere, end blandt deres telefonbrugere (Reid & Caswell 2005; Kids Help Line 2003). Tilsvarende resultater ses på Børns Vilkår's rådgivning, hvor det at være

udsat for seksuel krænkelse ses som det femte hyppigste emne på chatrådgivningen og selvskadende adfærd som det syvende hyppigste emne. Emner som ikke ses på telefonrådgivningens »Top10«⁴. Hvor der på BørneTelefonen er tale om omsorgssvigtede børn i 6% af rådgivningssamtalerne, er dette gældende for 13% af henvendelserne på BørneChatten, og alle de registrerede krænkelsesområder (forsømmelse/vanrøgt, fysisk vold, psykisk vold og seksuelt misbrug/krænkelse) ses hyppigere på chatrådgivningen end på telefonrådgivningen. (Børns Vilkår 2008)

Når brugere af chatrådgivningerne således adskiller sig fra de brugere, som benytter sig af de tilsvarende telefonrådgivninger, tyder det på, at man via chatmediet opnår kontakt til dele af målgruppen, som ikke tidligere er nået via telefonrådgivning. I en rundspørge blandt Kids Help Line's elektroniske brugere fortæller 24%, at de ikke ville søge hjælp andetsteds, hvis ikke Kids Help Line's chat- eller e-mail-rådgivning eksisterede, og 70% af dem fortæller, at de ville foretrække kun at have online-hjælp (Reid & Caswell 2005; Kids Help Line 2003).

I et australsk studie fortæller de unge chatbrugere, at de først og fremmest vælger chatrådgivning, fordi de her føler sig mere private (fx kan andre ikke overheøre samtalen) og mindre følelsesmæssigt eksponeret (fx fordi rådgiveren ikke kan høre eller se, at de græder). Herudover fremhæver de unge muligheden for at redigere deres svar, inden de sender det af sted. De har mulighed for at arbejde med deres formuleringer og den refleksionsproces, der knytter sig hertil. Flere af de unge havde erfaringer med andre rådgivningsmedier, hvor de

havde oplevet, at rådgiveren var kritisk, uengageret eller ligefrem kedede sig. I chatten var de fritaget for at skulle forholde sig til sådanne cues, da rådgiveren hverken kan ses eller høres. (King *et al.* 2006a). Tilsvarende fund ses i den hollandske undersøgelse (Fukkink & Hermanns 2007).

Sidst er tendensen, at andelen af seriøse samtaler er højere på chatrådgivningerne end på telefonrådgivningerne. På den australske rådgivning udgør andelen af de såkaldte »testere« (brugere som enten ikke siger noget, lægger på/logger af med det samme, laver »telefonfis« eller på anden måde ikke bruger tilbuddet om rådgivning) 60% af opkaldene, mens dette kun gælder for 25% af de elektroniske henvendelser (Kids Help Line 2005). På Børns Vilkårs rådgivning er 75% af opkaldene til BørneTelefonen testopkald, mens det kun gælder for 22% af henvendelserne på BørneChatten (Børns Vilkår 2008).

Opsummering og perspektiv

Anonym chatrådgivning af børn og unge appellerer i særlig grad til piger, med alvorlige og komplekse psykosociale problemer, som for en dels vedkommende antageligvis ikke ville have søgt hjælp ad anden vej. Børn og unge som i chatmediet føler sig mere private, mindre eksponeret, og som sætter pris på, at de i dette medie har tid og mulighed for at formulere sig.

Resultaterne af effektstudier af anonyme chatrådgivninger er ikke entydige. Det kan ikke konkluderes at chatrådgivning har komparative fordele over telefonrådgivning. Der savnes yderligere forskning på området. At tidsaspektet (herunder antallet af ord der udveksles,

som antydnet af australske forskere) i realiteten skulle være det afgørende for effekten af rådgivningen synes heller ikke entydigt, om end tiden (uagtet antallet af ord) muligvis er en faktor. Det synes også sandsynligt at selv den »ordløse samtale« (pauserne, refleksionen etc.) kan have betydning for samtaleeffekten (Nørgaard, 2007).

»Den gode chatrådgivningssamtale« indeholder dels elementer, som er kendt fra telefon- og ansigt-til-ansigt rådgivning, men indeholder også særlige karakteristika, som kræver, at man som rådgiver tilpasser sin metode til mediet. Chatsamtalen mellem voksen og barn må ikke forveksles med den måde børn chatter med hinanden på, og der er som sådan ikke belæg for at antage, at chatrådgiveren har særlig nytte af at tillære sig børnenes »chatsprog«. Derimod må der udvikles særlige metoder der understøtter chatsamtalens tendens til at være mere intens, til hurtig at kunne opnå resonans rådgiver og barn imellem og eksponering af følsomt materiale i samtalen. Der ligger potentialer i de muligheder samtalens digitalisering giver, men også etiske problemstillinger, som må tages i betragtning (bl.a. mangel på anonymitet og mulighed for at gemme samtaler uden brugerens samtykke).

Anonym chatrådgivning i Danmark udøves primært af frivillige sociale organisationer, men der ligger her et potentiale og en erfaringsbaseret viden, som også vil have meget at byde på i forhold til professionelt baseret socialt arbejde med truede børn og unge.

Referencer

- Audon, L. (2001). Sociale relationer og kommunikation. In: Sørensen, B.H. (red.) *Chat – Leg, identitet, socialitet og læring*, s.37-61, København, GAD.
- Audon L. & Poulsen, I. (2001). Chat – at snakke på skrift. In: Sørensen, B.H. (red.) *Chat – Leg, identitet, socialitet og læring*, s. 63-79, København, GAD.
- Barak, A. & Bloch, N. (2006). Factors related to perceived helpfulness in supporting highly distressed individuals through an online support chat. *CyberPsychology & Behavior*. Vol. 9. No 1, 60-68.
- Barak, A. (2007). Emotional support and suicide prevention through the Internet. *Computers in Human Behavior*. Vol. 23, 971-984.
- Børns Vilkår 2008: *Årsrapport 2007*. in press.
- Cohen, G.E. & Kerr, B.A. (1998). Computer mediated counseling. *Computers in Human Services*. Vol. 15. No 4, 13-24.
- Feldman, M.D. (2007). Munchausen by internet. Downloaded 16.4.2008: <http://sci.techarchive.net/pdf/Archive/sci.med.diseases.lyme/2007-11/msg00123.pdf>.
- Fukkink, R. & Hermanns, J. (2007). *Children's Experiences with the Kindertelefoon*. SCO-Kohnstamm Instituut, Den Haag.
- Glantz, K., Rizzo, A. & Graap, K. (2003). Virtual reality for psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. Vol. 40. No1/2, 55-67.
- Gotved, Stine (2000). *Cybersociologi – det samme på en anden måde*. Sociologisk Institut. København.
- Jenssen, M.A., Kleven, A. & Gammon, D. (2002). Psykologers faglige virksomhed på Internett. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol. 2002. No 39, 499-506.
- Kids Help Line (2002). Australian National Review of Telephone, Web and E-mail Counselling. *Kidshelpline – newsletter, November*, 5.
- Kids Help Line (2003). Online Counselling – Responding to young people's feedback. *Kidshelpline – newsletter, November*, 3-4.
- Kids Help Line (2005). *2005 Overview – What is concerning Children and Young People in Australia?* Kidshelpline, Australien.
- King, R. & Bambling, M. (2005). Evaluating Online Counselling. *Kidshelpline – newsletter, October*, 5-6.

- King, R., Bambling, M., Lloyd, C., Gomurra, R., Smith, S., Reid, W. & Wegner, K. (2006a). Online counselling. *Counselling and Psychotherapy Research*. Vol. 6. No 3, 169-174.
- King, R., Bambling, M., Reid, W. & Thomas, I. (2006b). Telephone and online counselling for young people. *Counselling and Psychotherapy Research*. Vol 6. No 3, 175-181.
- Lohr, H., Rosenvinge, J.H., Gammon, D. & Johnsen, J.K. (2002). Kan Internett hjelpe mennesker med alvorlige psykiske lidelser? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. Vol. 39, 514-519.
- Mallen, M.J., Vogel, D.L., Rochlen, A.B., Day, S.X. (2005). Online Counseling. *The Counseling Psychologist*. Vol. 33. No 6, 819-871.
- Matheson, K & Zanna, M.P. (1988). The impact of computer-mediated communication on self-awareness. *Computers in Human Behavior*. Vol 4, 221-233.
- Nørgaard, N.K. (2007). *Den helbredende samtale*. Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Nielsen, S.N. 2004: Triste nordmænd til tasterne. *PsykologNyt*. Vol. 2, 8-13.
- Reid, W. & Caswell, D. (2005). A National Telephone and Online Counselling Service for Young Australians. In: Batch, J. & Wootton, R. (Ed) *Telepediatrics: Telemedicine and child health*, s. 169-187, London, Royal Society of Medicine Press.
- Rimehaug, T. (2002). Brukervennlige egenskaper eller uforsvarlig lettvinthet? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. Vol. 39. No 6, 507-513.
- Riva, G. (2002). The sociocognitive psychology of computer-mediated communication. *CyberPsychology*. Vol. 5. No 6, 581-598.
- Riva, G. (2003). Virtual environments in clinical psychology. *Psychotherapy: theory, research, practice, training*. Vol. 40. No 1/2, 68-76.
- Shaw, L.S. & Gant, L.M. (2002). Users divided? *CyberPsychology & Behavior*. Vol. 5. No 6, 517-527.
- Tidwell, L.C. & Walther, J.B. (2002). Computer-mediated communication effects on disclosure, impressions, and interpersonal evaluations. *Human Communication Research*. Vol. 28. No 3, 317-348.
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen*. Weidenfeld & Nicolson, London.
- Urbis Keys Young (2002). *National Review of Tele Counselling and Web Counselling Services*. The Department of Health and Ageing Quality and Effectiveness Section, Australien.
- Walther, J.B. & D'Addario, K.P. (2001). The impacts of emoticons on message interpretation in computer-mediated communication. *Social Science Computer Review*. Vol. 19. No 3, 324-347.
- Wright, K.B. (2000). Perceptions of on-line support providers. *Communication Quarterly*. Vol. 48, 44-59.

Noter

- 1 IP-adressen er computerens »CPR-nummer«, som bliver gemt på de fleste hjemmesider; man besøger. Det betyder, at man principielt vil kunne finde ud af, fra hvilken PC barnet/den unge skriver.
- 2 Andre hævder, at netop fraværet af nonverbale cues kan bidrage til en øget risiko for stereotypisering (Mallen et al. 2005).
- 3 I »dyadisk chat« chatter to personer sammen i et lukket chatrum. Andre chatrum vil være tilgængelig for flere personer samtidigt.
- 4 Top ti på BørneTelefonen (% af alle samtaler 2007): 1 Mobning og/eller drillerier 25%, 2 Forældre/stedforældre 21%, 3 Ven/veninde 14%, 4 Kæreste 13%, 5 Voksenkontakt 12%, 6 Forelskelse 7%, 7 Skole/institution 7%, 8 Seksualitet 7%, 9 Forældres skilsmisse 6%, 10 Ensomhed 4%. Top ti på BørneChatten (% af alle samtaler i 2007): 1 Forældre/stedforældre 37%, 2 Ven/veninde 16%, 3 Kæreste 14%, 4 Mobning og/eller drillerier 13%, 5 Seksuel krænkelse 11%, 6 Skole/institution 11%, 7 Selvskadende adfærd 8%, 8 Ensomhed 8%, 9 Sorg 8%, 10 Forelskelse 8%

Faktablok



Distanceret nærvær til børn med særlige behov

Knudepunkt er et nyt digitalt støtteprogram og læremiddel til børn med særlige behov, f.eks. aspergers, autisme, ADHD og andre diagnoser eller symptomer på svære kommunikationsvanskeligheder.

Baggrund

Semandus har produceret et netbaseret støtteprogram og læremiddel, for UNI-C på vegne af Undervisningsministeriet. I første omgang er Knudepunkt beregnet til folkeskolens mellemtrin i fagene dansk, engelsk og matematik.

Formål

Knudepunkt skaber et distanceret nærvær og formaliserer nogle af barnets væsentlige praksisfællesskaber. Videndeling faciliterer større forudsigelighed for barnet og optimale muligheder for, at psykologer, lærere, pædagoger og forældre kan bidrage til og støtte op om status og udviklingsmål.

Målsætninger

- at barnet oplever større tryghed i forhold til alle i ressourcenetværket
- at barnets tro på egne evner styrkes via det øgede fokus
- at barnets indlæring øges
- at "blended learning" og fokus på barnets læringsstil styrker lysten til læring
- at barnets hele udvikling styrkes via de formaliserede praksisfællesskaber
- at videndeling bliver grundlæggende blandt ressourcepersonerne
- at justeringer og nye tiltag implementeres hurtigt
- at der konstant kan udvises rettidig omhu fra alle i ressourcenetværket

Yderligere information

www.semandus.dk, <http://info.knudepunkt.net>

Diverse artikler og baggrundsmateriale kan rekvireres ved kontakt til:

Finn Larsen
Konsulent/digital læring
Telefon 33 18 44 62
fl@semandus.dk

Semandus ApS
Guldbergsgade 29E, 1 sal
2200 København N
Telefon 33 18 44 61
mail@semandus.dk

Diagnosemarkedet



Et marked er ifølge Thyssen og Dahl¹ ikke nødvendigvis synligt for det blotte øje, men kan opstå spontant, "når mennesker finder sammen for at udveksle særlige problemer og løsninger" (s. 128). I markedet er der aktører, som alle gør sit til at opretholde sin position på markedet.

I forlængelse heraf kan man med rette sige, at der i løbet af de sidste 10 år er udviklet et diagnosemarked i relation til folkeskolens specialundervisning.

Af Ib Hedegaard Larsen
Afdelingsleder og cand. pæd. psych.

Under overskriften *Problembørn* kan man i »Børn og Unge« (nr. 17 / 2005) læse at antallet af børn og unge i det psykiatriske behandlingssystem er steget med cirka 400 procent i perioden fra 1994-2002 og at ca. 12.000 børn og unge hvert år bliver behandlet af det psykiatriske system, som har lange ventelister grundet stigningen i henvendelser. Børnene i stigende grad får tildelt decideret patologiske diagnoser, som faktisk udtrykker en psykisk sygdom i form af en såkaldt »forstyrrelse«.

Markedsføringen af børnediagnoser er blevet en succes, måske fordi de kan udgøre svaret på mange års diskussion om vanskelige børn i skolen. Psykiatriens succes på dette marked skyldes primært, at diagnosen har gjort det muligt at forstå og forklare børns problemer på en måde, som alle tilsyneladende kan acceptere, nemlig ved at flytte fokus fra forældre-barn relationer, relationer børn i mellem, lærer-barn relationer til barnets hoved.

Børne- og ungdomspsykiatrien er således på vej ind folkeskolen på godt og ondt og er i færd med at overtage store

dele af specialundervisningens syn og forklaring på, hvorfor et stigende antal børn med afvigende adfærd fylder stadig mere i skolen.

I et forsøg på at nuancere debatten og bryde psykiatriens nuværende definitivitet inddrages i denne artikel nye perspektiver på diagnosernes indhold og baggrund og et bud på en mere socialpsykologisk orienteret forklaringsramme på de moderne børnediagnoser.

Hvad er en diagnose?

Ordet diagnose stammer fra græsk og betyder *gennem* eller *ved* (dia) *erkendelse* (gnosis) og formålet med at stille en diagnose er primært at finde ud af (gennem erkendelse), hvorvidt der er tale om et sygdomsbillede, som medfører nødvendigheden af en efterfølgende behandling.

Det er først og fremmest inden for lægevidenskaben at diagnoser anvendes. Her er der strenge krav til de kriterier der gør, at en tilstand kan kaldes en sygdom. Det er således nødvendigt at have et vist antal forudsigelige symptomer, at

1 Ole Thyssen og Henrik Dahl: »Krigeren, borgeren og taberen«, Gyldendal 2006.

kende årsagen til symptomerne – eller en forståelse af den fysiologi, der ligger bag. F.eks. er feber et symptom og malaria en sygdom.

I lægevidenskaben er der enighed om, at for at kunne diagnosticere og behandle en sygdom korrekt, må der nødvendigvis være en objektiv fysisk afvigelse, der kan bestemmes ved en række test – f.eks. blodprøver, urinprøver, scanning eller røntgen. Man benytter således observerbare kendetegn (symptomer) og fysiske undersøgelser, for at tale om en diagnosticeret sygdom.

I psykiatrien forholder det sig anderledes. Siden 1948 er fænomenet »psykiske forstyrrelser« blevet accepteret som kategoriserede sygdomme. En psykisk forstyrrelse er – ifølge psykiaterne – en form for ubalance, som har invaliderende indflydelse på en person og den kommer til udtryk ved en atypisk adfærd eller række af adfærdssymptomer, der tilsammen udgør den »psykiske forstyrrelse«.

Beskrivelsen af disse adfærdssymptomer kategoriseres og ved konferencer søges symptomkomplekset optaget i de anerkendte diagnosesystemer ICD eller det amerikanske DSM.

En psykisk forstyrrelse defineres udelukkende ved sin fremtrædelsesform – de såkaldte symptomer, symptomkomplekser eller kriterier, som udgør en række af samtidigt optrædende adfærdshandlinger. Det betyder, at psykiatriske diagnoser ikke siger noget om, hvad der har forårsaget symptomerne og man kan derfor ikke henvise til en psykiatrisk diagnose, som en årsag til problemet. Med andre ord kan man ikke sige, at et barn opfører sig på den måde, *fordi* det har en kategoriseret udviklings- eller adfærdsförstyrrelse. Förstyrrelsen hen-

viser således alene til beskrivelser og ikke til forklaringer. Derfor kan man ikke tale om f.eks. »ADHD-børn«, men om børn *med* symptomer på ADHD, hvilket er en ganske anden tilgang.

ICD og DSM

Inden for børne- og ungdomspsykiatrien er WHO's internationale sygdomsklassifikation ICD (International Classification of Diseases)¹ siden 1994 blevet anerkendt og anvendt af Sundhedsstyrelsen som den officielle sygdomsklassifikation i Danmark.

ICD-10 (10. udgave) er revideret adskillige gange og består af 10 overordnede grupperinger, hvoraf de to sidste er relateret til barnets tidlige udvikling: *Psykiske udviklingsforstyrrelser*, hvor bl.a. ordblindhed, infantil autisme, atypisk autisme og Aspergers syndrom er beskrevet og *Adfærds- og følelsesmæssige forstyrrelser opstået i barndom eller opvækst*, hvor bl.a. hyperkinetisk forstyrrelse er beskrevet.

Sideløbende med ICD udarbejdede den amerikanske psykiatrförening det amerikanske diagnosesystem, kaldet DSM (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders), der udkom første gang i 1952. Frem til i dag er DSM ligeledes revideret flere gange. Seneste udgave er DSM-IV, som udkommer i 1994 og anvendes fortrinsvis i USA, Canada og Australien. Hvor der i tidligere udgaver var store forskelle på de to diagnosesystemer, har de i dag nærmet sig hinanden.

DSM-II indeholdt i 1952 en liste på 112 psykiske forstyrrelser. I DSM-III fra 1980 var tallet steget til 224 – her-

1 WHO ICD-10. Psykiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser. Munksgaard 2000.

under var 32 nye forstyrrelser relateret til børn og unge. I den sidste udkomne udgave fra 1994 er antallet af beskrevne psykiske forstyrrelser oppe på 374. Nogenlunde samme udvikling gør sig gældende for ICD.

Forklaringen på stigningen af diagnoser med psykiske udviklingsforstyrrelser ser psykiaterne som resultat af, at deres arbejde med at afdække diverse psykiske sygdomme er forbedret væsentligt gennem årene. Psykiatere mødes jævnligt til kongresser og fremlægger eller markedsfører nye iagttagelser samt resultaterne heraf og ved afstemning afgøres hvilke diagnoser, der skal optages i klassifikationssystemet.

Et eksempel på hvor galt sådanne afstemninger kan gå er, at homoseksuelitet blev optaget som en psykisk forstyrrelse i DSM i 1968, fordi der var politisk opbakning. Først efter flere års kamp fra diverse organisationer blev »sygdommen« stemt ud af klassifikationssystemet i 1973. Mange har derfor siden sat spørgsmålstegn ved, om der egentlig er tale om veldokumenterede psykiske forstyrrelser eller der blot er tale om kynisk markedsførelse af lidelser til glæde for medicinalindustrien.

Det følgende er en kortfattet omtale af en række af de diagnoser, vi ofte møder i folkeskolens specialundervisning, men ud fra en mere kritisk synsvinkel end den vi møder i den gængse pædagogiske og psykologiske litteratur.

Ordblindhed/dysleksi

Når vi taler om begrebet ordblindhed som fænomen, er der mange meninger, definitioner og forklaringer. Det svarer til at skulle definere og forklare begrebet kærlighed. Vi kan slå ordet op

i en ordbog og finde én ud af mange forklaringer eller købe bøger om emnet, hvor fænomenet introduceres og forklares med udgangspunkt i forfatterens mening og holdninger.

Men til forskel fra begrebet ordblindhed, bliver selve diagnosen ordblindhed defineret og optaget første gang i 1994 i det internationale sygdomsklassifikationssystem (ICD-10) som en »specifik læseforstyrrelse, (ordblindhed)« under overskriften »specifikke udviklingsforstyrrelser« med følgende beskrivelse:

»Specifik og væsentlig forstyrrelse i udvikling af læsefærdigheder, som ikke alene kan forklares med mental alder, synsproblemer, neurologisk lidelse eller mangelfuld skolegang. Læseforståelse, ordgenkendelse, højt-læsningssevne og udførelse af færdigheder, som kræver intakt læseevne kan alle være afficeret (påvirket). Stavevanskeligheder er ofte forbundet med specifik læseforstyrrelse og vedvarer ofte op i adolescence (puberteten), selv efter at læseevnen er forbedret. Læseforstyrrelse er ofte forudgået af forstyrrelser i tale- og sprogudvikling. Emotionelle forstyrrelser og adfærdsforstyrrelser optræder ofte i forbindelse med læseforstyrrelser op gennem skolealderen.« (s. 160).

Ovenstående er således den eneste officielt anerkendte definition vi har af diagnosen ordblindhed og derfor er psykiaterne de eneste, der p.t. har reel autorisation til at stille diagnosen. Rækken af såkaldte selvbestaltede »læseeksperter«, der rask væk foretager testning for ordblindhed mod betaling på op mod 5.000 kr. og udfærdiger rapporter med

stemplet »barnet har dysleksi«, er derfor juridisk på gyngende grund.

Essensen i den beskrivelse, vi finder i ICD-10 er, at ordblindhed beskrives som en række symptomer, som *ikke* kan henledes til manglende intelligens, syn, neurologisk lidelse eller manglende undervisning. Dvs. at undersøgelsen skal forholde sig til om barnet er normalt begavet, at synet og andre sanser er i intakte, at den neurologiske udvikling er svarende til barnets alder og at barnet har modtaget adækvat undervisning. Alle forhold, som de såkaldte »læseeksperter« næppe har kompetence eller uddannelse til at udtale sig om. Men også forhold, som selv psykiaterne har vanskeligt ved at afgøre, idet grænsesætningen mellem normalt og afvigende i forhold til intelligens og neurologisk udvikling er flydende og afhængig af skøn i hvert enkelt tilfælde.

Manglen på klarhed i den officielle diagnose med hensyn til konkret afgrænsning i forhold til intelligens, neurologisk udvikling og barnets øvrige udvikling har bevirket, at mange forskere maner til forsigtighed vedrørende definition, årsager og behandlingsmuligheder. I tidsskriftet *Nyt om Ordblindhed* (18/2000) udtaler den svenske læseforsker I. Lundberg: »I en diskussion om definitioner af dysleksi, bør man være ydmyg og forsigtig. Vi ved endnu alt for lidt til at vove at slå fast, hvordan det står til.« Steen Larsen påpeger i bogen: *Læsnings mysterium* (1996), at årsagen til dysleksi slet ikke findes. »I stedet bør vi indse, at der kan findes et uendeligt antal grunde til, at læsningens neurale grundlag ikke fungerer som det skal.«

I forhold til behandlingsmuligheder er der forskningsmæssig enighed om, at vores viden endnu er for begrænset til, at vi kan iværksætte en evidensbaseret undervisning.

Vi har et begreb vi kalder ordblindhed og en diagnose af samme navn, men på trods af det er vores viden om fænomenet – ikke mindst hvordan vi afhjælper det – fortsat relativ beskedent og i forhold hertil, bør man overveje rimeligheden i, fortsat at anvende ordblindhed som diagnose i specialundervisningen.

Såvel begrebet som diagnosen ordblindhed har fortsat forskningsmæssig interesse og bør som sådan bibeholdes. Men i dagligdagen på skolen er betegnelsen ordblindhed et fænomen, der giver anledning til frustration og falske forhåbninger hos både lærere, forældre og børn.

Der findes ikke en særlig ordblindundervisning eller behandling – i så fald ville den være verdenskendt, men der findes kompenserende undervisning af meget forskellig kvalitet og omfang. Skal en sådan undervisning lykkes, forudsætter det, at en række faktorer spiller sammen i en helhed: undervisningsmetoden, træningens omfang og intensitet, barnets motivation og forudsætninger – og ikke mindst forældrenes opbakning.

Derfor bør vi i stedet overveje den mulighed, at bruge begrebet læsevanskeligheder, som er en bred betegnelse, der udtrykker det problem, vi reelt står overfor. Et begreb, der kan gradbøjes i forhold til elevens udviklingstrin, i forhold til ressourcer og ikke mindst i forhold til muligheden for at overvinde vanskelighederne.

DAMP – en svensk opfindelse

Med afsæt i den voksende kritik af den amerikanske »diagnose« MBD (Minimal Brain Damage og senere Minimal Brain Dysfunktion) forsøger den svenske børnepsykiater Christopher Gillberg at markedsføre begrebet DAMP (Deficit in Attention, Motor Control and Perception). Udgangspunktet er en screeningsundersøgelse af en gruppe 6-7årige børn i Gøteborg i starten af 80'erne. Tilsyneladende udviser ca. 6 % af børnene nogenlunde de samme træk: De har svært ved at fastholde deres opmærksomhed i længere tid af gangen, de har motoriske problemer – både finmotoriske og grovmotoriske og de har svært ved at lære. Den underliggende forklaringshypotese er, at forstyrrelserne skyldes en hjernemæssig umodenhed, der viser sig i opmærksomhedsforstyrrelse og/eller motoriske og indlæringsmæssige vanskeligheder.

På en nordisk konference i 1990 i Gøteborg samles bl.a. børnepsykiatere, psykologer og børneneurologer for at diskutere Gillbergs forslag om at anvende begrebet DAMP og man vedtager et såkaldt konsensusdokument², hvori DAMP tilskrives en beskrivende betegnelse, der dækker over en underliggende hypotese om, at forstyrrelserne skyldes en arvelig disposition, en hjernemæssig umodenhed, en anlægsfejl, der kan vise sig ved opmærksomhedsforstyrrelse og/eller motoriske og indlæringsmæssige vanskeligheder.

Gillberg er naturligvis interesseret i at få sine symptombeskrivelser optaget som en diagnose i ICD, og med støtte fra selvbestaltede DAMP-foreninger, forsøger man i starten af 90'erne at lægge pres

² Pædagogisk Psykologisk Rådgivning nr. 4/1991 side 261f.

på de danske myndigheder for at indføre DAMP som en anerkendt diagnose. I april 1998 afviser Sundhedsstyrelsen kravet, da man ikke mener, at der er forskningsmæssigt belæg for at kalde DAMP en diagnose. Sundhedsstyrelsen vurderer, at Gilbergs iagttagelser af børnene i højere grad er udtryk for funktionsvanskeligheder, der kan variere i forhold til alder.

I Danmark vil vi fra officiel side ikke acceptere DAMP som en diagnose, men snarere som en beskrivelse af en række funktionsvanskeligheder – et syndrom – en række adfærdstræk, der tilsyneladende optræder i et mønster, uden at man kender årsagen hertil.

Gillbergs tre grundlæggende træk ved DAMP kan for øvrigt findes ved henvisning til flere forskellige steder i ICD-10:

- Opmærksomhedsforstyrrelsen findes under: *Hyperkinetiske forstyrrelser.*
- Motoriske dysfunktioner findes under: *Specifik udviklingsforstyrrelse af motoriske færdigheder.*
- Perceptuelle dysfunktioner findes under flere enkelte diagnoser – f.eks.: *Specifikke udviklingsforstyrrelser af tale og sprog, Specifikke udviklingsforstyrrelser af skolefærdigheder, indlæringsforstyrrelser og Blandet udviklingsforstyrrelse af specifikke færdigheder.*

DAMP er således en kombination af en række i forvejen kendte udviklingsforstyrrelser beskrevet i ICD-10.

Trods den manglende anerkendelse fra de danske myndigheders side anvendes DAMP i vid udstrækning og gennem 90'erne og betegnelsen forekommer overalt i journaler, tidsskrifter og sågar

bøger. Lanceringen og markedsføringen fik sat sine spor, idet vi i samme periode møder begreber som DAMP-børn, DAMP-klasser, DAMP-uddannede lærere og DAMP-forening.

Som ved enhver »sygdom« er det vigtigt for læger og psykiatere at kunne fremvise et behandlingstilbud og i deres terminologi er medicin ofte det mest nærliggende. Den hyppigst anvendte behandlingsform ved opmærksomheds- og adfærdsforstyrrelser, herunder DAMP, er Ritalin med den kemiske betegnelse metylphenidat – en videreudvikling af stoffet amfetamin. Stoffet virker opkvikkende ved at øge mængden af visse signalstoffer i hjernen – bl.a. dopamin.

I løbet af 90'erne stiger forbruget af Ritalin til børn stødt og DAMP er klart.....målgruppe.

Ifølge dagbladet Sydsvenskan³ ønsker svenske sociologer og forskere i starten 2000 aktindsigt i det forskningsmateriale, der ligger til grund for den relative høje eksistens af DAMP hos børn. Det ønsker Gillberg ikke med henvisning til, at de forældre og børn, der har deltaget i undersøgelsen var blevet lovet, at resultaterne ikke ville blive offentligt tilgængelige. Forskerne gik derfor til domstolene, som bestemte at forskerne gerne måtte få adgang til materialet med henvisning til, at de pågældende forskere havde tavshedspligt. Det viste sig, at materialet var destrueret.

ADHD – et importeret spøgelse

I 1987 indkalder den Amerikanske Psykiatريفorening sine komitémedlemmer til en kongres med emnet: Indførelse af en ny diagnose kaldet

3 12.05.04

ADHD (**A**ttention **D**eficit **H**yperactivity **D**isorder), hvilket ordret betyder: opmærksomheds – underskud – hyperaktiv – forstyrrelse.

Baggrunden var, at man indenfor børnepsykiatrien i USA havde indført diagnosen ADD (Attention Deficit Hyperactivity) i 1980 som afløser for den meget kritiserede MBD-diagnose – den hidtil mest udbredte betegnelse for gruppen af børn med adfærdsmæssige og indlæringsmæssige vanskeligheder.

Da ADD imidlertid ikke var tilstrækkeligt beskrevet, således at der kunne skabes enighed om anvendelsen i praksis, kom forslaget om indførelsen af ADHD. Efter en lang debat blandt de delegerede måtte forslaget til afstemning og da et flertal stemte for, blev diagnosen således demokratisk valgt og derefter optaget i det amerikanske diagnosesystem kaldet DMS.

I løbet af de første år efter indførelsen fik næsten 500.000 amerikanske børn stillet diagnosen og i dag er tallet steget til ca. 5 millioner.

ADHD er *ikke* beskrevet i ICD-10 og er derfor ikke en diagnose, vi anerkender i Danmark. Ikke desto mindre benyttes den i vid udstrækning, hvilket bør få politikere til at reagere!!

En beskrivelse af ADHD findes i den amerikanske DMS – IV, der udkom i 1994. Her er diagnosebeskrivelsen delt i tre hovedundergrupper: AD (opmærksomhedsproblemer), HD (hyperaktivitet) eller en kombination (ADHD).

Hvis man nærlæser beskrivelsen af de kriterier (symptomer), der danner baggrund for at stille diagnosen fremgår det tydeligt, at den nærmest fremstår som et katalog over det, barnet har svært ved, beskrevet i en adfærdsterminologi,

der klart vægter det negative – f.eks. »er ofte ikke opmærksom på detaljer, eller »laver mange sjuskefejl i skolearbejdet, i job eller andre aktiviteter« eller »har ofte svært ved at organisere opgaver og aktiviteter«. Der er ni udsagn indenfor hver af kategorierne AD og HD og barnet skal »score« på mindst 6 eller flere af de nævnte udsagn i hver kategori (AD eller HD) for at diagnosen kan stilles. Men hvornår er der tale om »ofte« og ikke kun »en gang imellem« og hvor mange er »mange sjuskefejl«? Endvidere står det ikke klart antydet, om et barn med en score på 6 af de 9 udsagn er mindre AD-ramt end et barn med en score på 8. Eller hvis et barn kun »scorer« på 5 ud af de 9 udsagn i både AD og HD – er barnet så »ADHD-light« eller kan barnet derfor ikke kategoriseres som udviklingsforstyrret.

De uklare kriterier efterlader en undersøgelsesmetode, der er behæftet med mange muligheder for fejlfortolkning. Endvidere er det ofte personer knyttet til barnet, der fortager iagttagelserne og skal forholde sig til de relativt uklare udsagn. De iagttagende parter er primært forældre, lærere og pædagoger, som hermed får en ret afgørende indflydelse på psykiaterens endelige vurdering af barnets adfærd. For disse kræves et særdeles godt kendskab til, hvad der er »normal« adfærd for et barn på netop det udviklingsstrin og med den alder og hvad der faktisk kan betragtes som en udviklingsforstyrret adfærd.

En række læger og psykiatere giver da også udtryk for netop denne problemstilling. Læge Niels Rasmussen⁴

⁴ Ugeskrift for læger 2004: Diagnostik af opmærksomhedsforstyrrelser, hyperkinetisk forstyrrelse og DAMP hos børn.

kritiserer diagnosen for at mangle en »valid test«, der er uafhængig af kriterierne. Niels Rasmussen påpeger »...at kriterierne er baseret på en kvantitativ vurdering af symptomernes sværhedsgrad, af funktionsforringelsen i forhold til udviklingsniveau og af differentialdiagnoser (beslægtede diagnoser), dvs. at vurderingen er afhængig af den enkeltes læges viden om, hvordan symptomernes sværhedsgrad skifter med alder og udviklingsniveau.

Når Niels Rasmussen efterlyser en valid test skyldes det, at der til diagnosen ikke er knyttet til objektive videnskabelige undersøgelser – f.eks. blodprøver, urinprøver, scanninger eller lignende, der uafhængigt af iagttagelserne kan underbygge diagnosen. Den stilles udelukkende på baggrund af iagttaget adfærd og vel at mærke en adfærd bestemt af en række psykiateres fortolkning af andres fortolkning af børns opførsel.

Endelig falder andre diagnoser ofte sammen med ADHD – kriterierne (comorbiditet) – f.eks. ses indlæringsvanskeligheder, sproglige problemer og motoriske vanskeligheder ofte i forbindelse med ADHD. Herved bliver det vanskeligt at skelne om barnet er senere udviklet på en række områder, der ytrer sig ved ADHD – lignende symptomer eller om begge dele forekommer. Med andre ord: Hvad er årsag og hvad er virkning?

Man har indtil dato ikke kunne pege på én eneste beviselig årsag til ADHD. Men en lang række teorier er i omløb – alle fremsat af psykiatere og psykologer, der ønsker at fremme markedsføringen af børnediagnoser. Den mest kendte årsagsteori er en såkaldt dysfunktion eller ubalance i hjernens dopamin- transmitterssystem, som forårsager en forstyr-

relse i barnet evne til at fastholde opmærksomhed over tid, hæmme impulser og adfærd m.v. Men også her skal det understreges, at det endnu ikke teknisk er muligt at måle de nøjagtige niveauer af neurotransmittere (som f.eks. dopamin) i de specifikke nervesynapser – overgangen mellem to nerveceller, hvor nerveimpulsen passerer ved hjælp af transmitterstoffer.

ADHD er arveligt, siger psykiaterne, men det er umuligt at skelne arv fra opvækst så længe »sygdommen« først kan konstateres, når barnet er 5 – 6 år og har været under massiv påvirkning under sin tidlige opvækst – og desuden »vokser« næsten 75 % underligt nok fra sin diagnose.

ADHD forbliver et konstrueret markedsført spøgelse, opfundet af amerikanske psykiatere, og som i øjeblikket går gennem det ganske land. Alle tror de har set det og alle kan se en fordel i at have set det. Forældre kan læne sig tilbage og sige: Mit barn har ADHD, så det må samfundet tage sig af. Lærere og pædagoger kan gå på ADHD-kurser og blive ADHD-eksperter i ADHD-indrettede pædagogiske miljøer. Psykiaterne får rettet fokus på deres virke ved stigende efterspørgsel i takt med flere diagnosticerede samt lave kurser og skrive bøger og artikler om emnet. Og børnepsykiatrien støttes af medicinalindustrien, som i øjeblikket tjener milliarder på at sælge et narkolignende stof (Ritalin) til ADHD-ramte børn og deres forældre. En enkelt Ritalin-pille koster mellem 18 og 23 kr. og barnet skal tage én om dagen. I Danmark regner man med at ca. 5000 børn nu er på daglig Ritalin og tallet er fortsat stigende.

Ifølge Medicinhåndbogen kan Ritalin have følgende bivirkninger: Mundtørhed, kvalme, appetitløshed, vandladningsbesvær, lystfølelse, uligevægt, søvnløshed og hovedpine. Ved behandling gennem længere tid er der risiko for tilvænnning, som viser sig ved behov for stigende doser. Ved pludseligt ophør kan der optræde let tilbagefald med sløvhed og øget søvntrang. Indtagelse af store doser kan medføre kronisk forgiftning, der viser sig ved vrangforestillinger og hallucinationer. En række forskere peger på, at Ritalin ligner amfetamin og kokain og har den samme afhængigheds-profil som disse narkotiske stoffer.

Hyperkinetiske forstyrrelser – diagnosen ingen bruger

Den eneste anerkendte diagnose i Danmark, som dækker dele af de områder, vi kender fra DAMP og ADHD er hyperkinetiske forstyrrelser. Hyper betyder noget i retning af *forstærket* og kinetisk betyder *bevægelse*. Diagnosen introduceres i Europa i slutningen af 70'erne og optages i ICD – 10 (1994) under overskriften »Adfærds- og følelsesmæssige forstyrrelser opstået i barndommen eller adolescens« (pubertet).

Almindeligvis opstår symptomerne inden for de første 5 leveår og dækker gruppen af børn, der mangler omtanke og er impulsive. Ofte udviser de en social uhæmmet adfærd, der gør dem upopulære blandt andre børn, hvilket gør dem isolerede.

Der er mange lighedspunkter mellem HF og ADHD i adfærdsudsagn og HF er derfor på samme måde en problematisk diagnose, der blot forholder sig til ren adfærd observeret af de nærmeste, i de miljøer barnet færdes.

Hyperkinetiske forstyrrelser (HF) er én diagnose, som både rummer opmærksomhedsforstyrrelse, hyperaktivitet og impulsivitet i samme diagnose – hvor AD/HD kan optræde som adskilte.

HF forekommer ofte i forbindelse med indlæringsvanskeligheder, kognitive forstyrrelser, sproglige -, motoriske – og andre adfærdsforstyrrelser, men benyttes ICD – 10 skal disse kategoriseres som selvstændige diagnosebetegnelser.

Hvor der i diagnosen ADHD tillades, at en række andre forstyrrelser optræder i sammenhæng med kernepunkterne opmærksomhedsforstyrrelse, hyperaktivitet og impulsivitet, er HF en langt smallere diagnose, som retter sig mod alle de tre kernepunkter. Derfor ser nogle børnepsykiatere HF som en underdiagnose af ADHD.

Det er måske en af forklaringerne på, at HF stort set ikke omtales i psykologernes rapporter, i forskning eller i faglige artikler.

Autisme – gammel vin på nye flasker?

Når man bevæger ind på området autisme opdager man hurtigt, at her er tale om mange forskellige former eller underdiagnoser. Af samme grund kaldes hele området det såkaldte »autismespektrum« – som betyder noget i retning af et meget sammensat billede eller en skala, inden hvilket diagnosen stilles. ICD-10 har alene 6 forskellige autisme-relaterede diagnoser på skalaen.

I den ene ende af skalaen møder vi *infantil autisme*, der i realiteten blot er et pænere navn for mentalt retarderet. Begrebet mental retardering er en lægelig betegnelse for det, vi tidlige kaldte

»åndssvaghed« og som i dag også har betegnelsen psykisk udviklingshæmning.

Atypisk autisme afviger ved at indtræde senere end 3-års alderen og/eller ved ikke at opfylde alle de tre hovedområder: forstyrrelse i det sociale samspil, i de kommunikative færdigheder og stereotyp adfærd. Den udgør således en restgruppe spændende fra mental retardering til relativt velfungerende børn med massive indlæringsvanskeligheder.

Aspergers syndrom beskrives som »karakteriseret ved samme kvalitative forstyrrelse af socialt samspil som ved infantil autisme.... afviger fra infantil autisme ved, at der ikke ses generel forsinkelse eller hæmning af den sproglige eller kognitive udvikling... ofte forbundet med klodsethed...« (s. 168).⁵ Diagnosen blev anerkendt som selvstændig diagnose i 1992 og optaget i ICD-10 i 1994.

Aspergers syndrom (AS) er en »genemgribende udviklingsforstyrrelse«, der er beslægtet med infantil autisme, men adskiller sig især ved, at der ikke er tale om en generel udviklingsretardering eller specifik sproglig retardering og derfor betegnes AS ofte som en mild form for autisme.

Den voldsomme stigning af antallet af børn med autisme skyldes primært diagnoserne AS og atypisk autisme. Der er stor uenighed om diagnosekriteriernes objektive karakter, idet der kan stilles spørgsmålstejn ved, hvornår der er tale om en tydelig afvigelse i øjenkontakt, socialt samspil eller intensitet i optagethed af en enkelt interesse. I forbindelse med den debat har følgende spørgsmål været fremme: Hvad kan normaliteten

5 ICD-10.

rumme og hvornår bliver adfærd til sygdom? Hvor går grænsen mellem talentfuld begavelse på særlige områder og egentlig handicap?

En efterhånden velkendt anekdote er, at hele IT-branchen er fyldt med velbevandede autister (AS). Bill Gates bliver regelmæssigt nævnt i denne forbindelse og lidt karikeret bliver AS også kaldt »ingeniørernes handicap«. De møder på lukkede kontorer, sidder dagligt og programmerer og opfinder tekniske detaljer, går sent hjem og sover for derefter at fortsætte næste dag på nøjagtig samme måde. Kontakten med andre foregår primært via mail og elektronisk kommunikation. Silicon Valley kan således betegnes som verdens største beskyttede værkstedsområde.

I en kultur, hvor IT er dominerende i næsten alle dagens aspekter, møder børn meget tidligt kontakten med »skærme«, hvor der præsenteres video, spil og leg, der i sin grundstruktur er logisk, konsistent og manipulerbar. Her kan barnet øve sig i at trække sig ind i sin egen »autistiske« verden, en kontrolleret og programmeret verden, som er upåvirket af almindelig social interaktion.

Børn er meget åbne og interesseret i teknologiens muligheder og dermed også påvirkelige, hvilket har fået flere forskere til at antyde, at der for nogle børn kan være faretruende momenter i computerspil (f.eks. Hans H. Knoop: *Computerspil – et stærkt pædagogisk potentiale med alvorlige ricisi*⁶), momenter, som kan udløse en udviklingsforstyrrelse.

I interaktionen med computeren modtager barnet en monoton stemme eller lyd og ingen anerkendende blikke eller

følelsesmæssige reaktioner, som det skal forholde sig til.

»Vi bruger meget af vores tid på at afkode de ansigtsudtryk for på den måde bedre at forstå andres emotioner og intentioner. Denne evne ligger til grund for vores muligheder for at fungere med den nærmeste familie og indgå i normale sociale sammenhænge ..« skriver hjerneforsker Morten Kringelbach⁷ og henviser hermed til børn med autistiske symptomer, som netop har svært ved at afkode og forstå ansigtsudtryk.

Diagnoserne er et kulturelt fænomen

En psykiatrisk diagnose er ikke noget man »er«, men en betegnelse man har fået af nogen, der har magten til at betegne andres adfærd. Vægten lægges primært på en individualisering af forstyrrelsen (symptomerne på forstyrrelsen) med en handicapforståelse, der omtaler forstyrrelsen som en biologisk forankret tilstand med efterfølgende appel til forståelse og sympati fra omgivelserne.

Årsag og virkning har en tendens til at smelte sammen i en såkaldt reversibel kausalitet (årsagen bliver til symptomerne og omvendt). Hvorfor opfører barnet sig sådan? Fordi det har ADHD. Hvorfor har barnet ADHD? Fordi barnet opfører sig sådan. Herved bliver barnet sit handicap eller diagnose og ikke et barn med en diagnose.

Når psykiaterne påstår, at børn med diagnoser altid har eksisteret (med udgangspunkt i teorien om, at genetiske faktorer er afgørende), men at de blot er blevet bedre til at finde dem, svarer det

6 Kognition og Pædagogik nr. 47/ 2003.

7 Politiken 7. januar 07.

nogenlunde til, at fedmeproblematikken altid har eksisteret, men vi er bare blevet bedre til at opdage den. Såvel fedme-problematikken som børnediagnoserne er ikke opstået i et værdifrit kulturelt rum, men er fænomener opstået i en bestemt tid, hvor samfundsforhold og økonomiske interesser muliggjort, at vores livsstil har ændret sig radikalt, hvor dyrkelsen af selvrealiseringen i opdragelsen har betydet, at den umiddelbare individuelle behovstilfredsstillelse i stigende grad er i centrum. Det udnyttes kynisk i markedsføringen af en lang række produkter, der netop appellerer til hurtig tilfredsstillelse af de umiddelbare behov, men samtidig er de afhængigheds skabende, hvilket igen indvirker på livsstil, opdragelse og familieliv.

Børnenes symptomer kan med andre ord, ses som udtryk for andet og mere end biologisk forårsagede kognitive dysfunktioner, der forklares med genetik og biokemi. Symptomerne må ses i sammenhæng med og uadskilleligt fra den psykosociale virkelighed, hvor symptomerne optræder. Handlinger skabes og udspringer af de relationer, vi indgår i. Vi udvikler os gennem de interpersonelle relationer, der aflejrer kognitive og adfærdsmæssige spor i hjernen, som igen danner udgangspunkt for vores handlinger.

Derfor er hverdagslivet et velvalgt omdrejningspunkt for måden, vi forklarer det stigende antal børn med diagnoser men i lige så høj grad, hvordan vi forholder os til problemstillingen. Her er psykiatriens symptomfjernelse i form af medicinering langt fra tilstrækkelig og er blot medvirkede til at sløre de misforhold, der måske forårsager problemerne med risiko for, på sigt at forværre børnenes situation.

Abraham Maslow

En af de humanistiske psykologer, der har beskæftiget sig med det sunde og hele menneske i hverdagslivet er amerikaneren Abraham Maslow (1908-1970).

Maslow ser grundlæggende psykiske lidelser som udtryk for mangler i de basale behov. Basale behov henviser til noget alle mennesker har brug for i udviklingen af en sund personlighed og bevidst eller ubevidst søger vi derfor disse. Gennem en række interview af voksne velfungerende personer har Maslow skitseret behovshierarkiets rækkefølge: Fysiologiske behov, sikkerhed og tryghed, kærlighed og samhørighed, respekt og anerkendelse og endelig selvaktualisering. Hermed forklarede Maslow, at neuroser eller udviklingsforstyrrelser i mange tilfælde blot er af forbigående karakter og kan relateres til mangler i de basale behov Maslow er således optaget af, at beskrive hvilke motiver og behov, der ligger til grund for det *psykisk sunde menneske* som udgangspunkt for forståelsen af den psykiske forstyrrelse. Man kan sige, at Maslow har stillet sig spørgsmålet: Hvad skal der til, for at et barn kan udvikle sig til et fysisk og psykisk sundt menneske?

Hvis vi fastholder Maslows tese om, at psykiske lidelser og udviklingsforstyrrelser er udtryk for manglende behovstilfredsstillelse i en eller anden grad og sammenholder dette med antallet af børn, der i dag henvises til psykiatrisk undersøgelse, har vi en problemstilling, der omhandler de opvækstbetingelser, der tilsyneladende foregiver at tage vare på barnets grundlæggende behov, men måske ikke gør det i tilstrækkelig grad.

Hvis Maslow selv skulle stille en diagnose på disse børn, ville den hedde **BND**, hvilket står for Basic Needs Disorder

og betyder: en forstyrrelse i de basale behov.

Særegne behov udvikles under særegne vilkår og samfundets indretning med overflod af forbrugsgoder har tilsyneladende sat sine spor og skabt nogle rammer for udvikling af sociale relationer i familien, der medvirker til at børn ikke udvikler sig alderssvarende med hensyn til almen viden, at kunne indgå i sociale fællesskaber, motorik, udviser et lavt energiniveau, en manglende koncentrationsevne og en opgivende attitude med efterfølgende indlæringsvanskeligheder.

Hverdagslivet skal i fokus

Deres livsbetingelser er tilsyneladende præget af mangel på nære positive relationer, uoverskuelighed og en manglende platform, hvorfra der kan skabes sikkerhed og tryghed.

De reagerer med at trække sig tilbage og dyrke sig selv gennem umiddelbar behovstilfredsstillelse og får derved en

følelse af, at kunne kontrollere en afgrænset del af verden – nemlig sig selv. Hermed skabes grobund for overforbrug af elendig kost fyldt med sukker, fravær af krævende motion, uhæmmet forbrug af adspredelser som computerspil og TV, noget der »gavner« dem selv og ikke andre. På kort sigt investerer de kun i sig selv og konsekvenserne på længere sigt er afhængighed (såvel fysisk som psykisk) og hermed en ændret social adfærd, der signalerer en afmagt i forhold til det fælles.

Det er derfor ikke børnene, der er syge, men de livsbetingelser, de er en del af. Børnene er, hvad deres sociale relationer er.

Så længe psykiatrien ikke tager disse børns hverdagsliv alvorligt i relation til at stille diagnoser med efterfølgende medicinsk behandling, så forbliver psykiatriens indtog i folkeskolen blot en velegnet konsensusforståelse af en meget kompleks problemstilling. Prisen betaler kommunerne og børnene.

Rektorers forståelse af mobbing i skolen



Tidsskriftets redaktion har bedt cand.jur. Helle Rabøl Hansen, ph.d-stipendiat på DPU, tilknyttet forskerteamet eXbus, om at kommentere den følgende norske artikel ud fra en dansk vinkel.

I den senere tid har der været en stigende interesse for emnet mobning i det skolepolitiske system i Danmark. Hos vores nordiske naboer har der allerede i omtrent to årtier været en juridisk, pædagogisk og politisk fokus på feltet, så både Sverige og Norge har førertrøjen på mht. positive såvel som negative erfaringer i, hvordan man intervenserer i komplekse mobbepraksiser. Det er derfor relevant for Danmark at kigge vores naboer over ryggen og blive inspireret.

Artiklen er at betragte som første spæde trin i en indføring i nordisk basisstof om mobning. Udgangspunktet er den mobbeforståelse, der er formuleret af forskeren, den svensk-norske Dan Olweus, som er pionér på feltet. Han har præget både den teoretiske afgrænsning såvel som den praktiske tænken inden for de nordiske antimobbemiljøer. Olweus' indsats er uomgængelig, og det er bl.a. hans fortjeneste, at vi i dag sondrer mellem konflikt og mobning, og at vi har 'opdaget' tilskueren som en 'passiv mobber'.

Forfatterne til artiklen gennemgår kerneparagraffer af norsk lovgivning om det psykosociale miljø i skolen, der findes i den såkaldte 'Opplæringslov'. Loven omhandler mobning, vold, racisme og diskriminering. I Norge (og i Sverige) har

man valgt en anden og efter min mening mere dynamisk lovindgang til skoleindsats mod mobning. Man bruger mobbeordet direkte i lovens tekst og signalerer hermed prioriteringen krystalklart, modsat i Danmark, hvor mobning skal indfortolkes i Undervisningsmiljøloven via bemærkninger til loven, og det er kun jurister, der kan navigere her. Ifølge den norske Opplæringslov er et godt psykosociale miljø en individuel rettinghed, som skoleledelsen skal informere om. Igen en dimension vi mangler i dansk skolelovgivning.

I det forholdsvis lille empiriske materiale som artiklen bygger på fremgår det dog, at der blandt norske skoleledere er et højst uensartet kendskab og brug af loven. Artiklen fremfører endvidere kritik af skoleledernes manglende kendskab til mobbebegrebets mange dimensioner, på trods af indførte tiltagsprogrammer mod mobning på deres skoler.

Et andet interessant nedslag i artiklen er, hvordan skolerne samarbejder med den norske PPR-tjeneste (PP-tjenesten). Et flertal af informanterne samarbejder primært med PPR om specialpædagogisk indsats og psykiatri og i mindre grad om et samarbejde omkring det psykosociale miljø i klasseværelserne. Det er mit indtryk, at det forholder sig på samme måde i mange af de dan-

ske PPR-enheder. Det skyldes efter min vurdering ikke mindst den måde PPR-opgaven er formuleret på af lovgivere – samt det stigende pres der har været de senere år mht. udredningssager. Der er lagt en tyngde på det specialpædagogiske og de almenpædagogiske opgaver fremstår mere 'fluffy' og abstrakt.

Som sagt er artiklen et første trin i et studie om forståelse af mobning. Jeg savner nu også de næste trin. Dan Olweus' mobbedefinition er på mange måder en definitionsmoder til de eksisterende nedskrevne mobbeafgrænsninger på markedet. Der er ofte tale om genkendelsesvenlige og beskrivende definitioner, som forklarer mobning som negative handlinger udført af enkelte personer i et asymmetrisk magtforhold.

Inden for de sidste 5 år er netop denne måde at forklare mobning på blevet suppleret og udfordret af mobbeforskere og praktikere i bl.a. Australien, Sverige og Danmark, som mener, at definitionen favner al negativ interaktion mellem mennesker, og dermed slører mobningens særlige sociale struktur. Samtidig kritiseres definitionsskabelonen for at

være smal, idet den ikke er specifik nok på selve det sociale forhold i udstødel-sesmønstre. Diskussionerne har medført, at optikken er ved at dreje fra en opfattelse af mobning som et problem, der er primært boende i individet selv, til en opfattelse af mobning som primært et socialpsykologisk fænomen, der eksisterer i formelle, sociale kontekster. Konsekvensen af denne optikdrejning er samtidig en strategidrejning, der tager udgangspunkt i, at mobning ikke alene kan løses ved at 'reparere' på individet men, at der skal sættes ind overfor de betingelser individet agerer i. Intervention mod mobning er jævnt før dette mobbesyn derfor primært en intervention i klasseværelset og i skolekulturen.

Erfaringer fra netop Norge og Sverige viser, at mobning ikke er en statisk størrelse, men et fænomen der kan fremmes og hæmmes af deltagerne i og uden om udstødel-sesmønstrene. Derfor er artiklens første lidt poppede linje ikke særlig velvagt: 'Mobning har eksisteret til alle tider'. Er det nu rigtigt, eller er det netop en af de overleveringer, som trænger til at blive forstyrret?

Helle Rabøl Hansen

Den følgende artikel har tidligere været bragt i norsk SKOLEPSYKOLOGI, 1/2007

Rektorers forståelse av mobbing i skolen



Hvordan står det til med rektorers forståelse av mobbing i skolen? Er denne bedret etter flere års målrettet arbeid på dette temaet fra sentrale hold? I mars 2004 førte Fylkesmannen i Oslo og Akershus tilsyn med regionens arbeid i forhold til Opplæringsloven § 9a-3, som omhandler elevens rett til et godt psykososialt arbeidsmiljø. Rapporten stadfestet da at det lå en stor oppgave fremfor statlig tilsynsmyndighet dersom elevenes rettsikkerhet og formålet med paragrafen skulle ivaretas. Dette var begynnelsen på vår nysgjerrighet i forhold til rektorers bevissthet rundt mobbing. Vi foretok derfor en undersøkelse der vi intervjuet seks rektorer fra grunnskoler i Oslo. Spørsmålene vi ønsket belyst gjennom undersøkelsen var; «Hvordan er rektorers forståelse av mobbing? I hvilken grad har rektorer kjennskap til elevens rettigheter til et godt psykososialt miljø i skolen? Og hvordan forvalter rektorer denne rettigheten i praksis?»

Av studenter ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo:
*Anita Amalie Maudal, Beate She Klingenberg, Hildegunn Dahl, Hilde Hansen,
Ann Karin Aarebrot-Heiestad og Inger Johanne Gundersen*

Et kort historisk tilbakeblikk

Mobbing har eksistert til alle tider. Vårt nye årtusen ble innledet av at både Kongen og Statsministeren satte fokus på mobbing. Det er et viktig tema å ta tak i, fordi det berører så mange og fordi mobbing kan gi konsekvenser på livstid, både for individet og for samfunnet. Dette gjelder særlig mobbeofferet, men også mobberen. Mobbeofferet kan få store psykiske problemer og man har sett at konsekvensene av mobbing i verste fall kan føre til selvmord. Mobberen viser ofte antisosial atferd hele skolegangen, og løper generelt en større risiko for å bli innblandet i annen problematferd som kriminalitet og alkoholmisbruk senere i livet. Det er altså viktig å ta tak i mobbing for å hjelpe alle parter (Olweus, 1992). I februar 1983

begikk tre gutter i fra Nord-Norge i 10 til 14 års alderen selvmord, antagelig på grunn av alvorlig mobbing. Kirke- og Undervisningsdepartementet startet da en landsomfattende aksjon mot mobbing i norsk grunnskole høsten samme år. Man begynte å forske og interessere seg mer for mobbing (Olweus, 1992).

På bakgrunn av denne forskningen begynte man å jobbe mer aktivt med mobbing. 23 september 2002 ble det første «Manifest mot mobbing» undertegnet av Kommunenes Sentralforbund, Foreldrerådet i grunnskolen, Utdanningsforbundet og da-værende statsminister Kjell Magne Bondevik. Her forpliktet partene seg til å arbeide for en felles visjon om nulltoleranse i forhold til mobbing, som innebar at partene

måtte utøve tydelig ledelse på alle nivåer i forhold til sine ansvarsområder. Man mente at mobbing forekom der ledelse og ansvar sviktet. «Manifest mot mobbing» gjaldt i en toårs periode fra 2002 til 2004 (Utdanningsdirektoratet, 2005a). Gode resultater fra arbeidet mot mobbing som følge av det første manifestet mot mobbing, førte til at man ville videreføre dette arbeidet. 8 juni 2005 undertegnet de samme partene et nytt manifest. Det nye «Manifest mot mobbing» bygger på erfaringene fra forrige manifestperiode og viderefører disse. Det legger særlig vekt på tydelig ledelse, lokal handling, at foreldrene skal inkluderes og at tiltakene mot mobbing er koordinerte og langsiktige. Manifestpartene forplikter seg til å arbeide for at alle barn og unge skal ha et godt fysisk og psykososialt miljø i barnehagen, på skolen, i skolefritidsordningen og andre organiserte fritidsaktiviteter. Manifestet gjelder for perioden fra 2005 til 2007 (Utdanningsdirektoratet, 2005b og Barneombudet, 2005). 1. april 2003 ble kap. 9 i Opplæringsloven endret slik at den bedre skulle tydeliggjøre den voksnes plikt til å gripe inn mot mobbing. Opplæringslovens kap. 9 a omfatter elevens fysiske og psykososiale miljø på skolen. § 9 a-3, som omhandler elevens psykososiale miljø, deriblant mobbing, vil vi komme tilbake til senere (Utdanningsdirektoratet, 2004c). Opplæringslovens § 9a-3 gir skolene plikt til å arbeide målrettet med elevens psykososiale miljø. Den gir elevene rettigheter som skolene forplikter seg til å arbeide etter. Loven er der fortsatt, men er det bare en «sovende lov»? Vi ønsket å finne ut av om det fortsatt jobbes med mobbing i skolene og hvordan skolene forvalter opplæringslovens § 9a-3.

Mobbebegrepet

Ordet «mobbing» har blitt et slags motebegrep og er etter hvert brukt i ulike betydninger. Mobbing kommer fra det engelske ordet «mob», som betyr en stor og anonym gruppe av personer som er aktive. Betegnelsen mobbing er også brukt om en person som trakasserer og plager en annen person (Olweus, 2003). Mobbebegrepet står sentralt i samfunnsdebatten, og vi kan daglig lese om mobbing i skoler eller på arbeidsplasser. Begrepet er på en måte blitt allmannseie og på grunn av det, er ordet blitt utydelig og utflytende. Det kan være tilfeldig hva ulike personer legger i begrepet og en kan se en tendens til at mobbing kan omfatte alle negative handlinger en person bliver utsatt for fra andre personer (Mossige og Waage, 2002). Fordi dette begrepet er blitt et moteord som brukes i mange forskjellige sammenhenger, er det viktig at det kommer tydelig frem hvilken betydning vi legger i begrepet mobbing.

Det er i litteraturen presentert ulike definisjoner av begrepet mobbing. De to mest sentrale personene innenfor mobbeforskningen, er Dan Olweus og Erling Roland. Selv om deres definisjoner likner hverandre, finnes det noen forskjeller.

«En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer» (Olweus, 2003:17).

«Med mobbing eller plaging forstås vi psykisk og/eller fysisk vold rettet mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og

plager. Vanligvis brukes betegnelsen mobbing når episodene gjentas over tid. Hendelser som rammer en enkelt elev en enkelt gang, kan imidlertid også ha karakter av mobbing» (Roland og Vaaland, 1996:7).

Disse to definisjonene har visse kriterier som må oppfylles for at man skal kunne snakke om mobbing. Olweus sin definisjon har med at mobbingen må skje over en viss tid og at den som blir mobbet utsettes for negative handlinger. Definisjonen sier ingen ting om handlingene som utføres er av psykisk eller fysisk art. Etter definisjonen derimot, altså videre i litteraturen, skriver Olweus at en negativ eller aggressiv handling skjer når noen med hensikt påfører en annen person skade eller ubehag, ved fysisk kontakt eller ved ord, utfrysning eller manipulasjon. I tillegg skriver han at for å kunne bruke ordet mobbing bør det også være en viss ubalanse i makt eller styrkeforholdet mellom den som mobber og offeret for mobbingen (Olweus, 2003). Selv om definisjonen til Olweus utelater å nevne at det finnes både fysisk og psykisk mobbing, og at det bør være en ubalanse i makt eller styrkeforholdet er dette noe han allikevel vektlegger i sin mobbeforståelse.

Roland skriver at betegnelsen mobbing vanligvis brukes når episodene gjentas over tid. I tillegg har Roland med et punkt der det står at hendelser som rammer en elev en enkelt gang, også kan ha karakter av mobbing (Roland og Vaaland, 1996). Dette er et punkt som gjør de to definisjonene ulike. Olweus mener at de fleste opplever å bli plaget eller ertet en gang i løpet av skoletiden, men hvis dette er enkeltepisoder

kaller han det ikke mobbing. Rolands definisjon er lengre og har med både kriteriene om makt – og styrkeforhold og psykisk og fysisk vold. Der Roland bruker betegnelsen psykisk og fysisk vold, bruker Olweus betegnelsen negative handlinger. Mens Roland benytter vold i selve definisjonen, kan en diskutere hvorvidt en bør sidestille eller skille fra hverandre betegnelse mobbing og vold. Utdanningsdirektoratet har kommet ut med en brosjyre om mobbing. I denne brosjyren er mobbing og vold forklart hver for seg. Samtidig skriver de at vold, rasistiske utsagn, diskriminering og utestengning kan være krenkelser som benyttes i mobbing gjentatte ganger, over tid og rettet mot et offer som ikke kan forsvare seg (Utdanningsdirektoratet, 2004c).

Et annet element som dukker opp i litteraturen er forskjellen mellom mobbing og konflikt. Det som er vesentlig å få frem er at ved mobbing er det ubalanse i makt- og styrkeforholdet mellom den som mobber og offeret. Ved en konflikt er styrkeforholdet mellom partene noenlunde likt. Dermed er det viktig å skille mellom begrepene mobbing og konflikt (Mossige og Waage, 2002).

På bakgrunn av disse ulike definisjonene og deres noe ulike betydning, har vi videre valgt å bruke opplæringslovens definisjon av mobbing. Vi mener at denne definisjonen dekker de kriteriene vi synes er viktige å ha med. I tillegg baserer vi mye av vår oppgave på opplæringsloven, og synes det da er naturlig å bruke denne definisjonen.

«En person blir mobbet når han eller hun, gjentatte ganger og over tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer. Det er

en negativ eller ag-gressiv handling når noen med vilje påfører en annen person skade eller smerte ved fysisk kontakt, ved ord eller på andre måter. For å kunne bruke betegnelsen mobbing skal det også være en viss ubalanse i makt- og styrkeforholdet: den som blir utsatt for de negative handlingene, har vanskelig for å forsvare seg og er noe hjelpeløs overfor den eller de som plager ham eller henne» (Lovdata, 2006a).

Denne definisjonen blir brukt internasjonalt. Her er mobbing kjennetegnet ved tre kriterier: Det dreier seg om en aggressiv eller ondsinnet atferd, som gjentar seg og varer ved over en viss tid i en mellommenneskelig relasjon som er preget av en viss ubalanse i styrke eller maktforholdet. Dette kan også kalles for systematisk plaging. Mobbing inntreffer ofte uten noen åpenbar provokasjon fra offerets side (Lovdata, 2006a).

Barneombudet tok i 2002 initiativ til å lansere en nullvisjon i forhold til mobbing i norske skoler, med ønsket om at mobbingen skulle utryddes innen to år. En slik målsetning kan for mange virke som et luftslott. Mange mente nok at dette var urealistisk og kanskje heller ikke ønskelig å gjøre om norske skoler til steder som var frie for krangling, utestengning, konflikter og ubehageligheter. Dette var Barneombudet enig i, men det var mobbingen han ville til livs. Her er det også viktig med en begrepsavklaring og hva Barneombudet den gang definerte som mobbing. Han mente at mobbing var noe helt annet enn konflikter, tilfeldig plaging, vold og utestengelser. Barneombudet tolket mobbing i skolen som:

»En maktstrategi der enkelte elever benytter en medelev for å oppnå makt i klassen for å tilegne seg personlige fordeler på bekostning av så vel mobbeofferet som de andre elevene i klassen. Mobbing er et maktspill der læreren abdiserer som den reelle lederen av klassen og overlater ledelsen til de som mobber. Mobbing i skolen er bare mulig så fremt læreren ikke ønsker eller makter å stå frem som tydelig leder av klassen».
(Mossige og Waage, 2002:1)

Dette viser at det er viktig at de som samarbeider om mobbeproblematikken har en felles forståelse for hva de legger i begrepet. Uten en slik felles forståelse, kan det lett oppstå uenigheter og misforståelser. Når Barneombudet på denne måten definerer hva han legger i ordet mobbing, som er en smalere definisjon, er det kanskje ikke så urealistisk å ha som mål å få bukt med mobbingen allikevel.

Lovverket som omhandler mobbing

Opplæringslovens kapittel 9a skal bidra til å sikre elevens rett til et godt arbeidsmiljø. Paragrafen tar for seg både det fysiske og psykososiale miljøet på skolen og sier at alle elever har rett til et miljø som skal fremme helse, trivsel og læring (Lovdata, 2006b).

Opplæringslovens § 9 a-3 omhandler mobbing, vold, rasisme og diskriminering, men vi har her valgt å ha fokus på mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2004c). Det psykososiale miljøet beskrives som de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever

dette. I tillegg handler det om elevenes opplevelse av læringssituasjonen. Det gir med andre ord et innblikk i hvordan de voksne og elevene skal oppføre seg mot hverandre på skolen.

Retten til et godt psykososialt miljø er en individuell rettighet på linje med opplæringslovens § 5-1. Dette innebærer at paragrafene skal likestilles når det gjelder elevenes rettigheter og skolens plikter. Retten til spesialundervisning er en velkjent rettighet, men den individuelle rettigheten til et godt psykososialt miljø er tilsynelatende ikke like kjent. Ledelsen på skolen plikter blant annet å informere både elever og foreldre om rettighetene deres i forbindelse med skolens tilaksplan i forhold til mobbing. (Utdanningsdirektoratet, 2004c).

Skolen plikter å arbeide systematisk for å oppnå en mobbefri skole. Det er ikke slik at man kan garantere for at mobbing ikke kan forekomme, men når det først skjer så plikter skolen å handle. Nulltoleranse betyr ikke nullforekomst, men at skolen forplikter seg til å jobbe målrettet mot mobbing og gripe inn hvis det forekommer (Utdanningsdirektoratet, 2004c).

Opplæringslovens § 9 a-3 første ledd omhandler hvordan skolen aktivt skal arbeide systematisk for å fremme et godt psykososialt miljø med vekt på trygghet og sosial tilhørighet. Elevene kan ikke, på samme måte som voksne, velge sitt miljø. De har en plikt til å gå på skolen, og først og fremst på den skolen de sokner til. Dette gjør skolens ansvar i arbeidet rettet mot et mobbefritt miljø spesielt viktig. Skolen skal ha klare mål for det psykososiale miljøet på skolen, samt rutiner på hvordan evt. problemer skal avdekkes og håndteres

(Utdanningsdirektoratet, 2004c).

Opplæringslovens § 9 a-3 andre ledd handler om at de ansatte på skolen plikter å handle dersom de får kunnskap om eller mistanke til bla. mobbing. Saken skal undersøkes og skoleledelsen varsles om dette. De skal også gripe direkte inn dersom dette er nødvendig. Dette henger forøvrig også sammen med § 1-2 om personalets og skolens alminnelige omsorgsplikt. Elevene skal stole på at de voksne tar problemene deres på alvor (Utdanningsdirektoratet, 2004c).

I paragrafens siste ledd står det om skolens plikt til å behandle henstillinger fra elever og foreldre (Lovdata, 2006a). Dersom en elev eller forelder ber om tiltak angående mobbing, skal skolen så fort som mulig behandle saken etter reglene om enkeltvedtak i forvaltningsloven. Enkeltvedtak defineres i forvaltningslovens § 2 som en avgjørelse fra offentlig myndighet og er bestemte rettigheter til private personer (Lovdata, 2006d). Henstillingen kan gjelde alt fra konkrete saker med spørsmål om enkeltvedtak til rutiner skolen har i forbindelse med arbeidet med § 9 a-3. Den skal rettes til skoleledelsen som snarest mulig skal undersøke saken videre og evt. sette inn tiltak eller fatte et enkeltvedtak. Skoleledelsen eller eierne har ansvar for at foreldrene og eleven er opplyst om saken før vedtaket fattes, etter § 17 i Forvaltningsloven. Ved taket kan klages inn etter §§ 28-36 i samme lov (Lovdata, 2006d). Dersom skolen ikke har tatt stilling til saken innen rimelig tid, kan det allikevel klages som om det var gjort et enkeltvedtak.

Dersom skolen vurderer det slik at de har behov for veiledning kan de bruke PP-tjenesten som rådgivende instans. PP-tjenesten er i følge Opplæringsloven

§ 5-6 pålagt å bistå skolene i dette arbeidet (Lovdata, 2006e).

Rektorers forståelse av mobbing

Vi ønsket å belyse rektorers forståelse av mobbing. Videre ønsket vi å se i hvilken grad de har kjennskap til elevers rettigheter til et godt psykososialt miljø i skolen og hvordan de forvalter denne rettigheten i praksis?»

Halvparten av våre informanter hadde en god forståelse av hva mobbing faktisk er. En av dem hadde svært god forståelse. Med svært god forståelse mener vi da at rektor nevnte de viktigste kriteriene for hva som er mobbing, altså den systematiske plagingen som foregår over tid og ubalansen i styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer. Denne ubalansen i styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer er det kriteriet som rektorene utelater der vi allikevel sier de har en god forståelse av mobbing. Med det mener vi ikke at styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer er av mindre betydning for om en handling kan karakteriseres som mobbing eller ikke. Vi mener derimot det er viktig å påpeke at dersom styrkeforholdet er relativt likt mellom to parter er det mer riktig å kalle det en pågående konflikt fremfor mobbing (Waage og Mos-sige, 2002). På tross av utelatelsen av ubalanse i styrkeforholdet velger vi å betegne deres forståelse som god, ettersom de uttrykker to andre sentrale kriterier i deres forståelse av mobbebegrepet.

De rektorene som etter vårt syn, hadde manglende forståelse av mobbing, fokuserte på ubehaget til den som opplever mobbingen. Dette er selvfølgelig en viktig dimensjon av mobbing, men

sier lite om hva mobbing faktisk er. Med et opplevd ubehag som eneste kriterium for om en handling er mobbing eller ikke, vil mange handlinger i skolen så vel som andre steder bli karakterisert som mobbing. Med andre ord er systematisk plaging, pågått over tid og en ubalanse i styrkeforholdet sentrale elementer for om en handling er mobbing eller ikke. (Lovdata 2006a). På grunnlag av dette vil vi derfor karakterisere rektorenes forståelse av mobbing som mangelfull, dersom de ikke uttrykker de sentrale elementene i sin forståelse av mobbebegrepet.

På spørsmål om hvordan skolen til de intervjuede fokuserte på mobbing og om de eventuelt deltok i et mobbeprogram, fikk vi som ellers i undersøkelsen varierte svar. To av våre seks spurte rektorer kunne fortelle at skolene deres deltok i Olweus sitt mobbeprogram og hadde gjennom dette fokus på mobbing kontinuerlig. De fire andre skolene refererte til forskjellige programmer som fokuserer på sosial kompetanse i ulik grad. Sosial kompetanse er et svært viktig område, men omhandler ikke spesifikt mobbing. En kan argumentere for at læring og trening av sosial kompetanse vil gi elevene ferdigheter som gjør at de ikke mobber og at skolene får mindre mobbing som en konsekvens av denne læringen. Samtidig er det viktig å påpeke at disse programmene ikke gir spesifikk opplæring i forhold til hva som er mobbing, behovet for klasseledelse eller tiltaksplan i forhold til mobbing.

Ut fra vår undersøkelse kom det tydelig frem at de rektorene som hadde et mobbeprogram på sin skole, var også dem som uttrykte best forståelse i forhold til mobbing. Dette både i forholdet til hvordan de forstod selve mobbebe-

grepet og samtidig hva som avgjør om det er mobbing i en klasse eller ikke.

Rektorenes forståelse av Opplæringslovens § 9a-3

Alle våre seks informanter besitter en sentral rolle i skoleledelsen. Derfor var det grunn til å anta at kunnskapen om og forståelsen av innholdet i opplæringsloven § 9a-3 er god. Våre resultater fra undersøkelsene viser derimot et meget varierende bilde av informantenes forståelse av innholdet i opplæringsloven § 9a-3 (jf. paragrafens tre ledd). To av rektorene viser meget god forståelse, tre av rektorene viser mangelfull forståelse og en av rektorene viser ingen forståelse av paragrafen. Den-ne graderingen henspeiler til i hvor stor grad rektorene viser til paragrafens tre ledd eller ikke.

To av de tre informantene som viser manglende forståelse av innholdet i paragrafen benytter seg av mobbeprogrammet til Olweus. En av disse måtte slå opp i loven for å se nærmere på paragrafen før han uttalte seg. Således kunne vi muligens også konkludert med at informanten ikke hadde noen forståelse av paragrafens innhold. Den ene av disse rektorene gir uttrykk for at de ville ha benyttet seg av programmet til Olweus uavhengig av loven som kom i 2003, men at den merkbare forskjellen går på kravet om dokumentasjon rundt arbeidet med mobbing. Den andre av disse to rektorene gir uttrykk for at planene blir gjort mer konkrete. Den tredje av rektorene har liten tro på mobbeprogrammer. I stedet utfører de en egen årlig trivselsundersøkelse blant elevene sine. Informanten gir uttrykk for at den merkbare forskjellen etter at lovparagrafen kom er at forpliktelsen til

skolen er blitt større.

Den siste av våre informanter kunne ikke gjengi elementer fra noen av de tre leddene og kan derfor sies å ikke ha noen forståelse for innholdet i denne lovparagrafen. Det benyttes ikke mobbeprogrammer på informantens skole. Informanten gir ikke uttrykk for vesentlige endringer fra loven kom og frem til i dag.

Rektors forståelse av forvaltningen av Opplæringsloven § 9a-3

I vår undersøkelse ville vi finne ut om rektorene/skolen informerte elever og foreldre om alle elevers rett til et godt fysisk og psykososialt miljø på skolen. Av de som var med i undersøkelsen, var det bare en som svarte ja på dette, mens en mente dette var kontaktlærers ansvar. Resten svarte at det ikke forelå noen slik informasjon. Med andre ord kan det virke som om lederne ikke er opptatt av å gi generell informasjon om dette, men venter til de får en direkte henvendelse. I følge loven skal skolene engasjere elevene

»... i planlegging og gjennomføring av tiltak som forbedrer helse, miljø og trygghet, og at elever og foreldre skal være med i dette arbeidet» (Utdanningsdirektoratet, 2004c).

Videre har elevene rett til opplæring, slik at de kan delta aktivt i dette arbeidet. Dette vil kreve en skole som ikke bare har fokus på dette området i forhold til sine ansatte, men også en skole som tar initiativ og ansvar for å inkludere elever og foresatte i dette arbeidet helt fra starten av.

Forebygging mot mobbing og forbedring av miljøet krever et godt samarbeid, og en åpen dialog mellom skole, foresatte og elever. Samarbeid i forbindelse med forebygging av mobbing viser elever og foreldre at skolen tar dette på alvor. Informasjon og fokus på mobbing vil også kunne hjelpe elever/foresatte å gjenkjenne hva som karakteriserer mobbing, og vite hva de skal gjøre videre hvis de er vitne til mobbing, eller opplever det selv.

Hvorfor har da rektorene så lite fokus på informasjon om rettighetene i utgangspunktet? En mulig forklaring er at de overlater dette til hver enkelt lærer. Hvis dette er tilfelle, vil det lett kunne bli tilfeldig hva foreldre og elever vet om sine rettigheter og hva de skal gjøre hvis de rammes av, eller er vitne til mobbing. Det er også mulig at fokuset på mobbing har kommet noe i bakgrunnen for andre programmer og prosjekter som skolen jobber med. I tillegg kan det være at de stoler på at måten skolen fokuserer på mobbing gjennom eventuelle mobbeprogram og ulike typer av andre tiltak er tilstrekkelig.

I forbindelse med intervjuet ble rektorene spurt om hva skolen gjør hvis en elev på deres skole blir utsatt for mobbing. Samtlige rektorer svarte at kartlegging av situasjonen var det første som ble igangsatt. Kontaktlærer og evt. ledelse blir trukket inn avhengig av situasjonen. De fleste rektorene indikerer at hver sak må behandles individuelt, og at foreldre må trekkes inn i saken. Kun en rektor refererer til reglene om enkeltvedtak i forvaltningsloven, som sier at skolen skal klargjøre situasjonen og sette inn aktuelle tiltak for å løse problemet. På en annen side nevner fem av seks rektorer at både kartlegging og

eventuelle tiltak står i fokus i forbindelse med slike saker. Det kan med andre ord tolkes slik at rektorene er seg bevisst sitt ansvar i saker om enkeltvedtak og hva som må gjøres i forbindelse med dette. Samtidig vet vi lite om hva som egentlig blir gjort i disse sakene, og om tiltakene i hver enkelt sak fungerer, og er til det beste for den enkelte elev.

På spørsmål om skolen har fattet enkeltvedtak angående mobbing, var antallet ingen vedtak hos tre av rektorene, mens to hadde et vedtak, og en to. Dette syntes vi var iøyenfallende, tatt i betraktning at undersøkelser indikerer at rundt 5-10% av elevene på barne- og ungdomsskolen ukentlig eller oftere blir plaget av medelever (Olweus, 2003). På en side kan det tenkes at skolene er flinke til å fokusere på mobbing og dermed har redusert forekomsten av mobbing på sin skole. Vi vet at enkelte av skolene i undersøkelsen jobber etter et mobbeprogram. På en annen side kan det også tenkes at skolene rett og slett er for dårlige til å kartlegge og oppdage mobbing som foregår på skolen. Her kommer vi igjen tilbake til viktigheten om informasjon til elever og foresatte i forbindelse med forebygging. Det er lettere å inngå samarbeid med foresatte og elever før det oppstår problemer (Roland og Vaaland, 1996). Det er også rimelig at skolen ikke kan avdekke alle tilfeller av mobbing på egen hånd. Mye kan foregå i det skjulte. Skolen er derfor avhengig av at foreldre og elever deltar aktivt i dette arbeidet som samarbeidspartnere. Det er lettere for elever og foresatte å si ifra, hvis de i utgangspunktet vet at de kan stole på at skolen tar dem på alvor.

Vi lurte videre på om skolene hadde fått noen klager i forbindelse med brudd på § 9a-3. Her ser vi at noen av rek-

torene har misforstått spørsmålet og ikke svart på om de har fått klage på enkeltvedtak, men på mobbing generelt. De resterende rektorene svarte at de ikke har fått noen klage på vedtakene. Dette kan indikere at det ble innført løsninger som fungerte for elevene dette gjaldt. Samtidig vet vi ikke hvordan skolene evaluerer tiltakene de setter inn, i og med at vi ikke fikk se så detaljert på handlingsplanene. Vi vet heller ikke noe om hvordan foresatte og elevene opplevde tiltakene og om de visste sine rettigheter i forhold til å eventuelt klage på vedtaket.

Vi har avdekket at det ikke er sammenheng mellom bruk av mobbeprogrammer på skolen og rektorenes forståelse av innholdet i opplæringslovens § 9a-3. De rektorene som gjorde det bra på innholdsforståelse av paragrafen var ikke ledere på skoler tilknyttet et mobbeprogram. Et annet interessant funn er at de av våre informanter som viser en mangelfull forståelse av opplæringsloven § 9 a-3, er også de som uttaler at de ikke har fattet enkeltvedtak på bakgrunn av mobbing.

Skolens samarbeid med PP-tjenesten om mobbing

Vi ønsket videre å få kjennskap til hvordan PP-tjenesten blir brukt som samarbeidspartner i arbeidet med brudd på § 9a-3. Opplæringsloven gir PP-tjenesten en aktiv rolle i forhold til det pedagogiske arbeidet ved skolene og PP-tjenesten skal ha en særlig kompetanse innenfor det psykososiale miljøet. Vi er innforstått med at skolene kan ha ulike kompetanse på dette området og dermed ulike behov for råd og veiledning. Mange sko-

ler kan imidlertid ha en opplevelse av å ha god forståelse og håndtering av mobbing.

Vi mener denne egenvurderingen kan være reell, men i andre tilfeller er den kanskje ikke det. Dette krever at alle løsninger og mulige tiltak vurderes før en eventuell bestemmelse. Her kan skolene få ekstra hjelp til å oppnå dette. Fra PP-tjenestens side krever dette at hver enkelt rådgiver har god kompetanse på området, og dermed kan bidra til en konstruktiv løsning.

I vår undersøkelse var det imidlertid bare to av rektorene som brukte PP-tjenesten som samarbeidspartner i slike sammenhenger. De andre viser til at PP-tjenesten brukes mer i sammenhenger der psykiatri og behov for spesialpedagogisk tilrettelegging ligger til grunn. Videre uttrykker de at PP-tjenesten jobber på henvisning og dermed i forhold til enkeltsaker, og ikke i forhold til systematisk arbeid i skolen. Her kan man spørre hvorfor rektorene ikke bruker PP-tjenesten i slike saker, og hvorfor de har en slik oppfatning av hvordan man kan bruke PP-tjenesten. Er det PP-tjenesten som ikke formidler et inntrykk av at den kan brukes i slike saker? Har skolen opplevd liten eller ingen hjelp fra PP-tjenesten tidligere, altså har ikke PP-tjenesten hatt nok kompetanse til å gi hjelp? Eller ønsker rektorene og de ansatte helst å løse slike saker på egen hånd, da de mener å ha nok kompetanse selv? En av rektorene sier nettopp det at de har system på det og takler dette på egen hånd. Vi tror at skolene må vurdere hva de trenger rådgivning i forhold til og at dette behovet kan variere fra sak til sak. Samtidig tror vi det er viktig å trekke inn PP-tjenesten som en sam-

arbeidspartner tidlig i prosessen, før en sak har blitt for vanskelig, og i verste fall låst seg.

Som vi ser, virker det som om det er ulikt fra skole til skole om PP-tjenesten blir trukket inn i dette arbeidet. De rektorene som samarbeider minst med PP-tjenesten i forbindelse med mobbing er også dem som viser mangelfull forståelse av opplæringsloven. Det interessante her er at de rektorene som viser god forståelse av denne delen av opplæringsloven, er dem som ser behovet for et samarbeid med PP-tjenesten.

Vår oppfatning etter samtaler med PP-ledere, er at de ønsker at PP-tjenesten skal trekkes tidligere inn i mobbesaker. Vi tror at det er viktig for både skolen, foresatte og ikke minst for eleven at det kommer inn en person utenfra skolen som kan være barnets og de foresattes «advokat» og som samtidig kjenner skolen og hvordan skolen jobber med mobbing. En god rådgiver vil også kunne tilføre mer kunnskap og se saken med nye øyne. Opplæringslovens § 5-6 pålegger PP-tjenesten å hjelpe skolen med kompetanse og organisasjonsutvikling. På en annen side er PP-tjenesten avhengig av at skolen ønsker å samarbeide og tar kontakt for å oppnå en slik utvikling. Med andre ord vil et godt samarbeid kreve rektorer som ønsker rådgivning og en PP-tjeneste som er i stand til å gi en slik hjelp. Det betyr at PP-lederne må frigi tiden til rådgiverne, slik at de kan jobbe systemrettet og kompetansehevende. Dette i tillegg til de enkelte henvisningene. Dersom rådgivere og ledere i PP-tjenesten har en god forståelse av mobbing, tror vi at de også i større grad vil fokusere på mobbing i sine samtaler med rektorer. Dette kan øke rektorenes bevissthet rundt temaet, som igjen kan

føre til et videre ønske om kompetanseheving om mobbing fra rektorenes side.

Det ville vært interessant å undersøke om rektorer som har PP-ledere med høy grad av bevissthet rundt mobbing også har mer kompetanse på dette feltet. Dette kan være en spennende tanke som kan undersøkes videre ved en senere anledning.

Referanser:

- Fylkesmannen i Oslo og Akershus ved Utdanningsavdelingen (2004): Er forvaltning ubehagelig?
- Mossige, J. og Waage, T. (2002): Hva i all verden er mobbing?, Skolepsykologi nr. 5.
- Olweus, D. (1992): Mobbing i skolen, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olweus, D. (2003): Mobbing i skolen, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Roland, E. og Vaaland, G. S. (1996): Mobbing i skolen, Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2004c): Elevenes skolemiljø. Kapittel 9a i Opplæringsloven.
- Barneombudet (2005): URL: <http://www.barneombudet.no/cgi-bin/barnombudet/imaker?id=11195> (lesedato 31.05.06)
- Lovdata 2006a: Kunnskapsdepartementet. Veileder til Opp-læringsloven URL: http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/andre_dok/veiledninger/045051-990068/hov004-bn.html (lesedato: 31.05.06)
- Lovdata (2006b): URL:<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html> (lesedato 31.05.06)
- Lovdata (2006d): URL: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html#9a-3> (lesedato 31.05.06)
- Lovdata (2006e): URL: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-006.html> (lesedato 31.05.06)
- Utdanningsdirektoratet (2005a): URL: http://www.utdannings-direktoratet.no/upload/Satsningsomraader/Manifest%20mot%20mobbing/tiltaksplan_MMM_BM.pdf (lesedato 31.05.06)
- Utdanningsdirektoratet (2005b): URL: www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=438 (lesedato 31.05.06)

28. Henningsen, Inge (Lecturer at The School of Education, The University of Aarhus). **Does PISA Keep its Promises?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2008, Vol. 45, 380-393. – Three aspects of the large PISA project are covered: the limitations stemming from the use of the Rasch model, the contention that that PISA measures »Life skills«, PISA being a universalistic project, and the relationship between its theoretical constructs and the derived tasks. As for the Rasch model its prerequisites are a.o. that a set of tasks are unidimensionally represented. This is not the case in the PISA tasks; they are multidimensional. PISA considers its tasks representative of »Life skills«. That is clearly not the case: the tasks typically have a play quality that is far from the reflexive practice in real life situations. Are the PISA tasks really universalistic? Certainly not – this is shown by an analysis of the scores that Brazilian pupils obtained. Conclusions: PISA is not a scientific but a political project. Its models are overly simplified in order to make rank order possible. Several questions need to be answered: social background has a significant influence on the results. How, then shall we compare groups of pupils? Questions about tasks for girls and boys cannot be answered within the PISA model; what to about that? – *Bjørn Glæsel*.

29. Nielsen; Lise, Render (Psychologist). **Problematic or Appreciated?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2008, Vol. 45, 394-407. – There is a tendency to segregate more children than ever in school psychological practice. This is seen as a result of a problem focused and diagnostic view of the child, looking at problems and difficulties. As opposed to this, an appreciative approach is seen, focusing on the resources of the child. Even if problem focusing is dominant in school psychology, appreciation is becoming adopted. The growth of consultative methods seems to be associated with appreciation and adverse to the problem focusing approach. These different concepts, seemingly coexistent, implicate that the expectations of the role of school psychology become muddled. The interesting point is how they can supplement each other. – *Bjørn Glæsel*

30. Dahler-Larsen, Peter (Professor, Institut for Statskundskab, Syddansk Universitet). **What Does Knowledge Based Evidence Mean?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2008, Vol. 45, 408-418. – Do cause-effect relations exist? Within humanity they are certainly unstable, and often very complex. Can causality be found in teaching? It is certainly difficult, looking e.g. at the emotional and ethical aspects of teaching. The randomized, controlled experiment (RCT) is seen by many as the most sophisticated procedure. It is, however, lacking severely when applied to teaching, as only few and narrow answers can be found. These answers may be neither definite, nor exhaustive or valid. It is recognized today that production of knowledge is perspectivist, partial, and not exhaustive. A reflective science must acknowledge its contingency, uncertainty, and perspectivity. – *Bjørn Glæsel*.

31. Thykjær, Gitte Dalby & Bræmer, Ib (Psychologist and head of the school psychological office of Fredericia). **Interviews About the Consultative Method in School Psychology.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2008, Vol. 45, 419-427. – As a follow up on the implementation of the consultative method in the school system, three groups were interviewed: recreation center teachers, teachers, and heads. Their answers show a number of different aspects, underlining that the contact between a specific psychologist and a group of teachers e.g. was more important than the concept of consultation as such. Several suggestions were made about how to enhance this contact. These answers were discussed at the s.p. office, and a number of conclusions were arrived at: the strategy of communication about the new model should have been clearer, changes in school culture are very time consuming, and there is a need to discuss further with the heads how the new concept can be better implemented. – *Bjørn Glæsel*.

32. Tetler, Susan (Lecturer at The School of Education, The University of Aarhus). **Parents of Children With Special Needs – A Resource for the School?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2008, Vol. 45, 428-439. – Cooperation between schools and parents is stipulated in the legislation. It is, however, not clearly documented in research how parents perceive their role in the area of special education. The author interviewed 28 parent couples of children with special needs, ranging from ADHD, Autism, Cerebral Palsy, and Dyslexia to general learning disabilities. The findings were of a generally positive character. »The Good Partnership« (Jones, 2004) is introduced, categorizing six models of cooperation: the obstructive model, the expert model, the transplant model, the consumer model, the empowerment model, and the negotiating model. They may be seen as a continuum, ranging from a minimum of involvement to the sixth' level where partners are equal. The transplant model has the best fit to the answers from the parents, i.e. that the school recognizes the parents' knowledge and insight in their children, but that they are not invited to participate in the planning of teaching and evaluation. – *Bjørn Glæsel*.

33. Sindahl, Trine Natasja (Cand. psych.). **Anonymous online chat counselling for children and youth.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2008, Vol. 45, 440-447. – The present article is a review of research regarding anonymous online chat counselling for children and youth. The article presents characteristics of this particular form of counselling: synchronicity, written language, digitalisation, reduced cues, anonymity and distance and how they influence the relationship between counsellor and client. The article also presents international outcome and process research.

The conclusions are, that research in this area is minimal and the studies conducted present ambiguous conclusions. However all studies agree that this form of anonymous counselling service is able to create contact with children and youth with very serious and complex problems, who were not reachable by other means. We see more cases of neglect and different forms of abuse than in anonymous telephone services. It is assumed that this is due to its ability to create an environment where the child or adolescent feels more private, less exposed and where they have time to express themselves. – *Trine Natasja Sindahl*

34. Larsen; Ib, Hedegaard (Deputy head and psychologist). **The market Place of Diagnoses.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2008, Vol. 45, 449-460. – From 1994 to 2002 the number of children receiving a child psychiatric diagnosis in Denmark rose by 400 % to a total of approx. 12.000 children and adolescents being treated in the psychiatric system. Among the many problems with diagnoses are the criteria used in the ICD and DSM. E.g. homosexuality was adopted as psychical disturbance from 1968 – 1972 because of political pressure. Examples of very questionable diagnoses are: Dyslexia, DAMP, ADHD, Hyperkinetics, and Autism. A diagnosis is not a well documented something that you suffer from, but a label put by someone with the power to characterize the behavior of others. Abraham Maslow saw psychical problems as deficits in the realm of basic needs. If he were to present another, new diagnosis it might be BND, Basic Needs Disorder. To summarize: children do not suffer from specific, individualized disorders. They suffer from the life conditions that they endure. – *Bjørn Glæsel*.

35. Maudal; Anita, Amalie et al. (Students at The Institute of Special Teaching at The University of Oslo). **How Do Head Masters Understand Bullying in Schools?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2008, Vol. 45, 461-472. – School bullying has been a long term issue in Norwegian schools, much research has been published in Norway, and educational legislation has focused on childrens' rights etc. How do head masters perceive this? Six head masters were interviewed. Half of these were uneasy by bullying and tended to avoid the issues. As to a precise understanding of the wording in the legislation and its consequences, again half of them were uncertain and did not act adequately. It is stipulated that the school psychological services are involved in cases of bullying; this only occurred at two of the six schools. – *Bjørn Glæsel*.

Kort over narrative landskaber

Michael White: *Kort over narrative landskaber*, Hans Reitzel, 303 sider, 349 kr.

En viden du ikke vidste at du vidste

Ole Fogh Kirkeby skriver i *sin* anmeldelse af bogen *Kort over narrative landskaber*¹, at Michael White »ved noget, som vi ikke ved, at vi ved«. Jeg er helt enig, og det er den røde tråd i min forståelse af Michael White og denne hans seneste og sidste bog. Han vidste ikke blot noget, som vi ikke ved, at vi ved. Jeg tror også, at han igen og igen kom til at vide noget, som han ikke selv vidste, at han vidste – og at det var dén nysgerrighed, der drev ham. Michael White var åben og fordomsfri og havde en enorm respekt for sine klienter og deres evner til at være *agenter i deres eget liv*. Han turde være i historierne sammen med sine klienter og lade sig føre gennem usikre meningsfulde landskaber, indtil der på et eller andet tidspunkt åbenbarede sig et landskab, hvor klienten og Michael White (og af og til også de eksterne vidner) blev vidende om en mening, de ikke havde en anelse om, at de skulle komme til at kende. Michael White havde ikke på forhånd en ide om, i hvilken retning klientens historie gik – og det er en meget etisk, ydmyg og antiautoritær indstilling til andre menneskers liv.

Titlen på bogen hentede Michael White ud af en metafor, der tog udgangspunkt i hans egen interesse i cykling: Terapi er som et bakket terræn, hvor alle konturer af det passerede landskab indprentes i ens sind. Den store fryd er, når målstregen er

1 I *Psykolognyt* nr. 16, september 2008.

passeret, for netop i det øjeblik findes muligheden for åbningen af et landskab med viden, man ikke vidste, at man havde.

Michael White har beskrevet seks forskellige slags narrative landskaber, man som terapeut kan lade sig inspirere af. De såkaldte positionskort, som er tegnet og grundigt beskrevet i bogen, gør tankegangen bag brugen tydelig og overskuelig, men Michael White gør det samtidigt klart, at bogen ikke er en »opskrift« på en bestemt rækkefølge, der er hensigtsmæssig at følge i terapi. Som jeg ser det, er det derfor en vanskelig udfordring at skulle vælge og vrage mellem disse positionskort, men det er også en lettelse, at man ikke behøver at lade sig styre af en stram retningslinje. Der er rig mulighed for, at den enkelte terapeut kan udvikle sin egen narrative praksis og indpasse dem i sin egen metode med inspiration fra disse positionskort. Og så gør det måske udfordringen lidt lettere, når man ved, at Michael White var 20 år om at nå dertil, hvor han var.

De seks forskellige slags narrative landskaber hedder *eksternaliserende samtaler*, *genforfattende samtaler*, *genmedlemsgørende samtaler*, *definerende ceremonier*, *samtaler der fokuserer på unikke hændelser* og *stilladserende samtaler*. Jeg vil ikke gennemgå dem alle, men dvæle lidt ved de tre af landskaberne, der måske giver mest mening for mig. Jeg skriver »måske«, fordi det er vanskeligt at fremhæve nogle frem for andre, fordi de alle giver mening i forskellige kontekster, samtidigt som landskaberne kan »bygge ovenpå hinanden«; fx kan det i en given kontekst være meningsfuldt at lade den terapeutiske samtale tage

udgangspunkt i landskabet over *eksternaliserende samtaler*, for derefter at fortsætte med landskabet over *samtaler der fokuserer på unikke hændelser*.

Det første narrative landskab hedder *eksternaliserende landskaber*, og handler om at sætte problemer udenfor personen. I vores kultur er det almindeligt at tale internaliserende om problemer, hvilket er begrænsende for personens udviklingsmuligheder. Ikke mindst i skolesammenhænge, hvor vi ofte møder udsagn som »han er et problem«, »han kan ikke koncentrere sig« eller »han forstyrrer de andre«. Når vi i stedet taler eksternaliserende om problemer, skifter fokus fra personen til problemet, og det bliver »ikke personen der er problemet, men problemet, der er problemet«. Dette fokus giver personen og netværket mulighed for at distancere sig fra problemet, kigge på det ude fra og handle på det.

Positionskortet danner grundlag for kortlægningen af eksternaliserende samtaler og består af 4 punkter, der handler om først at definere problemet, dernæst kortlægge det, hvorefter effekten af problemets aktiviteter evalueres og begrundes.

Michael White giver et eksempel med en dreng med diagnosen ADHD (uden D´et), som får en ny forståelse af sig selv og sin diagnose. Ved at eksternalisere problemet, finder drengen, hans forældre og Michael White sammen frem til at kalde problemet (der er lig ADHD´en) for Fætter Slem. Det giver drengen og hans forældre mulighed for at distancere sig, og vigtigst af alt giver det drengen *agenthed*. Han kommer til at vide noget om ADHD´en, som han ikke vidste, og han får en forståelse for, at ADHD ikke er noget, der er inde i ham, men snarere en udefrakommende form for drillepind, der ynder at forstyrre ham. Det giver både ham og hans omgivelser mulighed for at handle overfor drillepinden og begrænse dens handlerum.

Det andet narrative landskab hedder *genforfattende samtaler*, og her var Michael White inspireret af Jerome Bruners brug af narrative metaforer i analysen af litterære tekster. Det bliver tydeligt, at den narrative terapi tager sit udgangspunkt i analysen af litterære, fiktive tekster; det virkelige liv er som en historie, hvor klienten er fortæller og læser, mens terapeuten er forfatteren, som forpligter sig til at hjælpe læseren med at blive en bedre forfatter i sit eget liv; dvs. være »medvejviser« i en proces, hvor klienten bliver mere engageret og i stand til at tydeliggøre sin egen stemme i konstruktionen af sin livshistorie. Målet er at erstatte tynde livshistorier – ofte baseret på den gældende kulturs opfattelse af rigtigt og forkert – med righoldige historier.

Positionskortet udgøres af to forskellige landskaber – nemlig et *handlingslandskab* og et *bevidsthedslandskab*. Sidstnævnte erstatter Michael White med begrebet *identitetslandskab*, som han mener er mere passende i den virkelige verden (Bruner brugte begrebet bevidsthedslandskab til analysen af litterære tekster). Handlingslandskabet består af faktiske begivenheder, dvs. historiens tema, mens identitetslandskabet består af klientens tanker, følelser og refleksioner over betydningerne af begivenheder i handlingslandskabet. Disse to landskaber følger en tidslinie, der starter med fortiden og ender ud i fremtiden og tilbyder således et skematisk indblik i og overblik over klientens liv, forventninger, ønsker og værdier. Metoden muliggør, at klientens tidligere handlinger går fra at føles som isolerede hændelser uden sammenhæng, til at blive hændelser med sammenhæng i tid og rum. Der er tale om endnu en måde, der giver mulighed for indblik i noget, man ikke vidste, at man vidste om sig selv og sit eget liv.

Det sjette og sidste narrative landskab hedder *stilladserende samtaler* og handler om at udforske dét svælg, der er mellem

hvad folk kender til og er fortrolige med, og dét de potentielt vil kunne komme til at vide om deres liv. Igen er der tale om at komme frem til en viden om noget, man ikke vidste, at man vidste. Michael White kalder dette potentielle for *zonen for nærmeste udvikling*, og begrebet er lånt af udviklingspsykologen Lev Vygotsky, der brugte det til at forklare, hvordan al udvikling bygger på læring, og at al sådan foregår i det sociale rum. Terapeutens opgave i Michael Whites *stilladserende samtaler* er at bidrage med at bygge et stillads over *zonen for nærmeste udvikling* samt invitere andre til at deltage i denne proces. Her kan man bruge *eksterne vidner*, som er et andet spændende fænomen i Michael Whites praksis. Målet for stilladseringen er en nyvunden følelse af *agenthed* hos klienten; en tilstand som kun kan opnås gennem socialt samarbejde med vigtige mennesker i klientens netværk. *Agenthed* var hos Michael White det samme som *mestring* hos Lev Vygotsky.

Med afsæt i Vygotskys ideer udviklede White sit kort for *stilladserende samtaler* – bygget op over 5 spørgsmålskategorier. Spørgsmålene kan lignedes med en trappe eller netop et stillads, hvor klienten starter med at distancere sig fra det såkaldte velkendte og fortrolige på et meget lavt og konkret niveau, og ender op med at distancere sig på et meget højt og abstrakt niveau. Ved at klatre op af stilladset sammen med terapeuten og andre vigtige mennesker i netværket (der både kan være til stede rent fysisk eller mentalt hos klienten) bliver klienten langsomt mere og mere bevidst om sit liv, sine værdier og muligheder og får udviklet nye begreber om liv og identitet og får mulighed for at føre disse ud i livet.

Jeg blev inspireret af dette kort som et udgangspunkt for arbejdet med børn i skolen og forestiller mig, at dette narrative landskab kan bruges som et udgangspunkt for en pædagogisk/psykologisk handleplan

(der netop handler om at komme fra et punkt til et andet) – ikke mindst fordi referencerammen er udviklingspsykologisk; det var børn, Vygotsky interesserede sig for. Måske kan kortet medvirke til, at vi som psykologer, lærere, forældre osv. ikke så let forfalder til internaliserende konklusioner om elever som »totalt umotiverede«, »ude af stand til at reflektere over sit eget liv«, »konkret tænkende« osv. Den stilladserende samtaleform er nemlig et socialt samarbejde, hvor vi alle medvirker til sammen med barnet at bevæge os op ad trappen til det øverste punkt på stilladset, i stedet for at lede efter problemer inde i barnet, i forældrene, i lærerne eller hos andre i netværket.

Således er vi tilbage ved mine indledende ord om, at Michael White aldrig på forhånd vidste i hvilken retning en klients historie gik – og han var ikke bange for at færdes i uvisheden. Det skyldes formentlig, at han ikke så sig selv som en ekspert eller autoritet, som ved mere end klienten. Således bør også vi, der arbejder med børn være varsomme med at forfalde til ovenstående konklusioner om børns adfærd og motiver. Nogle gange kan vi nemlig – hvis vi er åbne for det – ende med at komme til at vide noget om et barn, som vi ikke vidste, at vi vidste. Den ydmyghed, der ligger bag Michael Whites tanker og praksis, er et vigtigt udgangspunkt i terapeutisk praksis såvel som i det pædagogiske, psykologiske arbejde i skolerne, så hvad enten man kan tænke sig at gøre eksplicit brug af de narrative landskaber i sit arbejde eller blot lade sig inspirere af etikken i dem, så er bogen af begge grunde meget anbefalelsesværdig.

Cand. psych. Charlotte Ljunggren,
PPR Indre By, København.

Støt mestring – bryd mønstre

Jytte Birk Sørensen: *Støt mestring – bryd mønstre* Dafolo. 2007. 238 sider, 288 kr.

Denne bog har jeg haft liggende længe – alt for længe – på mit arbejdsbord til anmeldelse.

Det der så er sket i denne lange tid er, at jeg har læst den flere gange og er begyndt at bruge den i min undervisning endda som grundbog på modulet: *Specifikke og gennemgribende udviklingsforstyrrelser*, et modul i den pædagogiske diplomuddannelse i Specialpædagogik. Så bogen siger mig vist en hel del, og jeg vil så prøve at formulere hvad det er i det efterfølgende:

Selve titlen på denne kloge og informative bog kan gå hen og blive problematisk, idet titlen forudsætter, at »social arv« er et anvendeligt parameter. Det vender jeg tilbage til i slutningen af denne anmeldelse.

Dog gør JBS meget ud af at understrege adskillige steder i bogen, at hendes ærinde overordnet er at gå fra: en-personers psykologien til to-personers psykologien. Forstået som væk fra en fokusering på enten barn eller forældre og hen til en fokusering på barnets relationer med de forskellige kontekster. JBS kalder det: »Det nye spædbarnsparadigme«.

I bogen skelnes mellem kulturelt rige og fattige og økonomisk rige og fattige.

Begrebet *resiliens* lanceres hurtigt som et forklaringsbegreb til to-personers psykologien med udgangspunkt bl.a. i Kauai med de 698 børn på denne ø i øgruppen Hawaii. Den undersøgelse, som er den klassiske undersøgelse i resiliensforskningen.

Med inddragelse af denne undersøgelse og andre fra resiliensforskningen er det JBS's ærinde at kvalificere og uddybe resiliensstærkningen.

I kapitel 2: *Tilknytning og nære relationer* skelnes mellem »mestringsstrategier« og »overlevelsestrategier«, som giver beskyttelse mod angst og smerte. Herfra uddybes til tilknytningens udvikling.

JBS refererer Ainsworths undersøgelser om tilknytning hos det lille barn. JBS skriver ikke noget om, hvordan den prædiktive værdi i voksenalderen er af denne undersøgelse. Jeg mener andetsteds at have læst at Ainsworths undersøgelse ikke har nogen prædiktiv værdi i voksenlivet?

For mig bliver det centrale, nye i JBS gennemgang af Ainsworths tilknytningsforskning, at hun gør opmærksom på, at de voksne omkring barnet har en tilbøjelighed til at forstærke barnets mønster. Altså at det trygt tilknyttede barn bliver forstærket i sin trygge tilknytning af de professionelle voksne såvel som af de nære omkring barnet. Dette er en vigtig pointe, som vel faktisk bliver belyst meget fint også i et andet værk: Charlotte Palludans (2007) bog: *Børnehaven gør en forskel..* Titlen taler her for sig selv.

JBS har en glimrende udfoldelse af Baumrinds arbejder om forældrestil i opdragelsen.

Kapitel 3 hedder *Den socioemotionelle udvikling* og på side 104 findes et interessant skema over sammenhænge mellem selvfor-nemmelser og relationsdomæner.

Kapitlet krydres med gode eksempler/casestories på, hvor børn ikke bliver mødt, og hvordan de så kan mødes på den rigtige måde af deres voksne: eksemplet med den toårige, der bliver skældt ud i haven, som ikke bliver set, hørt og forstået, og som så bare giver sig til at luge som sin mor – og det bliver hun også skældt ud for?

I casen med Tom 6 år og tandbørstningen demonstrerer JBS: tandbørstning på en meningsfuld og en meningsløs måde.

Det fortsætter på side 154 med en frem-

hævelse af Bent Furman om tredobbelt ros. Udtrykket »psykisk reaktans« beskrives som det at have fået mange krænkelser på sin selvagtelse.

Senere henvises til Aarts` fortegnelse over, hvad leg med andre børn kan udvikle af kompetence i forholdet til – andre børn.

Kapitel 4 hedder: Marte Meo – en metode til resiliensstøtte og mønsterbrydning. Denne kapiteloverskrift kunne vel egentlig også være en meget dækkende titel på hele bogen?

I kapitlet beskrives Marte Meo Metoden som det udviklingsstøttende samspil, der kan associeres til det værdsættende og det anerkendende samspil.

Her knyttes også ganske kort an til Antonovsky´s salutogenetiske perspektiv.

Et par citater (171) »Vi bliver et selv i forhold til andres selv, som indebærer, at for at blive selvstændige har vi behov for hinanden« (Løvlie Schibbye, 2002, s.48)

Side 172: »Anerkendelse defineres her som en generel grundholdning, der baserer sig på respekt og accept af den andens ret til at være sig selv som sig selv og med retten til at eje egne synspunkter, følelser og oplevelser«.

På siderne 174,175,176 er der nogle rigtig gode cases, og på side 177 er der en tankevækkende model over selv – andre – dannelsens dialektik og dynamik.

Denne model er en mere udfoldet didaktisk model på baggrund af G.H.Mead´s model om »jeget« og »miget«.

På side 178 citeres Killén for at ville »responsdere« i stedet for at »stimulere«.

Dette kan sammenfattes i følgende model: (KK)

S <-> S S -> O
Anerkende værdsætte

På side 178 foldes disse positioner ud, så de betydningsfulde andre har to væsensforskellige roller: at lede og at følge (initiativ). Dette demonstreres på side 179 med to cases om 2 gange Søren.

Længere fremme i kapitlet citerer JBS Bae for at have formuleret, at imitation er den højeste form for anerkendelse og at den fremmer selvværd, socialitet og mestring.

Marte Meo fremstilles som en metode til at bryde mønstret argumenteret ved bl.a. følgende citat(side 208) »Den proces hvor barnet kommer gennem et specifikt udviklingsstøttende samspil ændrer positivt på dets forventninger til sig selv, til andre og til dets mestringsstrategier«.

I det afsluttende kapitel beskriver JBS mønsterbrydning på både kort og på lang sigt.

Problemet bogen igennem er for mig, at der hele tiden stikker frem en slags behavioristisk tilgang til barnet, som kommer til udtryk i retorikken: »afdække« »metodik« m.v.

Især at udtrykket »mønsterbrydning« dukker op. Bogens ærinde er jo at gøre noget ved mønsterbrydning på lang sigt. Og det er i udgangspunktet at læne sig op ad udtrykket »den sociale arv« som i høj grad handler om barnets *essens* og ikke dets *eksistens*, som f.eks. resiliensforskningen lægger sig op ad.

Det er naturligvis vanskeligt at gøre eksistens operationaliserbar for hele feltet af professionelle omkring barnet. Det her er et stykke af vejen, men der er langt endnu, tænker jeg.

»Støt mestring – bryd mønstre« er en væsentlig bog, som skal læses og diskuteres af personalet i både børnehaver og skoler.

Karen Kyndrup
Lektor ved University College Lillebaelt

At tænke

Frank Smith: *At Tænke*. Klim, 2008, 226 s., kr. 249.

Bogens forord rummer bl.a. denne formulering, som bringes i uddrag: »Der er nogle store vanskeligheder forbundet med dette emne. Vi kan ikke direkte inspicere tænkningen på samme måde, som en videnskabsmand kan undersøge, hvordan organer som lungerne fungerer. Visse områder af hjernen er impliceret i forskellige tankeformer – for eks. læsning – men studier kan ikke sige noget om, hvad personen læser, eller om læsningen er besværet værd.«

I bogens første kapitel præsenteres 72 ord, der har relation til tænkning; bl.a. disse: analysere, beslutte, fatte, fundere, slutte. Forfatteren afstår eksplicit fra at definere tænkning, fordi definitioner fordrejer og begrænser brugen af ord i sproget. Det er langt mere interessant at beskrive, hvad mennesker gør, og hvad hjernen kan tænkes at gøre.

Intelligens har muligvis noget med tænkning at gøre, men begrebet er meget dårligt defineret og snævert udforsket. Hvad betyder det for eks., at en person omtales som unintelligent? Betyder det, at han mangler intelligens, eller at han besidder dumhed? Begge muligheder forekommer forfatteren lige sandsynligt ud fra et lingvistisk perspektiv, men han har ikke hørt om psykologer, der forsøger at definere, lokalisere eller måle dumhed. Han foretrækker betegnelsen »almindelig tænkning«. Almindelig tænkning er tænkning. Den er kompleks, grundlæggende og vigtig. Den finder sted hele tiden uden at kræve opmærksomhed. Tænkningen organiserer virkeligheden for os og vores egen plads i disse virkeligheder og skaber alternative virkeligheder, som vi kan håbe på at realisere – eller undgå! Den traditionelle opsplittning i for eks. beslutningstagen, problemløsning, ræ-

sonnement, formel/uformel logik og højere ordens tænkning er stort set ubrugelig i dette perspektiv.

Denne måde at undersøge, forkaste og reformulere på viser sig også i kapitel 3 om hukommelse, forståelse og læring. Et citat kan vise dette. »Hukommelse, forståelse, læring og tænkning er ikke forskellige mentale aktiviteter, processer eller evner. At tro, at de er det, er at begå en fundamental kategoriseringsfejl – Når folk åbenlyst tænker over fortiden, siger vi, at de *husker*. Hvis deres tænkning er rettet mod nutiden, kalder vi det for *forståelse*. Tænkningens fremtidige konsekvenser kalder vi for *læring*«.

Fantasien betragtes som den dynamo, der driver værket. Styringen varetages af »mønstre« og »historier«, som tjener til at skabe orden – for eks. visuelt, auditivt som i musik og tidsmæssigt. Selve tænkningen flyder i form af historier om begivenheder, folk m.fl. Vi konstruerer historier for at forstå begivenheder.

Kritisk tænkning anses generelt for at være en særlig vigtig tænkemåde, hvor man for eks. diskuterer holdninger kontra viden. Argumentationen forkastes – al tænkning afhænger af viden – ved vi nok, kan vi tænke kritisk.

I kapitlet om tænkning og sprog forkastede den opfattelse, at sprogets vigtigste funktion er kommunikation. Sproget er ikke entydigt og korresponderer ikke direkte med verden. Det skrevne ord er endnu mere uklart end det talte, »det spreder sig formålsløst til siden og driver af tvetydighed«.

I det afsluttende kapitel om tænkning og uddannelse gives der en del forslag til undervisere. Det absolut væsentligste er interessen hos eleverne og respekten fra lærerside. Hvis kvaliteten i al undervisning skal forbedres, må elever og lærere lære at tvivle.

I et meget omfattende noteapparat (33 sider) præsenteres et stort antal teoriskaberes og forskeres tanker i en diskuterende form.

Frank Smith har skrevet en meget engagerende, provokerende og brugbar bog. Forlaget har med denne udgivelse – som blev trykt på engelsk i 1990 – truffet en god beslutning. De mellemliggende 18 år frem til denne, danske udgivelse har på ingen måde gjort Smiths tanker forældede. Der ville i en nyskreven bog i et så omfattende noteapparat naturligvis have været mange referencer til de mellemliggende år, men de savnes ikke. Hvad er det egentlig han kan? Jo, han kan tage fat på et for alle pædagoger, lærere og andre tænksomme mennesker helt centralt emne: tænkning. Han kan på samme tid bryde med mange, vante forestillinger om, hvordan tænkning kan opdeles, analyseres, kategoriseres mv. og retter opmærksomheden mod tænkning som en alment menneskelig proces, der har en selvfølgelig karakter, og som kan forstås helt udogmatisk. Det gør han i disse 10 kapitler, som hver for sig næsten har karakter af et essay. Meget fængslende, provokerende i sin enkle klarhed, egnet til at skabe diskussion – også som han skriver mellem lærere og elever. Sproget er næsten forræderisk enkelt – det kan lokke til at læse hurtigt – det er så ligetil – men indholdet bider sig fast og spænder ben for tempoet – heldigvis.

Særdeles anbefalelsesværdig udgivelse for ikke mindst lærerstuderede og lærere – men også for en meget større kreds.

Bjørn Glæsel

Problemadfærd

Bjarne Nielsen: *Problemadfærd i skolen*. Dafolo, 2008, 163 s., kr. 176.

»Begrebet 'problemadfærd' anvendes som en nogenlunde neutral betegnelse, der ikke søger at antyde eventuelle årsager. Det er denne bogs hensigt at skabe forståelse for de mange faktorer, der må medtænkes, når en skole ønsker at tilrettelægge en langsigtet og målrettet indsats for at blive en god skole for alle de børn, der går på den. Derfor kan arbejdet med problemadfærd ikke adskilles fra det mere generelle arbejde med skoleudvikling.« Dette citat stammer fra forordet i denne bog og er faktisk det allerførste afsnit. Hele bogen tager afsæt i netop denne formulering.

»Den vigtigste enkeltfaktor for børns læring i skolen er lærerens kompetencer, såvel de faglige som de mere personlige«. »Men – kulturen på den enkelte skole er afgørende for mulighederne for, at læreren kan løse vanskelige undervisningsopgaver«. »Skolelederen bliver den afgørende faktor for udviklingen af en kultur, der er befordrende for, at medarbejderne kan finde hensigtsmæssige løsninger«. Disse tre erklæringer er en uddybning heraf – også hentet fra forordet.

I kapitlerne 3 og 4 omtales en række ydre krav og faktorer, der påvirker skolens muligheder for udvikling; for eks. de stigende krav fra forældreside og den øgede tendens til at udskille elever fra den almindelige klasse. I kapitlerne 5 og 6 gennemgås folkeskolens styring, kontrolfunktionen, decentraliseringen samt skolekulturen. Der formuleres en markant hypotese: »Udvikling af en mere kollektivt orienteret lærerkultur er nødvendig for at udvikle folkeskolen«. Hypotesen underbygges præcist med afsæt i dansk og nordisk forskning.

Kapitel 7 opstiller nogle betingelser for udvikling af skolen og peger på to centrale områder: en optimal, forpligtende dialog

mellem de mange styringsniveauer, der eksisterer for skolens virksomhed samt udvikling af den allerede omtalte kollektive lærerkultur. Det diskuteres, hvad der skal til, og der peges på nødvendige retninger at gå i.

I kapitel 8 foretages der forskellige, hjerne-gymnastiske øvelser af teoretisk art for at indfange og beskrive, hvordan problemer kan anskues, hvordan specialundervisning kan rubriceres, og det hele samles i en meget informativ figur 5 om individorienteret og kollektivt orienteret skolekultur. Det ses, hvordan skolekultur, erkendemåde, specialindsatsens objekt, elevens rolle og PPRmedarbejderens og speciallærerens roller hænger sammen. Problemadfærd og specialundervisning udforskes ud fra norske Thomas Nordahl og svenske Bengt Perssons skrifter.

I kapitel 9 om lærerne i skolen bygges der omfattende på Andy Hargreaves forskning, og der fremlægges fem, forskellige former for samarbejdskultur: fragmenteret individualisme – arbejdsfællesskab – konstrueret kollegialitet – Balkanisering – den bevægelige mosaik.

Kapitel 10 bygger på Nordahls doktor-disputats, »En skole – to verdener«. Et stort dilemma i Norge, men også her, er at folkeskolens formål bygger på en dialektisk forståelse af dannelse med alt, hvad det indebærer, mens undervisningen bygger på en materiel dannelsesteori. »Det kan være problematisk og til dels modsætningsfyldt at skulle udvikle og lægge vægt på samarbejde, selvhævdelse, kritisk sans, egenaktivitet og kreativitet inden for en undervisning, der lægger vægt på lærerstyring, formidling og reproduktion af kundskaber« (s. 84).

Som det er fremgået af forordet, har skolelederen afgørende betydning. I kapitlet om krav til skolelederen vises nogle af de udfordringer, som skolelederen står overfor. For eks. valget mellem at prioritere skolens interne funktion og lukke øjnene

mere eller mindre for ydre krav eller løbende tilpasse sig de ydre krav. Uanset om skolen er en »fiaskoskole«, en »moderat effektiv skole« eller en »god, effektiv skole«, må der udarbejdes en handlingsplan for skolen. Nordahl og Ogden bruges til at belyse dette. Den i Danmark krævede, årlige kvalitetsrapport kunne med fordel udarbejdes på grundlag af en vejledning, som Undervisningsministeriet kunne udarbejde med afsæt i det af Nordahl udviklede værktøj.

I et for ikke mindst PPR meget væsentligt kapitel 12 om PPRs rolle peges der på fem, forskellige niveauer, som PPR må operere på: lærerne – lærerteamet – specialcentret – skolen – kommunen. Det tydeliggøres, hvorfor PPRs ledelse må have psykologfaglig baggrund.

I de følgende kapitler følger en detaljeret gennemgang af Nordahls LP-model, og hvordan arbejdet med problemadfærd kan foregår. Det er bogens største del med sine i alt 30 sider. Til sidst berettes der om et treårigt forløb med professionsudvikling af samtlige lærere i Jægerspris kommune på grundlag af tankesættet, som det er beskrevet i denne bog. Der var optimale betingelser for projektet, men effekten var uklart; det tager lang tid at gennemføre så gennemgribende ændringer i lærerarbejdet, som der var lagt op til.

Bjarne Nielsen ved, hvad han skriver om, og han udtrykker sig meget præcist. Fremstillingen er faktisk så klar, at man ved læsningen jævnlige tænker; ja, men er det ikke selvklart? Nej, det er det ikke: hvis ideerne og idealerne skal omsættes til praksis, må der et utrætteligt arbejde til. Hele tiden må der stilles spørgsmål til, hvor vi er netop nu. Hvordan viser det sig? Er det vi ser langtidsholdbart? Hvad er konsekvenserne for hvert barn, der udviser problemadfærd? Hvordan lever de forskellige rolleindehavere op til deres nye roller? Hvad er barriererne? Hvad skulle der mon have skullet til i Jægerspris for at nå endnu

længere i bestræbelserne?

Det allerførste skridt i en udviklingsproces er at se sig om og finde ud af, hvor er vi lige nu? Bjarne Nielsen er en mester i at vise vej og give os værktøjer. Denne bog fortjener rigtig mange læsere i skolens verden, på PPR og i læreruddannelsen samt i uddrag måske i efteruddannelsessammenhænge.

Bjørn Glæsel

Anmeldelse af en DVD med Daniel Stern fra konferencen

»Kommunikation og relationer« på UCL, april 2008.

Eller den flotte engelske titel: »*Dynamics of Lived Experience and Participant Learning-Implications for Theory and Pedagogy*«.

Kan fås ved henvendelse til
www.waageproductions.com
Den koster 230 kroner.

Der var to hovedtalere ved konferencen: Stein Bråten fra Norge og Daniel Stern fra USA.

Konferencen var planlagt således, at de to koryfæer først holdt hver et oplæg, hvorefter de sammen omkring en dialog. Det var meget spændende og særdeles interessant at være med til.

Daniel Sterns to timer lange indlæg er blevet til denne DVD, som jeg her vil give et par ord med på vejen.

Da jeg selv var til stede ved konferencen, er jeg måske ikke helt »uvildig« i min anmeldelse, idet det kan være svært at skelne, hvad jeg hørte den dag i april, og hvad jeg hørte og så mens jeg afspillede DVD'en.

Dog kan jeg sige med sikkerhed at DVD'en har en fin teknisk kvalitet, både hvad angår lyd og billede – så vidt min vur-

dering rækker.

Det der gør mest indtryk på mig i Sterns performance er især to aspekter:

Det ene aspekt er det faktum, at i samspillet mellem barn og omsorgsperson – eller mellem lærer og elev for den sags skyld – skal begge parter opdage, at der er noget galt med samspillet for at de vil/kan reparere på det.

Det er Sterns påstand på baggrund af mange timers videooptagelser af mor-barn samspil.

Det synes jeg er meget spændende for alle os, der »gør« pædagogik til hverdag: at begge parter i et samspil skal opdage at kommunikationen ikke kører som den skal.

Det mener jeg har konsekvenser for hvordan vi tænker pædagogik, så vi kommer bort fra »niggerelskersyndromet« og hen til et mere ligeværdigt forhold mellem den der gør pædagogik og den der bliver gjort pædagogik på.

Det andet væsentlige for mig var Sterns tale om »Kairos øjeblikkene« og dermed om nuet og nuets udstrækning:

At vores liv består af en række nuer – som typisk kan deles op i sekvenser på 3-4 sekunder.

At vi så at sige altid er i mellemrummet mellem dette nu og det næste nu. At vi som en følge af dette ikke ved, hvad vi selv vil sige i det næste øjeblik. Alene af den grund at vore tanker ikke foreligger som sprog, men foreligger som begreber, billeder, fantasier.

Stern hævder, at det er af den grund, at sproget ikke udvikles hos barnet før det er ca. 9 mdr. gammelt. Når barnet er nået denne alder har det lært den sociale grammatik: hvor længe holder man øjenkontakt i forskellige situationer, hvordan vender man kroppen(skuldrene) mod den anden o.s.v. Før barnet er 9 mdr. har det så lært de sociale koder, som vil følge det livet igennem.

Det er umuligt at lære disse koder via sprog, da koderne ikke som sproget er bygget logisk op.

Stern kalder i denne forbindelse vores sprog for »A Messy Thing«, forstået på den måde, at vi dels ikke ved, hvad det er der kommer ud af munden på os i næste nu – men også forstået således, at vi aldrig kan udtrykke sprogligt præcist hvad vi har på sinde; idet det vi har på sinde ligger som små »nullermænd« i vores sind og ikke som smukt ordnede kæder af ord.

Stern taler i forlængelse af dette om, om at dansere og sangere og i det hele taget bildende kunstnere har fat i at udtrykke nogle af disse »nullermænd«. En af måderne at gøre det på, er at installere en vis rytme i f.eks. en melodi således at »nullermændene« kan udtrykkes via en bestemt rytme.

Stern refererer i øvrigt i denne forbindelse til en undersøgelse, hvor vestlige folk skal gætte den næste tone efter at have hørt 4 toner af et kinesisk musikstykke: det kan de vestlige mennesker godt gætte. Og vice versa: de kinesisk opdragede mennesker kan også gætte den 5. tone af et stykke vestlig musik. Sterns konklusion på denne undersøgelse er, at vi på hjernestammeniveau har indbygget en organisator af helheder, som er meget vigtig for os som levende, levede mennesker.

Stern har et andet eksempel på sådanne »Built-in former« i vores reptilhjerner: Vi møder en bjørn i skoven. Sterns pointe er, at vi løber bort fra bjørnen inden vores cortex kan se, at det er en bjørn. Vi reagerer med vores reptilhjerner og det er først efter et par skridt, at vi indser, at det var en bjørn, vi så i skoven. Denne bjørnehistorie svarer i øvrigt til indledningen i Daniel Colemanns bog, *Følelsernes intelligens*, hvor faderen kommer til at skyde sin søn, da han hører en puslen i klædeskabet.

Mange flere træk kunne fremhæves, men jeg vil afrunde med at sige: Det er en fin oplevelse at høre og se Stern, som en meget

engageret taler, der også kæmper med at få de pointer udtrykt, som han gerne vil have frem.

Den form Stern har valgt til sit foredrag/sin forelæsning virker meget tentativ, og det virker på tilhøreren som om han prøver at udfolde – om ikke noget nyt for ham – så at udfolde det han vil have frem på en ny måde.

Prøv at se her hvilke overskrifter han taler i, som i høj grad er med til at strukturere/give rytme til Sternes tale for mig:

1. Fairytales
2. Communication and Meaning
3. Passion and Learning
4. Negotiation and Co-creation
5. Environment and Relationship
6. Language and Prosody
7. The Rhythm of Talk
8. Unconscious Talking
9. Movement Concepts in Communication
10. Virtual Experience and Mirror Neurons
11. Emotions and Arousal The Bear Story
12. The Present Moment, Kronos and Kairos
13. Now-moments
14. Life gets Lived at the Local Level
15. Dynamic Forms of Experience
16. A Rush as an Overall Reality
17. Feeling Vital and Alive
18. The Dance of Vitality Dynamics
19. Beethoven's 5th – a Masterclass of dynamics in teaching
20. The Basic Communicational Infra Structure
21. The Vitality Dynamics from Childhood to Adult
22. Narrative Identity, the Official Story of You
23. The Monologues of Emily
24. Only You know how to do it

Stern virker varm og nærværende og særdeles troværdig.

Jeg vil mene at både: begyndere, let øvede og master-class folk omkring Stern kan få noget med herfra.

Det kan særligt anbefales at bruge DVD'en i undervisningen på den psykologiske og den specialpædagogiske diplomuddannelse, hvor Stern i disse år er et must i den vejledende litteratur.

Karen Kyndrup
Lektor ved UCL
Autoriseret psykolog

Børne- og ungdomspsykiatri

Søren Hertz: *Børne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uanede muligheder.* Akademisk Forlag 2008. 360 sider, 369 kr.

En børne- og ungdomspsykiatrisk tilgang, der giver rigtig god mening i moderne PPR arbejde.

»Denne bogs udgangspunkt er, at børn og unge i vanskeligheder har uanede udviklingsmuligheder. Børn og unge kommer af mange grunde i fastlåste situationer, hvor de kan have brug for støtte til at finde en vej videre i deres liv. Det som umiddelbart forekommer problemfyldt, adfærdsvanskeligt, mangelfuldt eller sygt, kan opfattes som en invitation – en invitation til omgivelserne om nysgerrigt og kreativt at forholde sig til, hvordan man bedst kan bidrage til udvikling af det uanede.«

Sådan indleder børne- og ungdomspsykiater, Søren Hertz, sin nye bog, *Børne- og Ungdomspsykiatri*. Forfatteren bygger på den forståelse, at det biologiske bliver formet i det psykologiske og sociale møde med omgivelserne på en sådan måde, at hjernen får mulighed for at udvikle sig – at blive formet på ny – gennem samspillet. Denne bio-psyko-sociale tilgang, tager afsæt i til-

knytningsteori, moderne udviklingspsykologi og neurovidenskab.

Et andet gennemgående karakteristisk træk i bogen er vægten på salutogenese – de processer, der er med til at skabe en sund udvikling.

I sin opbygning af bogen er SH loyal over for ICD-10 diagnosesystemet, men han udfordrer og problematiserer også den traditionelle medicinske models afgrænsning mellem hjerneorganiske forstyrrelser, tilknytningsforstyrrelser og andre forstyrrelser.

En af forfatterens pointer vedrørende ICD-10, som er genkendelig fra PPR arbejdet, er, at det indeholder en underliggende, men ikke eksplicit præmis, at hjælpe med til at tage byrden forbundet med skyld fra forældre. Dette finder han prisværdigt, men præciserer også det problematiske i, at ICD-10s opbygning omkring individuelt baserede diagnostiske kriterier sætter fokus på barnet eller den unge *med* vanskeligheder – i stedet for barnet eller den unge *i* vanskeligheder, hvilket indebærer, at barnet defineres som den, der bærer problemet.

Sidstnævnte giver særlig grund til bekymring, hvis man deler den almene erkendelse – i bogen citeret fra Peter Kemp – at:

»Sådan som man betragter et menneske, sådan behandler man det også«.

I overensstemmelse med sin bio-psyko-sociale forståelse flytter SH fokus væk fra individet som en problematisk entitet og hen til de sammenhænge, det enkelte individ er en del af, og som rummer potentialer for forandring. Konteksten tillægges således en helt afgørende betydning. SH præciserer da også (med henvisning til Maturana) at vi må forholde os til, at det sete, det oplevede og det beskrevne afhænger af den, der har set, oplevet og beskrevet – og af den kontekst fænomenerne indgår i.

Peter Lang har været en vigtig inspirationskilde for forfatteren, der da også har

valgt at krydre sin bog med et spændende interview med netop Peter Lang, hvori Peter Lang bl.a. siger: »... at være på udkig efter ønskerne i det problematiske – og regne med, at den måde, vi taler om det på, åbner for uanede muligheder.«

Forståelsen af adfærd og emotioner som kommunikation og dermed invitationer til andre, budskabet om børns uanede muligheder samt den ukuelige optimisme er eksempler på inspiration fra Peter Lang, som går gennem bogen som røde tråde.

SH tager ikke afstand fra undersøgelser af børn og unge som sådan, men præciserer at det i undersøgelser er centralt at forsøge at forstå og forholde sig til meningen, sammenhængene og kommunikationen i den adfærd, som børn og unge af »gode grunde« viser os.

SH præciserer endvidere, at undersøgelser altid skal fokusere på udviklingspotentialerne, og at målet med at inddrage andre i forløbet er at skabe overblik over mulighederne, at forstå de afgørende sammenhænge og ikke mindst at forholde sig til, hvordan barnets og den unges emotioner og handlinger kan forstås som invitationer – til hvem og om hvad?

Jeg har her i anmeldelsen fokuseret på nogle af de gennemgående træk i bogen, men det skal også nævnes, at en lang række af de diagnoser fra børne- og ungdomspsykiatrien, som er centrale i PPR arbejdet gennemgås med udgangspunkt i ovennævnte forståelse og med inddragelse af cases fra forfatterens egen praksis.

Eksempelvis gennemgås autismespektrum-forstyrrelser, ADHD, Tourette, specifikke psykiske udviklingsforstyrrelser, skizofrene og andre psykotiske forstyrrelser, personlighedsforstyrrelser, anoreksi, depressive forstyrrelser, tvangsmæssige forstyrrelser, tilknytningsforstyrrelser m.fl.

Bogen rummer også kapitler om behandling med medicin, brobygning mellem det almindelige og det specielle område og om refleksioner over, hvordan man kan ændre

det nuværende støtte- og hjælpesystem til et udviklingssystem til gavn for alle, der er involveret.

Søren Hertz kommer vidt omkring i børne- og ungdomspsykiatrien samtidig med, at han formår at fastholde kontekstens og relationernes betydning. Det lykkes for SH at skabe en oplevelse af sammenhæng, bl.a. ved at lade fem samfundsrelaterede temaer løbe gennem bogen, nemlig:

Barnets uanede udviklingsmuligheder, det bio-psyko-sociale videnskabssyn, det konstruktionistiske perspektiv (den »subjektive« objektivitet), tolerance overfor tvivl og usikkerhed samt betydningen af ligestilling (at være forskellig, men ikke for forskellig).

Børne- og Ungdomspsykiatri er en anderledes, kritisk og spændende tilgang til børne- og ungdomspsykiatrien – en bog, som inviterer til grundig eftertanke og refleksion over egen psykiatriske hhv. psykologfaglige praksis, og som naturligt hører til i PPR kontorets litteratursamling.

Henning Strand.

Læseforståelse

Ivar Bråten (red.): *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis.* Forlaget Klim, 2008, 291 sider, 299 kr.

Bogen er den første i en studieserie med titlen »Læsevejlederen«. Den er oversat fra norsk, hvilket ikke er overraskende, fordi man i Norge er langt fremme med uddannelsen af læsevejledere, hvilket vi også er godt på vej med i Danmark.

Emnet er altså aktuelt, men også af andre årsager: vi klarer os ikke så vældig godt her i landet med hensyn til læse- og skrivefærdigheder, jvfr. diverse undersøgelser, og en kedeligt stor procentdel af vore unge får ikke udviklet gode og brugbare læse- og skrivefærdigheder til nytte og fornøjelse

for sig selv og for samfundet. Vi må derfor være på udkik efter brugbare erfaringer, ideer og forslag til afhjælpning af denne ikke optimale situation. Denne anmelder var i sin fortid lærerstuderende og havde lige som en mængde andre både studerende og lærere meget stor gavn af Mogens Jansens bog om læsemetodik i 1960'erne og 70'erne. En mindst lige så stor mængde studerende og lærere har fået megen hjælp fra samme forfatters trebindsværk, »Bogen om Læsning« fra DpI i 1990'erne. Så det er et vigtigt spørgsmål, om den nu foreliggende bog og senere serie kunne få en lignende betydning her i de kommende år.

Efter de to indledende kapitler, som bl.a. indeholder en interessant historisk udredning, præsenterer bogens hovedforfatter det vigtige kapitel 3 på 38 sider om læseforståelse – komponenter, vanskeligheder og tiltag. Bråtens definition på læsning er: *at uddrage og skabe mening ved at undersøge og interagere med en skreven tekst*. En, som det skal vise sig, overordentlig klar og brugbar definition. Han diskuterer top-down og bottom-up tilgangene og advokerer med henvisning til bl.a. Pressley for, at læseforståelse drejer sig om både og. I et afsnit om flydende læsning understreges det, at selv en fejlfri og flydende ordafkodning ikke garanterer en god læseforståelse. Der gøres meget ud af læserens forkundskaber, som betragtes som den overhovedet vigtigste enkeltfaktor i forhold til, hvad læseren forstår og husker af det, de læser. Det drejer sig både om bredden og om dybden af læserens viden inden for det pågældende område. Bråten, som selv er en meget anerkendt forsker, redegør for en undersøgelse, han har foretaget for at hvilken rolle tre forhold spiller: ordafkodningen, forkundskaberne eller strategibrugen. Kunne nogle elever med dårlig ordafkodning, men god læseforståelse få godt udbytte af deres forkundskaber og de strategier, de anvender? Det ser det ud til: nogle elever med dysleksi

var faktisk i stand til at kompensere via disse ting.

Hertil kommer vigtige afsnit om bl.a. motivation.

I kapitlerne 4 og 5 uddybes en del af Bråtens stof, men nu med henblik på praktisk anvendelse inde i klasseværelset – henholdsvis med yngre og med ældre elever. Meget grundigt, meget pædagogisk, meget anvendeligt for danske lærere også.

I de derpå følgende kapitler 6 og 7 rettes fokus mod to-sprogede børn. Også her er der tale om fremragende forfattere, der virkelig ved, hvad der er vigtigt i andetsprogs-pædagogikken – og med mange, konkrete eksempler. Et citat kan vise noget om den grundighed, hvormed man går frem (s.161). »Der er især fire træk i teksten, der har betydning for læseforståelsen. – Det første er graden af kompleksibilitet i sætnings- og meningskonstruktionerne. Det andet gælder tekstens informationsstruktur, det vil sige, hvor funktionelt og tydeligt teksten er opbygget. Det tredje drejer sig om, hvor engagerende teksten er. En engagerende tekst giver mulighed for egen refleksion og for at stille spørgsmål. Den introducerer, forklarer eller omformulerer vanskelige ord og begreber, den står i dialog med andre tekster og giver perspektiv på forskellige tanker, ideer og forestillinger. Tekster, som letter læsningen, har en uformel stil, indeholder direkte og indirekte tale, handler om konkrete aktører, som udfører handlinger i stedet for at beskrive passive tilstande, og sidst, men ikke mindst, henvender sig direkte til læseren. Det fjerde hovedtræk gælder selv indholdet, altså hvad teksten handler om.«

Et afsnit om socialisering af de unge to-sprogede i skolen henvender sig nok ikke bare til læsevejlederen/læsekonsulenten men også til psykologen på PPR. – Igen med vældig gode eksempler

Kapitel 8 om multiple tekster går meget direkte på undervisningssituationen:

hvad stiller man/læreren op, når der skal arbejde med et emne, hvor der findes rigtig mange, forskellige kilder – fint pædagogisk stof. Kapitel 9 rummer en righoldighed af overvejelser og råd vedrørende brugen af computeren i undervisningen med hovedvægt på kildebehandlingen.

Kapitel 10 handler om den dygtige lærer; hvad er karakteristisk for hende (ham) . Disse 24 sider kunne karakteriseres som en opdatering af Mogens Jansen. Hvad skal læreren gøre, hvorfor? Og hvordan? Glimrende!

Kapitel 11 på godt 30 sider fortsætter i det fine spor; nu omkring hvordan der eksplicit kan undervises i læseforståelse. Her stilles lidt større krav til læseren – bl.a. i gennemgangen af tre såkaldte multistrategi programmer: reciprok undervisning, transaktionel strategiundervisning og begrebsorienteret læseundervisning. Disse programmer har flere lighedspunkter: de er baserede på et konstruktivistisk syn på læring og undervisning, kognitive strategier betragtes som grundlæggende for læseforståelsen, de kan læres gennem eksplicit undervisning, og betydningen af det sociale aspekt i læringen anerkendes.

Hvorfor er dette en fremragende bog, der hurtigst muligt bør udbredes til lærere, lærerstuderende og PPR personale – for det er den!

- Fordi den baseret på helt opdateret læseforskning – både importeret fra udlandet og udført af bl.a. flere af forfatterne selv.
- Fordi anvendelsen af denne forskning er forbilledlig klar og pædagogisk anvendelig.
- Fordi bogen er udmærket opbygget med relevante og ikke for omfattende opsummeringer undervejs.
- Fordi den har en udmærket litteraturoversigt.
- Fordi den er velskrevet og udmærket oversat.

Bjørn Glæsel

Hvor svært kan det være?

Andreas Helmke, Cathrine Walter, Eva-Maria Lankes, Hartmut Ditton, Gerhard Eikenbusch, Manfred Pfiffner, Hilbert Meyer, Matthias Trautmann, Beate Wischer, Hans Werner Heymann og Jens Peter Christiansen (red.). *Hvad vi ved om god undervisning*. Dafolo 2008.

Som professionel underviser sker det med jævne mellemrum, at jeg spørger mig selv: Hvad skal der egentlig til for at undervise børn i folkeskolen? Hvad skal en dygtig lærer kunne? På trods af spørgsmålets enkelthed, så bliver svaret hver gang en stor mangfoldighed af didaktiske og psykologiske kompetencer, hvis opgaven skal løses ordentlig. Med bogen »Hvad ved vi om god undervisning« er der en form for empirisk belæg for, at der er tilgængelig viden om hvad substansen i denne sag drejer sig om. Men selvfølgelig blæser svaret alligevel lidt i vinden, fordi spørgsmålet drejer sig jo også om: God undervisning for HVEM og for HVAD? Og hvad vil det på lang og kort sigt sige at undervisningen er: GOD?

Bogen er oversat og bearbejdet fra tysk med udgangspunkt i en række nyere empiriske undersøgelser og i forlængelse af den tyske dannelses tradition. Her har Hilbert Meyer sammenfattet adskillige empiriske studier og når frem til 10 kendetegn, der har betydning for elevernes udbytte af undervisningen. De omfatter udover elevernes baggrund og dermed længden af forældrenes uddannelse også lærerens betydning. De ti kendetegn er: *Klar struktur, ægte læretid, læringsfremmende klima, klart indhold, meningsdannende kommunikation, metodemangfoldighed, individuelle hensyn, intelligent træning, klare forventninger, stimulerende læringsmiljø*. Det er velkendt, at klasseledelse og styringen af inspirerende læreprocesser samt klarhed og struktur har topprioritet, men også elevernes feedbackviden er en væ-

sentlig didaktisk faktor til at sikre resultaterne. Det er fortrøstningsfuldt, at Per Fibæk bliver citeret for »At blive en god lærer – kan læres«(s.20). Måske er det mest overraskende i denne opremsning, at det normative begreb »klassens klima« ender på en trediesidsteplads ud af atten(s.87). Et forhold, som ikke er i overensstemmelse med de flestes hverdags erfaringer, hvorfor også denne konklusion problematiseres og analyseres yderligere.

Bogen beskriver og argumenterer med henvisninger via en stribe af kompetente repræsentanter fra tyske universiteter og højere læreranstalter for evidensen i netop disse forholds betydning. Alligevel efterlader bogen også en vis irriterende usikkerhed, fordi den med sine korte kapitler på 3-4 sider kun sætter fokus på forskningsresultaterne. Gennem de 105 sider bruges kontinuerligt udtrykkene: »undersøgelser viser«, forskningen konkluderer«, »empiriske studier beskriver«...etc. Læseren får altså ikke viden om elevernes alder, fagene, konteksten eller om der er tale om simple spørgeskemabesvarelser eller komplicerede casestudier osv. Måske kunne adskillige rapporter lægges på nettet, så læserne selv som et minimum kunne forholde sig til forskningsmetodernes pålidelighed og dermed få underbygget denne type bøgers velmenende indhold.

Palle Bendsen

Lektor. Cand.psych. & MA.

Der er ikke plads til det selvforvaltende barn i skolen

Leif Moos (red.), Karen Braad, Klaus Kasper Kofod, Per Fibæk Laursen, Lars Holm, John Kreisler, Niels Kryger, Birte Ravn, Hanne Knudsen, Kirsten Marie Bovbjerg og Marianne Søgaard Sørensen: *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om danselsen*. Dafolo 2007. 228 kr.

En social teknologi er et meget rummeligt antropologisk samlebegreb. Det er hentet fra Foucault, der i bogen »Overvågning og straf« beskriver hvordan fængselsbetjente via deres placering i det centrale tårn – Panopticon – kan overvåge og regulere de indsattes adfærd. I denne bog er magt-teknologien anvendt som en fælles overskrift for en forskergruppe på DPU, der undersøger nye ledelsesteknikker i skolens arbejde. Essensen i begrebet er, at nogen vil noget med nogen. Det synes at være en balancegang mellem magtfuld manipulation og/eller en hjælp til at eleverne kan få et bedre og mere udbytterigt skoleliv. De teknologier, der analyseres er især elevplaner, landsdækkende tests, lærerteams, dialogen i forældresamarbejdet samt mere synlig ledelse og politikernes generelle opstramninger af læseplaner samt styringen af folkeskolen. De nye sociale teknologiers muligheder holdes op mod en skolevision om demokratisk dannelse, hvor det selvforvaltende barn selv finder sine læringsveje i et fællesskab. Er kontrolforanstaltninger så til hjælp eller vanskeliggør de blot arbejdet? Måske er svaret næsten givet på forhånd? Undervisningspligten er jo ikke en fritidslov.

I de indledende afsnit analyseres det pædagogiske paradoks at opdragelsen til myndighed og kritisk deltagelse i et frit demokratisk samfund sker i et tvangssystem. Der peges på, at de sociale teknologier hverken nu eller tidligere har været neutrale i denne sammenhæng. Der er fortsat tale om bevidstheds-kontrollerende og institutionaliseret magt, selvom man almindeligvis får det til at se pænere ud.

Der er megen læseværdig informationer i de historiske og opdaterede beskrivelser af reformpædagogikken og udviklingen af den antiautoritære pædagogik. Måske er det dog lidt påfaldende og problematisk at adskillige af forfatterne tilsyneladende er upåvirkede af de kritiske evalueringsrapporter, der med jævne mellemrum er kommet fra

OECD, EVA, PISA, Globaliseringsrådet etc. ., fordi de næsten samstemmende har peget på en lang række problemer i den danske måde at indrette grundskolen på? Et af de gode spørgsmål, der rejses her er, om eleverne faktisk lærer det de skal lære?

I afsnittet om udviklingen fra tugt over disciplin til ledelse får vi et interessant bud på, hvordan sprogbrugen er i stand til at ændre skolens virkelighed. Det drejer sig om, at disciplinen forsvandt og blev erstattet af Classroom Management eller læringsledelse i hvert fald som skoleteoretiske begreber. Det spørgsmål, der rejses, er, om denne skift i sprogbrug repræsenterer et ægte fremskridt i virkeligheden eller der blot er tale om, at skolen følger med tiden?

I de analyserende afsnit om de nationale it-test og elevplaner er det tydeligt, hvordan evalueringsmagten måske kan udøves på en meget kontrollerende måde. Disse sociale teknologier er jo heller ikke vokset op og gødet i lærerforeningens haver. De praktiske pædagogiske erfaringer med disse redskaber kan undersøges grundigere. Bogens bidrag er lige nu især en kritisk analyse, hvor lærernes tids- og arbejdsforhold også konfronteres.

I de afsluttende kapitler om skolens samarbejde med forældrene inddrages en del af de uligheder og modsætningsforhold som lærerne møder i værdidrøftelserne med familier med anden etnisk baggrund. Disse familier »italesættes som nogle, der ikke kender »centrale danske værdier« (s.101). Når statsapparatet bruges i den sammenhæng, så er det tydeligt, hvordan sociale teknologier er magtfulde redskaber.

Bogen bygger kun i begrænset omfang på praktiske erfaringer og empirisk forskning. Der er fortrinsvis tale om reflekterende kritiske beskrivelser og baggrundsforståelser af indførelsen af flere nye sociale teknologier eller pædagogiske redskaber i en skole, hvor det pædagogiske paradoks (jf. Kant) fortsat eksisterer. Det er inspirerende at se

disse emner med nye briller. Men om der er tale om ny vin på gamle flasker eller det modsatte er svært at afgøre.

Palle Bendsen
Lektor. Cand.psych. & MA.

At overvinde vrede og irritation

William Davies: *At overvinde vrede og irritation. En selvhjælpsguide på grundlag af kognitiv adfærdsterapi*. Oversat af Birgitte Mai Aagaard. Forlaget Klim. 205 sider 249 kr.

Bogen er et led i en række selvhjælpsbøger, som prøver at guide læseren gennem et systematisk program for at afhjælpe irrationel vrede og irritation, som problematiserer dagligdagen.

Vreden er i sig selv et konstruktivt udtryk for en stærk universel grundfølelse, som viser hvem vi er! og hvor vores grænser går! Der er en grund til vrede!

Men ukontrolleret – ude af proportion med virkeligheden – bliver det en faktor, der kan forpuste livet – også for omgivelserne.

Vreden er en almen menneskelig følelse og det er derfor et naturligt område at tage fat på i en selvhjælpsguide.

Og det er så gjort med udgangspunkt i den cognitive adfærdsterapi. Peter Cooper begrundet i sit forord, hvorfor netop den cognitive adfærdsterapi er så anvendelig. Positive forskningsresultater i relation til angst – og depressionsproblematikker, principper og teknikker, patienten selv kan håndtere, er argumenter, der taler for retningens anvendelighed.

Bogen kan dog ikke erstatte behandleren – nogle mennesker har brug for en anden indgang og den personlige kontakt, men for mange mennesker vil en selvhjælpsbog være en håndsrekning til et bedre og mere givende liv.

Bogens opbygning er klar: Der er 2 dele og et appendiks med skemaer til eget brug.

Første del handler om at forstå vredens væsen. Hvad er vrede? Hvad ligger der til grund for vrede? Hvad udløste min vrede? Hvorfor er jeg mere vred end andre? Og den afsluttes med en model, der lægger op til analyse af irritation og vrede.

Anden del tager så fat på, hvordan den kan håndteres hensigtsmæssigt ud fra overskriften: AT få styr på tingene. Modellen er bygget op omkring et skema, hvor udgangspunktet er: Hvad gik der forud? Hvad udløste vredens (triggeren!) Hvad var reaktionen.?

Dette diagram udbygges med yderligere kasser, som forklarer og begrundes, hvad det er, der sker i processen og giver en indsigt i, hvad det er, der ligger bag reaktionen. De enkelte kasser gennemgås og relateres til de mange cases, som er gennemgående i bogen.

Bogen afsluttes således med en fuldt udbygget model, hvor læseren har mulighed for at afprøve den erhvervede viden. Der er adskillige øvelser – 15! – med eksempler på at fjerne det, der »trigges«

Og efterfølgende et appendiks med skemaer til eget brug.

Følger man bogens opbygning, får man nogle indsigter, som kan anvendes i bestræbelserne på at tøjle vredens!

De talrige cases appellerer til en bred målgruppe, idet læseren har mulighed for at identificere sig med de relevante cases.

Hvert kapitel afsluttes med en sammenfatning, som fremhæver det væsentlige i kapitlet.

Bogen er bred, men kan – ifgl. forfatteren – udmærket læses selektivt med fokus på udvalgte kapitler. Udbyttet forringes ikke. Bogen kan også bruges som opslagsbog.

Ideen med kompetente selvhjælpsbøger er rigtig god. Den læser, der vil ændre adfærd, kan med stort udbytte læse bogen, selv om fokus på de »negative automatiske

tanker«, og det, der gik forud, måske kunne være tydeligere! Øvelserne er rigtig gode!

Birgit Marott
Lektor i psykologi

Aspergers syndrom

Tony Attwood: *Aspergers syndrom*. Dansk psykologisk forlag. 2008. 504 sider, 468 kr.

En sværvægter af en bog, der rummer det hele: Beskrivelse af syndromet – konsekvenser og handlemuligheder!

På baggrund af de nyeste forskningsresultater og et langt livs erfaringer beskriver forfatteren en psykisk lidelse, der er kommet mere i focus, da det antydes at 1! ud af 250 i dag vil kunne diagnosticeres med Aspergers syndrom. Dette betyder øget focus og specialisering på området – en specialisering, der betyder øget indsigt og forståelse for syndromet. Forfatterens hensigt er netop at udvide forståelsen, således at de ressourcer og talenter, børn, unge og voksne med Aspergers syndrom har, bliver udnyttet til fulde. Og det gøres kun gennem viden og indsigt!

Hans Asperger, som på baggrund af detaljerede beskrivelser af spec. 4 børn, har lagt navn til lidelsen, der først i 1981 blev kendt under navnet Aspergers syndrom. Bogens forfatter har indgående studeret hans skrifter og den interessante udviklingshistorie der ligger bag og har brugt citater fra disse skrifter som introduktion til hvert kapitel.

Bogens opbygning er meget stringent med udgangspunkt i beskrivelse af syndromet: Hvad vil det sige at have Aspergers syndrom? Hvordan diagnosticeres det? Betydning af diagnosen!!!

Hvilke konsekvenser har det? Hvad betyder det for barnet? Den unge? Den voksne?

Hvordan kan vi kompensere? Støtte? hjælpe i skole og på arbejdsplads?

Og sidst men ikke mindst: Hvordan kan vi udnytte de særlige ressourcer og talenter i skole og på arbejdspladser? Mennesker med Aspergers syndrom skal betragtes som en resurse!!!!

De enkelte kapitler er fyldt med cases og citater, der illustrerer den problematik og er med til at give en dybere forståelse. Kapitlerne afsluttes med en opsamling af kapitlets nøglepunkter og strategier. En rigtig flot gestus, som i den grad fastholder og understreger!!!

Derudover er bogen udstyret med et væld af referencer og litteratur. Det forudsætter dog at læseren behersker det engelske sprog. Dog skal Dansk psykologforenings bøger om emnet (side 478) fremhæves! Således er der også der fremhævet relevante Autisme- test i Danmark og Norden.

Sluttelig er der et bredt emneindeks samt et stort forfatterindeks.

Lad det være sagt med det samme: Det er en meget bred beskrivelse af lidelsen, hvorfor målgruppen også er bred. Interessant er forfatterens mange beskrivelser af detaljer, som der også gives en forklaring på – og dermed forståelse.

Bogens styrke ligger helt klart i de mange forslag til strategier i forhold til de enkelte problemstillinger.

F.eks. er der s. 196 efter det nyeste materiale anvisning på »Affektiv edukation« med henvisning til nye computerprogrammer og affektive edukationsprogrammer og s. 200 er der meget konstruktiv anvisning på at lave en værktøjskasse til følelser.

Altså konkrete redskaber ud fra den cognitive adfærdsterapi til at håndtere hverdagens små og store problemer. Og vi får også at vide, hvad der er uhensigtsmæssigt.

Mennesker med Aspergers syndrom er karakteriseret ved særinteresser, som forklares, begrundes og anskues som et potentiale, der bestemt kan udnyttes.

Særinteresser har en værdi. De eksekutive funktioners betydning beskrives og forklares og indsigt giver mulighed for støtte optimalt.

Forfatteren slutter med at opstille de hyppigst stillede spørgsmål omkring Aspergers syndrom og svarer kontant på dem. Bl. a. nok det, de fleste, der har berøring med lidelsen stiller: Hvad er årsagen til lidelsen? Forskning i hjernen hjælper os med at forstå, hvad der sker og Attwood giver både en mere enkel og en kompliceret forklaring. Altså igen et eksempel på at bogen kan læses af en meget bred gruppe. Ikke- fagfolk kan springe de tungere, mangfoldige henvisninger over og glæde sig over de mange praktiske råd og anvisninger.

Bogen er aktuel og skrevet med en sjælden indleven og empati, der giver læseren en forståelse af, at Aspergers syndrom kan være noget værdifuldt, hvis det håndteres rigtigt. På den baggrund kan jeg anbefale bogen som er en meget bred og omfattende manual fyldt med den nyeste forskning og nyttige råd – og opmuntring.

Birgit Marott
Lektor i psykologi.