

Indhold



Søren Hertz: <i>ADHD – selve forkortelsen forstyrrer vores nysgerrighed</i>	267
Camilla B. Dyssegaard: <i>Inkluderende pædagogik – fra ideal til praksis</i>	287
Charlotte Ringsmose & Jo Juncker: <i>Daginstitutionen som sproglig læringsmiljø</i>	307
Sanya Gertsen Pedersen: <i>It i skolen i Danmark – erfaringer og perspektiver</i>	317
Stefan Svedberg: <i>Förslag till IT-strategi for grundskolan med inriktning mot ett lärande arbetssätt</i>	322
Lone Husby: <i>Mindfulness Meditation – en mulighed for forældre til børn med autisme?</i>	326
Lena Boström & Maria Calissendorff: <i>Lärstilar i nordisk forskning; teoretiska utgångspunkter och empiriska iakttagelser om grammatik och musik</i>	337
Abstracts	351
Anmeldelser	
Ane Stallknecht: <i>Håndbog for specialundervisningens aktører</i> (Bjørn Glæsel)	353
Helle Plauborg m.fl.: <i>Læreren som leder – klasseledelse i folkeskole og gymnasium</i> (Bjørn Glæsel)	354

Tidsskriftet »Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift's Review-panel

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

Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

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

Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.
psych.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Svend Aage Madsen, chefsykolog, 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, chefsykolog, cand.
psych.

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

Omslagsdesign: Nete Banke, Imperiet

Grafisk produktion: Aka-Print A/S, Århus

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

Priser:

Medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening modtager tidsskriftet gratis.

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



ADHD – selve forkortelsen forstyrrer vores nysgerrighed

Denne artikel tager udgangspunkt i, at begreberne psykisk sygdom og handicap ikke får øje på børns og unges invitationer til deres omgivelser. Diagnoser har udelukkende karakter af udvalgte øjebliksbilleder – og på trods af dette er der i forbindelse med ADHD opstået alle med-betydningerne af handicap, genetisk betinget sygdom og mangeltilstand. Baseret på et udviklingssyn, der fremhæver børns og unges uanede udviklingsmuligheder, forholder artiklen sig til de opgaver, som i de konkrete sammenhænge og også på et overordnet samfundsmæssigt plan presser sig på. Faglige strategier forbundet med kompensation beskrives som ikke tilstrækkeligt udviklingsfremmende. Artiklen argumenterer for at møde børnene, de unge og også hinanden med insisterende nysgerrighed. Der er samtidig behov for ændring af det eksisterende visitationssystem baseret på det beskrevne udviklingssyn.

Af Søren Hertz, Børne- og ungdomspsykiater
Psykiacentrum.dk



Vi lever i en tid med en dominerende diskurs, som får karakter af at reducere kompleksitet ind i meget individuelle forståelsesrammer. Tænk hvis vi kunne få de enkle forklaringer som:

”Forskerne har løst gåden om ADHD. Forskere har længe haft mistanke om, at mennesker med ADHD ikke har samme mængde af signalstoffet Dopamin som andre. Amerikanske forskere kan nu bevise, at deres hjerne fungerer anderledes” (Stanek, 2009)

”80% af årsagsforklaringen ved ADHD kan tilskrives genetiske forhold ... Intet tyder på, at ADHD skyldes psykologiske forhold” (Thomsen & Damm, 2008).

Eller hvad med argumentet om selve effekten af centralstimulerende medicin som f.eks. Ritalin som det ultima-

tive bevis for, at der må være tale om en biokemisk forstyrrelse?

Denne artikel vil på ingen måde underkende biologiens betydning. Den vil beskrive biologien som del af noget større, ikke adskilt fra den kontekst, som den må forstås i lyset af. Biologien må således inddrages som et ud af flere afgørende elementer i et bio-psyko-socialt udviklingsperspektiv, hvorved biologien bliver placeret i konstant samspil med sociale og psykologiske forhold. Beskrivelser må ikke begrænses til neurobiologiske forhold eller for den sags skyld det enkelte individ, men må udvides til at omhandle individet i samspil med sine omgivelser. Helheden er som bekendt mere end summen af de enkelte dele (Bateson, 2005). Det skal i den forbindelse betones, at:



”Gåden” om ADHD er ikke løst. Forskningsresultaterne siger således intet om den proces, der har ført til den nedsatte mængde af dopamin (Volkow et al, 2008). Der er ikke blevet fundet de gener, som angiveligt skulle være årsag til ADHD. Og effekten af medicin kan mest oplagt tilskrives et *reguleringsproblem* (Videbech, 2002; La Cour, 2007). Dem, der har gavn af medicin, er i en længere periode i kraft af det psykosociale samspil, de har indgået i, kommet i en situation, hvor deres krop ikke producerer de pågældende neurotransmitterstoffer i tilstrækkelig grad. Derfor er det afgørende, at de igen kommer til at producere stofferne – i kraft af et anderledes psyko-socialt samspil, der får kroppen til igen at producere disse transmitterstoffer. Medicinen fungerer i givet fald blot som biokemisk erstatning for andre måder at regulere problemet på.

På trods af dette har centralstimulerende medicin fået status som det mest afgørende middel til afhjælpning af ADHD. Dette er forståeligt ud fra forestillingen om, at børn med ADHD *mangler* disse stoffer.

Denne artikel bygger på et kvalitativt anderledes *bio-psyko-socialt udviklings-syn* end det biologiske mangelsyn, som er beskrevet i det ovenfor refererede. Den forholder sig dermed også kritisk overfor det ofte benyttede begreb ”ADHD-børn”, fordi selve begrebet er med til at reducere børnene til deres problemadfærd og dermed fjerne opmærksomheden fra de særlige kvaliteter, som disse børn også har – og som alle må være særligt på udkig efter i forbindelse med de fortsatte udviklingsprocesser.

Denne artikels formål er at beskrive de uanede udviklingsmuligheder, for

barnet eller den unge, men også for fællesskabet omkring dem, når vi bevæger os væk fra de mere adskilte og reducerede beskrive- og analysemodeller. Dette tema er gennemgående i bogen ”Børne- og ungdomspsykiatri – nye perspektiver og uanede muligheder (Hertz, 2008).

Artiklen vil tage sit udgangspunkt i en komplementær¹ beskrivelse af fænomenet ADHD som en bio-psyko-social udviklingsforstyrrelse og *samtidig* en invitation til omgivelserne. Den vil folde sig ud som en bredere beskrivelse og forståelse af begreberne impulsivitet, uro og udfordrende adfærd. Derfra vil den inddrage samfundsmæssige og kulturelle temaer, der kan hjælpe os til at forstå omfanget af den udfordring, som fænomenet ADHD repræsenterer. Moderne hjerneforskning og udviklings- og tilknytningsteori vil blive inddraget som overgang til en nærmere beskrivelse af de muligheder, som opstår, når man møder børn og unge med fokus på at se deres problemadfærd ikke blot som problematisk, men som invitationer til deres omgivelser – på tværs af de kontekster, som børn og unge vokser op og udvikler sig i. Det er i den proces, at både børnene og de unge, men også os, der er omkring dem, kan lære noget, der overskrider det, vi havde forestillet os.

Artiklen vil inddrage forløbet med en 10årig dreng, hans mor og hans skole som illustration af de afgørende temaer og de deraf følgende handlemuligheder.

1 Komplementaritet handler om tilsyneladende modpoler, der udelukkende eksisterer i kraft af hinanden. Den ene pol kan ikke eksistere uden den anden. Når den ene pol ændrer sig, så gør den anden det ”automatisk” også. Det er både-og i stedet for enten-eller. Det er problemadfærd som fremtrædelsesform og som invitation. Det er samspillet imellem dem – og de muligheder, der opstår, når man bevæger sig fra enten-eller til både-og.

ADHD som komplementært fænomen

Diagnostisk beskrives børn og unge med ADHD ud fra følgende kernesymptomer: impulsivitet, problemer med opmærksomhed, hyperaktivitet og ofte adfærdsproblemer forbundet hertil. Det er disse symptomer, der umiddelbart falder i øjnene, dem der umiddelbart forstyrrer i "det offentlige rum". Det er her, disse børn og unge opleves særligt udfordrende.

Det komplementære kommer ind, når man leder efter det, der gør det udfordrende mønster forståeligt. Når man leder efter det, som holder det i live: Når man således ser igennem det, der umiddelbart falder i øjnene, får man øje på det barn eller unge menneske, der er i tvivl om, hvorvidt han eller hun formår at leve op til egne eller andres forventninger og som er tilbøjelig til at kompensere for og dermed reagere på denne tvivl ved at gøre det, som i andres øjne fremtræder opmærksomhedsforstyrret. Alle kender det: barnet, der rejser sig, går omkring, forstyrrer undervisningen, bliver irettesat, evt. reagerer på irettesættelsen ved at forstærke det, som i andres øjne ser ud som impulsivitet. *Dette barn inviterer sine omgivelser til et anderledes samspil.* Et samspil, hvor alle får øje på alt det, som barnet også kan – og dermed kigger ved siden af mønstret. Hvor andre får øje på det fantastiske og det særlige, der risikerer at forsvinde i de nogle gange meget voldsomme problembeskrivelser, også fordi vi ved, at identitet er indlejret i de historier, som igen og igen fortælles om én. Disse børn har sædvanligvis for få konstruktive erfaringer med gode udførestrategier, eller i fagsprog: med eksekutive funktioner som planlæg-

ning, fleksibilitet, problemløsning, delt opmærksomhed, arbejdshukommelse, etc.. Men set fra et komplementært perspektiv handler *barnets invitationer* om at opbygge relationer og tillidsforhold, som kan gøre, at børnene kan komme til at tro mere på deres egne muligheder, præcis fordi de får anderledes samspilserfaringer – og ikke mindst får lyst, ro og overskud til at bede om hjælp, når det kommer ud i situationer, hvor tvivlen om egen formåen tager over. Det er nemlig lige dér, at barnet rejser sig og går impulsivt omkring, forstyrrer og bliver hængende i en situation, hvor tvivlen alt andet lige risikerer at blive større.

Det er afgørende at forstå denne dobbelthed, denne komplementaritet, fordi disse børn og unge – på paradoksalt vis – inviterer deres omgivelser til at få gjort noget ved den *tvivl, der forstyrrer*, få gjort noget ved den *opgivenhed*, der let kan tage magten og få opbygget et socialt samspil baseret på en tillid, der kan blive alternativ til de eskalerende konflikter, der ellers nemt kan opstå. Når barnet eller den unge oplever ikke primært at blive set som forstyrrende, så får de anderledes lyst til at bede om hjælp. Dermed ligger muligheder for bio-psyko-social modning og fortsat udvikling anderledes åbne. Når barnet eller den unge bliver mødt med nysgerrighed i form af empati for deres særlige udfordringer i en ramme, hvor voksne samtidig er tydelig med det, der fra deres perspektiv er vigtigt, så opstår muligheder for udviklende fællesskaber. Det afgørende bliver derfor at se ud over den umiddelbare fremtrædelsesform af impulsivitet, uopmærksomhed og uro og få skabt en kontekst, hvor barnet i tillid til omgivelserne kan udvikle det,

der trænger til at blive videreudviklet, fordi vi tror på, at det er muligt.

En 10årig dreng Nikolaj var tidligere blevet undersøgt hos børnepsykiater, havde fået diagnoserne ADHD og NLD (Nonverbal Learning Disorder). Moderen henvendte sig til mig for en second opinion. Hun kunne sagtens se sønnens vanskeligheder, men var bekymret for, hvilke konsekvenser diagnoserne i givet fald ville få på den måde, andre ville møde hendes søn på. Ved den første samtale så jeg en dreng, der gerne ville bestemme, hvad der skulle ske, men som samtidig blev usikker på, hvordan han skulle indgå i samspil og løse opgaver, han blev stillet. Jeg fik indtryk af en dreng med mange særlige kvaliteter, men også uerfaren i gensidigt socialt samspil og dermed med vanskeligheder indenfor de eksekutive funktioner – og samtidig en dreng, der ikke var opmærksom på at bede om hjælp, når han blev usikker på, hvad der skulle ske.

Begrebet handicap får ikke øje på barnets eller den unges invitationer

Diagnosen ADHD er som alle diagnoser et udvalgt øjebliksbillede. Selve diagnosesystemet er bygget således op, at man kun har en bestemt diagnose, så længe man opfylder kriterierne for at have den (WHO, 1994). Ordet udvalgt understreger, at diagnosen er ét billede ud af mange mulige, et billede, der er reduceret til en beskrivelse af barnet eller den unge, i sin essens uafhængig af den helhed, som barnet indgår i. Øjebliksbillede udgør et paradoks i forhold til gældende praksis, fordi ADHD i mange sammenhænge bliver beskrevet som et (livslangt) handicap. I de fleste kommuners socialforvaltninger bliver

disse børn og unge placeret i handicapsektionen. Administrativt udløser bl.a. denne diagnose ofte særlige ressourcer. Opgaven handler om at kompensere for det, der fremtræder svært foranderligt. Denne tilgang rummer et begrænset udviklingsperspektiv.

Dette hænger sammen med de mange implicite med-betydninger, som denne handicapforståelse afstedkommer. Beskrivelsen individuelt handicap determinerer, hvad der derefter er muligt (hvilket også Nikolajs mor frygtede). Alt for mange børn og unge bliver undersøgt og beskrevet alt for individuelt i en ramme, der ikke gør det nemt at få øje på det komplementære billede – og dermed heller ikke nemt at blive nysgerrig efter at forstå historierne, der er indlejret i det komplementære. Når problembeskrivelsen derefter fortolkes som handicap med begrænsede muligheder, så bidrager selve undersøgelsen til et begrænset udviklingsperspektiv, som i efterforløbet let får karakter af *selvopfyldende profetier*. Pointen handler om de særlige forpligtelser, man som undersøger og behandler har i forhold til beskrivelser, der ofte vil være identitetsskabende mange år frem i tiden. Beskrivelser gengiver ikke virkeligheden, den fortolker virkeligheden, men det særlige er, at den også *skaber* virkelighed, ikke mindst i kraft af vores position som dem, der beskriver (Gergen, 1997). Det er afgørende, at børn og unge bliver undersøgt i en kontekst, der giver mulighed for, at problemadfærden ikke kun bliver forstået som problematisk, men også som *det bedste*, de formår ud fra deres forudsætninger, deres måde at forstå det, der er sket i deres liv og deres levede erfaringer. Og at børn og

unge bliver beskrevet og forstået som andet og mere end deres diagnose.

Enhver undersøgelse må desuden indeholde et eksplicit fokus på ændringspotentialerne, hos barnet eller den unge selv og i omgivelserne. I modsat fald bliver undersøgelsen blot en bekræftelse på det problembillede, der førte til selve undersøgelsen.

Historien fortsætter ...

Moderen spurgte, om jeg umiddelbart var enig i de tidligere stillede diagnoser. Jeg svarede, at jeg kunne se de beskrevne vanskeligheder, men at jeg var usikker på, hvordan jeg skulle forstå det, jeg havde set. Jeg sagde til Nikolaj, at mit indtryk var, at tvivlen nogle gange tog ham – og at det gjorde det svært at gennemføre det, han gerne ville. Nikolaj responderede på dette ved at fortsætte med at tegne, men gøre sig mere umage med de tegninger, han lavede. Jeg kommenterede ændringerne, takkede ham for den tillid, han viste mig – og opfordrede ham til i fremtiden at bede mere om hjælp, når tvivlen kom imellem ham og det, han gerne ville sammen med andre.

Fokus på de indlejrede historier

Når det præciseres ”børn gør det bedste ... ud fra måden at forstå deres liv på” er det for at understrege, at temaerne om tvivl og tillid ikke opstår i et tomrum. Det er temaer, der har deres historie – og deres muligheder for at videreudvikle sig i kraft af et ændret samspil med de afgørende personer i børnenes og de unges liv. Børn og unge er loyale – og må dermed forstås som ansvarlige i forhold til vigtige personer eller temaer i deres liv.

Som det fremgår af eksemplet, er det vigtigt at skabe kontekster, hvor det

bliver muligt at få øje på børns og unges *invitationer*. Når (problem)adfærd har karakter af kommunikation til andre, er det oplagt at have fokus på, at adfærden må forstås som svar på noget – og invitation til noget andet. Begrebet *invitationer* må forklares nærmere: Ved at benytte begrebet invitation, introduceres en nysgerrighed efter at forstå det, som i mange tilfælde ikke ligner en invitation i traditionel forstand. Lad mig tage et eksempel: Når børn og unge udbryder, at andre skal holde sig væk, lade dem være i fred, ”fuck dig”, så er det i de afgørende relationer oftest en invitation til at finde ud af, hvor vigtige de er for de personer, som bliver mødt med den form for kommunikation. Børn og unge, især dem der er i vanskeligheder, har ofte en meget *paradoks*al måde at invitere på, hvor de håber på det modsatte af det, de umiddelbart udtrykker (Nielsen, 2004).

De eksekutive vanskeligheder inviterer i sig selv til videreudvikling, fordi vi tror på, at det er muligt. Men det kræver, at børn og unge indgår i relationer, hvor tillid opbygges som platform for udvikling. Hvis vi mister nysgerrigheden efter børnenes og de unges invitationer til omgivelserne, så står vi tilbage med billedet af barnet eller den unge som problemet – eller med det moderne udtryk: Det psykisk syge barn eller unge menneske.

Denne artikels udviklingsperspektiv må bygge ovenpå en nærmere forståelse af den historie, som har bidraget til det komplementære billede:

Historien fortsætter ...

Ved den indledende samtale fik jeg også øje på en mor, der var usikker på, hvad hun skulle stille op overfor drenge. Jeg bad ved en efterfølgende sam-

tale moderen om at fortælle sin historie: Hun beskrev sin egen barndom som fyldt med usikkerhed og angst, uden det nærvær som hun havde haft brug for. Hun fortalte også om en meget konfliktfyldt skilsmisse – og den skyldfølelse over for Nikolaj, der havde fulgt med. Jeg sagde til moderen, at Nikolaj tilsyneladende var som en gave til hende: mit indtryk var således, at han inviterede til det nærvær, som hun ikke selv havde fået som barn. Jeg opfordrede hende derfor til at lægge den dårlige samvittighed til side og være tydelig til stede i sønnens liv, se ham som en dreng, der havde sine vanskeligheder, men som samtidig bad hende om hjælp til at turde tro på, at han kunne langt mere, end han forestillede sig.

Et mere overordnet samfundsmæssigt perspektiv

Når antallet af børn og unge med ADHD vokser eksplosivt i løbet af en kort årrække, rejser det spørgsmål af samfundsmæssig karakter. Jfr. drengen i eksemplet kan disse børn og unge også ses på som en gave til samfundet, fordi selve "eksplosionen" bliver et af de mest synlige billeder på de udfordringer, som vi som samfund står overfor. Jeg har tidligere beskrevet disse børn som spejlbillede, som toppen af isbjergene (Hertz, 2008). Jeg vil helt summarisk nævne nogle af de samfundsmæssige fænomener, der er i spil:

Børn og unge vokser op i et multioptimaliserende samfund, hvor de skal udvikle sig i mødet med de mange kontekster, der skal samarbejde om udvikling. Mange børn og unge vokser op med det, som Christian Graugaard (2008) benævner større frihed og langt mindre tryk end tidligere. Dette efterlader dem

med en relativ frihed, som de i kraft af deres alder kun har begrænsede muligheder for at kunne forvalte. De vokser op "uden tilstrækkelige pejlemærker" (Simonsen, 2006). Den mindre trykthed udløser, at de selv forsøger – på mere eller mindre hensigtsmæssige måder – at kompensere for de vanskeligheder, de oplever at have. I dette felt opstår bekymring hos de voksne, når udviklingen falder uden for rammerne af "det normale". Denne bekymring smitter, og i sidste ende bliver bekymringen identitetsskabende i børnenes og de unges liv.

Samtidig øges presset på identitetskonklusioner (Foucault, 1980; Gergen, 1994). Problemer reduceres ind i individuelle forståelsesrammer. "Jeg" kommer i centrum til forskel fra "vi". Og der bliver kortere afstand mellem succes og fiasko. Eller udtrykt af Ekeland (2007):

"Du er fritstillet til at skabe dig selv, men mislykkes du, har du kun dig selv at takke."

I forlængelse af – og knyttet til dette tema – er temaet om dem-og-os. "Os" der lever indenfor grænserne af det almindelige og acceptable, andre som "falder udenfor". Den øgede diagnosticering af voksne med ADHD må også forstås i lyset af nedenstående:

"I modsætning til en afgrund af social skam ved at være ingenting tilbyder vi gennem den øgede diagnosticering en ret til at lide på legitim vis" (Ekeland, 2007)

I forlængelse af bekymringerne opstår behandlingskulturen. Sociale problemer gøres psykologiske, og terminologien bliver som i tilfældet ADHD medicinsk præget. Begrebet ko-morbiditet er et godt eksempel: Flere og flere børn og unge får flere og flere diagnoser – og

man får derigennem indtryk af en stadig stigende alvor. Selve den medicinske terminologi skygger dog for opmærksomheden på og nysgerrigheden efter, hvordan fænomener og symptomer hænger sammen. Og det særlige er, at, når sammenhænge forsvinder, så bliver det alt andet lige sværere at bevare nysgerrigheden – og de faglige tiltag bliver først og fremmest adfærdsregulerende.

Endnu et fænomen handler om det ambivalente forhold til autoritet. På den ene side er der i samfundet et ønske om at høre, hvad børn og unge har på hjerte, den moderne autoritet, der handler om at være til stede i børnenes og de unges liv. På den anden side er der også en pædagogik og en tilgang, når det handler om udfordrende adfærd, der fokuserer på kontrol, konsekvens og i sidste ende nul tolerance politik. Dette dobbelte billede får karakter af tildeling af ☺ og forskellige andre former for belønning for ”god opførsel”, fratagelse af privilegier for dårlig. Denne form for adfærdsregulering risikerer at forstærke afstanden mellem de ”almindelige” og de ”udfordrende” børn og unge. Det særlige er, at selve målet ”god opførsel” meget nemt kan komme til at skygge for processer, der er mere udviklingsfremmende.

Der har i medierne i den senere tid desuden været fokus på, at børn og unge med anden etnisk baggrund ikke i tilstrækkelig grad får stillet diagnosen ADHD. Jeg er optaget af en anden vinkel på dette fænomen: Fra et antropologisk perspektiv er det beskrevet, at det er, som om de etniske børn og unge ”slår sig på danskheden” (Gilliam, 2009). Disse børn og unge kan ses på som dem, der er usikre på deres betydning i et samfund (og herunder skole/institution), hvor de føler sig anderle-

des. Dette perspektiv må gøre os endnu mere nysgerrige på, hvordan samarbejde, ligeværdighed og det at føle sig betydningsfuld kan blive afgørende temaer, således at børn og unge i fornyet tillid til det system, som de er en del af, får mulighederne for at udvikle de færdigheder, som vi andre også tror på, at de kan udvikle.

Historien fortsætter:

Da Nikolaj og hans mor kom til den efterfølgende samtale, kunne de fortælle, at Nikolaj var blevet mere opmærksom på at bede om hjælp, at moderen havde lagt særligt mærke til det – og også havde tænkt over, at sønnen formentlig ønskede hendes hjælp, når han opførte sig udfordrende. Dette havde skabt mere ro i deres indbyrdes forhold. Ved denne del af undersøgelsen bad Nikolaj selv om papir og tegneblyanter, han tegnede uopfordret et billede af tvivlen – og bag efter et billede af, når tvivlen ikke dominerede. Han tegnede en løve, den ene med skarpe tænder og vilde øjne, den anden hyggelig og spindende. (Tegningerne adskilte sig i præcision og detaljerigdom fra den beskrivelse af visuomotoriske vanskeligheder, som en tidligere psykologisk undersøgelse havde vist).

Udviklingssynet bygger bl.a. ovenpå den moderne hjerneforskning

Når det drejer sig om det enkelte barns eller unge menneskes udviklingspotentialer, er det vigtigt at skele til resultaterne fra såvel moderne hjerneforskning som moderne udviklings- og tilknytningsteori.

Jeg vil især fremhæve den forskning, der beskriver hjernen som *plastisk*, foranderlig og dermed i sidste ende med uanede, ikke uendelige udviklingspo-

tentialer. Denne forskning understreger, at hjernen udvikler sig i kraft af det sociale samspil i de afgørende relationer (Cicchetti, 2002; Hart & Sørensen, 2007; Nelson, 2002; Cooke & Bliss, 2004). Passivitet beskrives som kvælende for hjernens udvikling (Moser, 2004). Der ligger dermed en forpligtelse til at overveje, hvordan vi kan deltage på den mest udviklingsfremmende måde i, at børn og unge (og andre) får lyst og modet til at deltage i et socialt samspil, som kan bidrage til biopsyko-social modning og dermed også videreudvikle hjernen. Dette vil blive nærmere beskrevet senere i artiklen, herunder også dilemmaerne forbundet med de mange former for kompenserende foranstaltninger, som børn og unge med ADHD problemer tilbydes.

Et andet element af hjerneforskningen handler om spejlnervcellernes betydning for identitetsdannelse. Mennesket spejler sig i andres tanker, følelser, intentioner etc., hvorfor det over tid bliver vanskeligt at anskue og forholde sig til andres tanker, følelser, intentioner som adskilte fra ens egne (Bauer, 2006). Når børn og unge spejler sig i bekymring, usikkerhed og tvivl, så bliver disse følelser identitetsskabende, ligesom det at spejle sig i andres tro på og lyst til at deltage i udvikling af uanede muligheder åbner for helt anderledes identitetskonstruktioner og ikke mindst en anderledes lyst fra barnets eller den unges side til at deltage i at udvikle disse (Hertz, 2008).

Disse forskningsresultater er på mange måder samstemmende med den moderne udviklings- og tilknytningsteori. Her fremhæves, at barnet konstruerer sig selv i et stadigt samspil med sine omgivelser. Barnet tager temaer med

sig fra det, der tidligere er sket i dets liv. Det betyder, at børn, der er startet deres liv med mange frustrerende oplevelser, bringer disse temaer med sig for at finde ud af, om det er muligt i det aktuelle liv at komme tilstrækkeligt på afstand af det, der var engang. Samspillet i den nuværende kontekst i barnets eller den unges liv bliver således afgørende (Stern, 2000; 2004). Dette åbner for helt andre udviklingsmuligheder end de gamle teoriers fokus på tidlig følelsesmæssig frustration eller skade.

Og tilknytningsforskningen understreger ligeledes den afgørende betydning af barnets sociale samspil med omgivelserne for, hvordan det genetiske anlæg kommer til udtryk (Fonagy et al, 2007; Schore, 2006; Hart & Sørensen, 2007). Et interessant aspekt i denne forbindelse er, at tilknytningsforskningen også beskriver, hvordan ADHD symptomer opstår i kølvandet på mere begrænsende tilknytningsmønstre:

”Der er et bestemt adfærdsmønster, som indebærer særlig stor risiko. Det optræder ofte tidligt, og jo tidligere det viser sig, jo værre er prognosen. Det er ikke tegn på tilknytningsforstyrrelse, men på hyperkinesi (hyperaktivitet, min anm.) og impulsivitet (Isager, 2003).

Dette citat skal ikke forstås som bilde på, at ADHD skyldes omsorgssvigt, men derimod tages som udtryk for, at temaerne om at føle sig betydningsfuld og forbundet i et samspil, der udvikler, må udgøre centrale byggestene i en fremadrettet og inkluderende praksis. Når dette understreges hænger det sammen med ønsket om ikke på nogen måde at forøge den skyldfølelse, som mange forældre og andre tager med sig, således som også eksemplet illustrerer.

Historien fortsætter:

Moderen havde orienteret skolen om samtalerne – og havde efterfølgende hørt fra skolen, at de også havde lagt mærke til, at Nikolaj var begyndt at bede om hjælp (og igen kan man overveje, om det, der skabte forandringen, var drengens ændrede adfærd – eller skolens anderledes forståelse af drengens adfærd). Moderen fortalte før den næste samtale i en mail, at hun i kraft af Nikolajs vrede og afvisning i konfliktsituationer kunne blive i tvivl om sønnens kærlighed til hende. Hun syntes på en måde, at Nikolaj mere og mere kom til at ligne sin far. Under samtalen, hvor temaet igen dukkede op, beskrev jeg, hvordan børn ofte inviterer på meget paradoksale måder: Ved at kalde moderen beskidte gloser prøvede han tilsyneladende at afklare sin betydning for moderen; om hun fortsat kunne få øje på gaven (og dermed være i stand til at adskille sønnen fra faderen).

ADHD som invitation til et inkluderende fællesskab.

Komplementaritet er karakteriseret ved, at, når man ændrer på den ene pol, så ændrer den anden pol sig også sædvanligvis: Når disse børn og unge bliver mindre i tvivl om selve det at leve op til egne eller andres forventninger, når de konkret oplever, at de i hverdagslivet formår at lykkes med det, som de på andre tidspunkter har været mest i tvivl om, og når de gør det i et samarbejde med dem, der betyder mest for dem hjemme, i skole og andre steder, så de sammen kan glæde sig over det, der sker, så kommer de også til at fremstå mindre impulsive, mindre opmærksomhedsforstyrrede og dermed også mindre hyperaktive.

Disse børn og unge fremtræder med bio-psyko-sociale vanskeligheder, ikke mindst i forhold til det, som med en samlebetegnelse kaldes eksekutive funktioner. Det er vigtigt at tage vanskelighederne alvorligt, men samtidig – i lyset af den moderne hjerneforskning – at møde dem med det ovenfor beskrevne udviklingssyn. Der er som tidligere beskrevet grunde til, at børnenes og de unges tillid til andre er begrænset, men uafhængig af forklaringerne er der opgaver, der trænger sig på. Også fordi vi ved, at opbygning af tillid, samarbejde og forbundethed kan blive stærkt medvirkende til, at de får anderledes lyst til at deltage i det sociale samspil, som ikke mindst er med til at videreudvikle hjernens strukturer og funktioner.

Disse børn og unge må mødes med *uærbødigt nysgerrighed* (Cecchin et al, 1992). Platformen for at kunne bevare denne nysgerrighed er tryghed hos de vigtige voksne, der udgør barnets miljø(er) for udvikling. Jo mere tryk man føler sig i mødet med det specielle, det anderledes og nogle gange det voldsomme, jo mere almindeligt kan man møde det. Ikke i form af den traditionelle diagnose, men i forlængelse af det komplementære billede. Det er viden om og tryghed ved det specielle, der gør det muligt at deltage i inkluderende processer. Trygheden og den dermed forbundne frihed til at bevare nysgerrigheden og den kreative lyst til at udfordre fastlåste forestillinger om, hvad der er muligt, opstår ikke blot som en proces inde i det enkelte menneske. Det hænger sammen med oplevelsen af at være del af noget større, en tryghed, der rækker ud over den enkelte kontekst og dermed sædvanligvis involverer et samarbejde mellem barn, for-

ældre og en skole eller institution med det fællesskab, som hører til. Det skal i den forbindelse fremhæves, at *afmagt* blandt voksne er en stærk ekskluderende faktor, også fordi den smitter til det pågældende barn eller unge menneske som en oplevelse af ikke at være velkommen, hvilket afstedkommer stor risiko for eskalering af problemadfærden.

Historien fortsætter:

Derefter fulgte en vanskelig samtale, hvor jeg – set i bakspejlet – blev optaget af at hjælpe moderen med den tidligere beskrevne afmagtsfølelse. I forbindelse med nye konfliktsituationer under selve samtalen sagde jeg til Nikolaj, at han jo blot var et barn – og at det var voksnes forpligtelse at hjælpe dér, hvor der var brug for hjælp. Situationen eskalerede, men vi formåede at hjælpe hinanden med at finde en OK måde at afslutte samtalen. Da vi mødtes til den efterfølgende samtale, foregik den i en hyggelig, samarbejdende atmosfære.

Kompensation som en begrænset udviklingsstrategi

Når børn og unge gør det bedste, de formår ud fra deres forudsætninger, deres måde at forstå deres liv på og deres levede erfaringer, så må den problemmættede fremtrædelsesform også forstås som *deres* måde at kompensere for deres oplevede vanskeligheder på. Det er afgørende at anerkende det, som børnene og de unge gør, som det bedste og samtidig bidrage til den videreudvikling, som deres adfærd også viser, at der er brug for. Børnenes og de unges kompensation bygger således på deres tvivl om, hvad der er muligt – og hvis de oplever, at svaret på deres kompensation er mere kompensation fra omgivel-

sernes side, forstået som troen på kun begrænsede udviklingsmuligheder, så forstærkes børnenes og de unges tvivl og usikkerhed på egne udviklingsmuligheder. Opgaven bliver dermed ikke at bidrage til yderligere kompensation, men at bidrage til udvikling. Det betyder først og fremmest ikke at skabe afhængighed af den særlige støtte, som vi samtidig erfaringsmæssigt ved, at det er vigtigt at bidrage med.

Problemet er, hvis kompensation bliver en gennemgribende forholdemåde i mødet med et barn eller ungt menneske: Selve forholdemåden bliver så let *identitetsskabende* i barnets eller den unges liv, fordi han eller hun spejler sig i de begrænsede forventninger og samtidig ikke får de erfaringer, som gør yderligere udvikling mulig. I den løbende historie beskrives således det klassiske billede af moderen, der som følge af dårlig samvittighed over skilsmisse og oplevelsen af, at drengen lignede sin far, havde haft vanskeligt ved at stille relevante krav og forventninger til sønnen. Konkret kunne det handle om at stille spørgsmål som: Hvordan er tvivlen kommet ind i barnets eller den unges liv? Hvad stiller I op i hjemmet for ikke at få tvivlen til at fylde mere? Hvordan skal vi hjælpe hinanden med at holde fast i troen på mulighederne etc. etc..

Kompensation er overskriften på en *faglig strategi*, der hænger sammen med forståelse af vanskelighederne som handicap. Kompensation handler om at tilrettelægge samspil ud fra forestillingen om begrænsede udviklingsmuligheder, forestillingen om ADHD som neurobiologisk forstyrrelse og livslangt handicap. Vi ved, bl.a. fra hjerneforskning, at kompensation ikke er optimal

for at udvikle uanede udviklingsmuligheder (se også Nielsen, 2008). I forlængelse af teorierne om den plastiske, foranderlige hjerne er det oplagt at deltage i udviklingen for at udforske mulighederne – frem for at kompensere for det, som blot umiddelbart forekommer vanskeligt at forandre. Børn og unge med ADHD bliver ofte beskrevet som dem, der har særlige behov, og hvor der skal tages særlige hensyn. Også begreberne ”særlige behov” og ”særlige hensyn” stammer fra handicap-området.

Jeg er især optaget af børnenes og de unges ”særlige behov” for at blive del af en bevægelse, der rækker ud over, hvad de havde turdet tro på. Her kan de i tillid til de nye samarbejdsrelationer, der bygger ovenpå invitationerne, opleve at blive aktører – ud fra et ønske om at få hjælp til de vanskeligheder, som de også har. Selve *aktørperspektivet* er afgørende (Antonovsky, 2003). Derfor ligger der implicit en opgave med at flytte fokus væk fra det trivielle tema om ”at de ikke kan gøre for det” til det langt mere udviklende tema om, at ”de kan gøre noget ved det” – i samarbejde med de afgørende personer, som støtter dem i at turde tro på det.

Historien fortsætter:

Ved den efterfølgende samtale spurgte jeg Nikolaj som noget af det første: Jeg har lagt mærke til, at du nogle gange bliver meget vred, når der sker noget andet end det, du havde sat dig i hovedet. Kan du genkende det – og vil du hjælpe mig med bedre at forstå det? Ud fra dette opstod en lang samtale med og om Nikolaj, der nogle gange mistede overblikket, blev forvirret, ikke vidste, hvad han skulle gøre. Han vidste, at det ville være godt, hvis han var mere fleksibel, som han udtrykte det, men han vidste ikke,

hvad der var godt at gøre. Jeg svarede, at selve det at være opmærksom på dette var betydningsfuldt, hvorfor jeg også følte mig sikker på, at han allerede var blevet mere fleksibel, mere optaget af, hvordan noget kunne opleves af andre. Så jeg opfordrede ham til at fortsætte med det, han allerede var i gang med.

Alternativer til kompenserende foranstaltninger

I de situationer, hvor problemadfærd fylder, gælder det om at hjælpes ad med at komme tilstrækkeligt på afstand af det problemmættede. Det er i den forbindelse selve det komplementære billede, der inviterer. Hvis man kun får øje på impulsiviteten etc., så havner man let i optrappende konflikter for at forsøge at *kontrollere* det, der fremstår som svært kontrollerbart. Samtidig må i sidste ende resultaterne af indsatsen måles på disse mest iøjnefaldende parametre. Det er lige her, udfordringen til omgivelserne ligger: at få øje på invitationerne, åbningerne og det, der ikke passer ind i mønstret, og samtidig hjælpe med til, at barnet eller den unge udvikler andre handlestrategier end det impulsive og det opgivende, når udfordringerne i hverdagslivet bliver store. Børns og unges tillid til os voksne bliver alt andet lige større, når de oplever, at vi anerkender deres vanskeligheder og samtidig skaber tydelige rammer for det fælles liv. I selve dette dobbelte fokus opstår mulighederne i det, der rækker ud over mere begrænsede udviklingsprocesser.

Som tidligere beskrevet kan børn og unge, der er præget af impulsivitet, uopmærksomhed, tvivl og udfordrende adfærd ofte have vanskeligheder med planlægning, vurdering af konsekven-

ser af handlinger, kompleks problemløsning, håndtering af uforudsete hændelser og kontrol af følelser, alt det der er indeholdt i begrebet *arbejdshukommelse*. Vi ved fra hjerneforskningen, at ”træning” af arbejdshukommelse giver gode resultater (Madsen & Ryttersgaard, 2008; Klingberg 2008). Når der etableres udviklende kontekster, der giver børn og unge chance for at håndtere det, som de er i tvivl om, så kompenserer de ikke for deres oplevede vanskeligheder og bliver dermed bedre i stand til at fungere problemløsende. Det gør dem mere åbne overfor opgaver, der bliver stillet af andre. Dette bidrager igen til forbedret delt opmærksomhed, det der handler om at have opmærksomheden på andet end det, man selv er optaget af eller i forvejen ved, at man kan klare.

Alternativet til selve det at kompensere handler således – for barnet eller den unge, familien og alle andre – om at deltage i udvikling af det uanede. Vi ved fra mange års erfaringer indenfor specialpædagogikken og specialundervisningen meget om, hvad der virker overfor børn og unge, der er præget af impulsivitet, tvivl og udfordrende adfærd. Vi ved også, at alt for mange børn og unge er havnet i en *afhængighed* af de støttesystemer, som er introduceret for at hjælpe barnet eller den unge. Opgaven handler om at deltage i en bevægelse, der rækker ud over den støtte, der introduceres. Opgaven handler om at ”gå på to ben”:

I et samarbejde med barnet, den unge og forældre at få tydeliggjort, hvad der kunne være gavnligt at bidrage med af specialpædagogisk støtte – og samtidig at arbejde på at overflødiggøre denne støtte ved at være dér og aktivt bidrage til og støtte op omkring, at barnet el-

ler den unge får lejlighed, styrke, ro og mod til at internalisere de gode strategier som deres. Når barnet eller den unge mærker, at andre tror på denne mulighed for internalisering og dermed får gjort dem til aktører i forhold til vanskelighederne, så opstår muligheden for at gøre støtten overflødig.

For at gøre dette muligt er det afgørende at etablere et gensidigt respektfuldt samarbejde mellem skole og hjem – og internt et system blandt skolens eller institutionens personale og deres ”support-systemer”, der gensidigt bakker hinanden op. Alt for mange lærere og pædagoger oplever, at de står alt for alene med denne form for udfordringer (Hertz, 2005; Asen et al, 2004; Omer, 2004).

Samtidig er det i processen vigtigt at få øje på det nye, der opstår som spæde ansatser, små *åbninger* ind til et univers af nye muligheder. Det er selve det, at åbningerne bliver benævnt, som kan bidrage til ny identitet og til den arbejdshukommelse, der skal bygge på erindring om det nye, der er på vej. Eller udtrykt som:

”Arbejdshukommelse kan defineres som en aktiv fastholdelse af information, som er nødvendig for at kunne løse et fremtidigt problem eller nå et fremtidigt mål” (Madsen & Ryttersgaard, 2008)

Historien fortsætter:

Ved et møde med skolen fortalte Nikolaj, hans mor og jeg om erfaringerne fra samtalerne: Nikolaj bidrog selv med at fortælle lidt om den forvirring, som nogle gange tog ham, når andre voksne, men også andre børn ville bestemme, hvad der skulle ske. Lærerne tog empatisk imod beskrivelserne, genkendte billedet og holdt samtidig fast i, at det i en

klasse nødvendigvis måtte være sådan, at de voksne nogle gange sætter dagsordenen. Ud af dette opstod en samtale om, hvordan lærerne kunne hjælpe Nikolaj med ikke at blive taget af forvirring. Der blev lavet konkrete aftaler om, hvordan Nikolaj i tillid til lærerne åbent kunne give udtryk for det, når han blev forvirret.

Affektregulering er et fælles ansvar – undgå konflikteskalering

ADHD som begreb er opstået som en understregning af, at der ikke blot er tale om uopdragne eller oppositionelle børn og unge. Jeg er ligeledes optaget af, at børn gør det bedste, de formår ud fra deres forudsætninger, deres måder at forstå det, der er sket i deres liv og deres levede erfaringer. Ud fra dette udviklingssyn er det oplagt at gøre alt for at undgå en konflikteskalering, som let opstår i forbindelse med vrede og afmagt over det, børn og unge gør. Når skæld-ud, kontrol, belønningssystemer, konsekvens og nul tolerance bliver dominerende tilgange i mødet med udfordrende adfærd, så forsvinder nysgerrigheden og empatien for det, som børnene og de unge inviterer os til at forstå. Dermed bliver det også utydeligt, hvad vi selv kunne gøre for at få forståelsen for disse børns og unges særlige vanskeligheder mere i forgrunden som element i en tillidsopbyggende og dermed anderledes udviklende praksis.

Affektregulering er således et mål for indsatsen, men risikoen er, at vi kommer til at opfatte det som et fænomen hos barnet eller den unge, som trænger til at bliver ændret: Barnet eller den unge skal lære at styre sit temperament. Set fra et andet perspektiv er også det et fælles ansvar:

”Affektregulering handler ikke kun om reduktion af affektintensitet, dæmpningen af negativ emotion. Det handler også om forstærkelse og intensivering af positiv emotion” (Schore, 2006).

Positiv emotion handler om at være opmærksom på betydningen af det, man selv bidrager med, og bygge samarbejdet på de gode intentioner, som i nogle tilfælde kan være svære at få øje på og som det derfor er særlig vigtigt at være konstant på udkig efter. Det er det, der i den narrative tradition kaldes for det ”fraværende, men implicitte”, det, vi ved, er der, selvom det ikke umiddelbart falder i øjnene (Holmgren, 2008). Konteksten, dvs. de meningsbærende sammenhænge, må være tydelig: Selve det at føle sig velkommen, respekteret og anerkendt giver mulighed for overskridende læring, læring som overskrider det, som barnet eller den unge havde forventet eller troet muligt (Topor, 2005).

Historien fortsætter:

Lærerne kunne efterfølgende i en mail fortælle, at de tidligere havde følt sig magtesløse og havde overvejet, om drengen ville profitere mere af et specialiseret skoletilbud. De var undervejs blevet optaget af det anderledes samspil, der opstod, når de opfattede Nikolaj som en dreng, der alt for let blev i tvivl. Opgaven for dem blev at bidrage til opbygning af tillid, når de viste forståelse for hans særlige anliggender – og samtidig holdt fast i de rammer, der er afgørende i en skolekontekst.

Familierne har brug for andet og mere end hjælp til kompensation

I en tid, hvor der er stort pres på ventelisterne til udredning bl.a. for ADHD, og hvor ADHD bliver beskrevet som et

handicap og placeret inden for en anden sektion i socialforvaltningen end den, der sædvanligvis tilbyder hjælp til familien, så medfører det, at hjælp udløses af *rettigheder*. Et bio-psyko-socialt udviklingssyn vil være langt mere optaget af at tilbyde hjælp til det indbyrdes samspil. Nogle forældre har brug for hjælp til at få øje på deres børns invitationer til dem og samtidig holde tydeligt fast i det, der er vigtigt for dem som forældre. Min erfaring er, at mange forældre gerne vil have hjælp til dette både og, som kan hjælpe børnene og de unge ind i en bio-psyko-social modningsproces og dermed væk fra de undgåelsesstrategier, som de nogle gange ”vælger” af frygt for ikke at kunne gennemføre det, de gerne vil.

Jeg er særligt optaget af ikke at forstærke andre menneskers evt. skyldfølelse. Risikoen er dog, at ønsket om at komme bort fra skyld og skam medfører, at det indbyrdes samspil, som vi ved, er afgørende i relation til udvikling af det uanede, ikke får tilstrækkelig opmærksomhed og støtte. Mange forældre kan føle sig alt for alene med en opgave, som de til tider føler sig magtesløse og utilstrækkelige over for. Dermed bliver det vigtigt at skabe en bevægelse, der rækker ud over den ene kontekst og ind i de mange:

Særlig vigtigt er samarbejdet mellem de afgørende kontekster i børnenes og de unges liv, hjem, skole og institution, således at der ikke opstår konkurrerende ideer, når det drejer sig om de forventninger, som børn og unge bliver mødt med. I en skole- eller institutionskontekst må børn og unge per definition indgå som del af en gruppe, indgå i gruppens fælles præmisser. Det kan blive ekstra svært, f.eks. hvis forældres

bekymring og tvivl og deraf følgende mere kompenserende eller beskyttende tilgange gør barnet eller den unge uvant med at leve op til almindelige krav og forventninger, således som de naturligt indgår i en skole- eller institutionskontekst. Eller hvis barnet i loyalitet med forældrene er kritisk overfor den måde, som lærerne vil have ham eller hende til at deltage på. I begge situationer ligger indbygget en risiko for problem- og konfliktoptræning, både i skole og institution, som ovenfor beskrevet, og i hjemmet, fordi barnet eller den unge tager oplevelsen af utilstrækkelighed med sig frem og tilbage.

Der må være de nødvendige dialoger på tværs, der kan inspirere og åbne op for en tryghed, der gør det muligt at udfordre mere begrænsende udviklingsprocesser det ene eller det andet sted. Når fokus bliver på forskelle i fremtrædelsesformer imellem de forskellige kontekster, så kan det blive muligt at få kigget nærmere på, hvordan vi kan hjælpe hinanden væk fra problemvedligeholdende fænomener. I et sådant samarbejde kan nye erfaringer med at leve op til almindelige forventninger smitte frem og tilbage mellem de forskellige kontekster, med barnet eller den unge som afgørende aktør.

Problemer opstår i forlængelse af de konkurrerende ideer om, hvad der er bedst at gøre for det pågældende barn. Den faglige tilgang med det specialiserede og mere kompenserende kommer dermed til at fremstå som mindste fællesnævner. Med udgangspunkt i et bio-psyko-socialt udviklingssyn ligger der derimod en opgave med i fællesskab at få udviklet gode rammer, en fælles tydelighed og en deraf afledt tro på uanede udviklingsmuligheder for barnet

eller den unge – på tværs af de mange kontekster.

Historien er ved at nå sin afslutning:

Ved de efterfølgende samtaler kunne Nikolaj og hans mor fortælle, at der fortsat var konflikter hjemme og i skolen, men at de var blevet mere opmærksomme på at forstå, hvad det var, der havde udløst konflikterne, således at de sammen kunne lære af dem. Moderen insisterede også på, at Nikolaj deltog i opgaver i hverdagen, hvilket skabte nyt fællesskab mellem dem.

Den store tillid til virkningen af medicinen.

Dette er ikke en artikel om medicin. Alligevel er det oplagt at kommentere på den eksplosive stigning i medicinsk behandling, som ifølge nogle forskere og behandlere endnu ikke har nået sit højdepunkt.

Det er oplagt at vende tilbage til det komplementære billede af impulsivitet, hyperaktivitet og opmærksomhedsvanskeligheder på den ene side, invitationerne til at få tvivl og begrænset tillid til at træde i baggrunden på den anden. Når den ene pol ændrer sig, så sker det sædvanligvis også for den anden. Det betyder, at hvis medicin virker på opmærksomheden, så får den også indirekte en virkning på tvivlen i det daglige, dog med den alvorlige ulempe, at alle forestiller sig, at det er medicinen, der gør det muligt. Det særlige i forbindelse med den tilsyneladende fortrinssposition, som medicinen har indtaget i den senere tid, er desuden, at der i nogle sammenhænge har udviklet sig en særlig tillid til medicinens effekt, der rækker langt ud over selve den kemiske effekt: Som beskrevet i indledningen lever vi i en tid, hvor tendensen til

reduktion også medfører det stærke ønske om, at en pille kan løse komplekse samspilstemaer. Forskningen viser, at dette ikke er tilfældet:

Vi ved, at selve den kemiske effekt af medicin falder: De oprindelige amerikanske MTA-studier, som mange har brugt som argument for medicinsk behandling, har ”overrasket” ved ikke at kunne bekræfte langtidseffekten af behandlingen. 8-års opfølgningen konstaterer, at ”der ikke kan opnås støtte for, at der skulle være fordele ved medicinsk behandling ud over 2 år for flertallet af børn – i det mindste, når medicinen udskrives af almindelige læger”. De fremhæver, at prognosen er *uafhængig* af behandlingstype (medicin eller ej) og derimod direkte afhængig af selve forløbet af symptomerne. Forskerne fremhæver også, at der er brug for nytænkning af behandlingsindsatsen især i forhold til unge, fordi ”behandlingen må rette sig imod motivationsparametre, der opmuntrer unge til at deltage ... og som også fortsat inddrager familie og skole” (citeret efter: Molina, 2009).

Det særlige er også, at den undersøgelse, som ovenfor er beskrevet og i årevis benyttet som reference, ikke blev udført som dobbeltblind undersøgelse, således som den samme videnskab ellers påberåber sig som den ”rigtige” videnskabelige undersøgelse. Dem, der skulle vurdere effekten, kendte til, hvem der fik hvilken behandling – og dem, der fik den mest grundige medicinske behandling fik også kontakt med en læge, der helt anderledes end de andre læger var opsogende for at optimere behandlingen.

Alt dette medfører, at man i tilfælde af overvejelser om medicinsk behandling må gøre spørgsmålet om medicin til en del af noget større. Medicin må

lige som specialpædagogisk støtte tildeles med det udgangspunkt at arbejde på ikke at skabe afhængighed af denne og i sidste ende at overflødigøre den.

Dette er ikke en artikel, der argumenter for eller imod medicinsk behandling. Den anerkender således de mange beskrivelser af positiv effekt. Den er samtidig optaget af dilemmaerne forbundet med medicinsk behandling – og de mange opmærksomhedspunkter og invitationer, som medicinen risikerer at marginalisere. Det er i givet fald afgørende, at medicin ikke inddrages ud fra en handicapforståelse, men blot som én måde at regulere et problem på i en periode. Intentionen må fra første færd være at arbejde frem mod, at andre forholdemåder baseret på bio-psyko-social modning og udvikling kan tage over. Når vi ved, at udviklingsmulighederne hjernemæssigt og i forhold til mulighederne for udviklende socialt samspil er størst i barndom og ungdom, har vi samfundsmæssigt en forpligtelse til at arbejde på, at børn og unge ikke efterlades med en umodenhed og en handicapforståelse, når udfordringerne i hverdagslivet og ikke mindst i det kommende voksenliv presser sig på. Samtidig ved vi også, at det kræver overskud at komme af med medicin, fordi der opstår en kemisk og psykologisk ubalance, når forsøget på at trappe ned på eller holde helt op med medicin sættes ind. Det er vigtigt at drøfte disse dilemmaer grundig med børnene og de unge i tilfælde af overvejelser om medicinsk behandling, også i de tilfælde, hvor hurtig symptomlindring kunne synes tillokkende.

Afslutning på historien:

Det er ikke til at vide, hvad der var sket, hvis Nikolaj var startet medicinsk behandling. Hans mor var optaget af,

hvordan hun selv og hendes søn kunne udvikle sig mest muligt i kraft af de udfordringer, som Nikolajs vanskeligheder afstedkom. Når jeg vælger at væve denne historie ind i artiklen, hænger det sammen med, at også jeg har lært meget af dette forløb: På en måde er det simpelt, på en anden måde komplekst: Det handler om at bevare sin nysgerrighed, have empati for Nikolaj og alle de andre involverede, have opmærksomheden på helheden og på de små og store åbninger, der opstår hen af vejen. Være på udkig efter invitationerne og de særlige kvaliteter hos drengen, som risikerede at "forsvinde" i problembeskrivelserne.

Implikationerne for vores visitation/ tildeling af ressourcer

Tænk hvis vi havde en form for visitation, der var båret af ideerne om de uanede muligheder. Hvor børn blev visiteret til erfaringer, der ikke var gjort endnu. Hvor andre blev bedt om at tage stilling til, hvad der fra et udefra kommende perspektiv kunne være særligt betydningsfuldt at få sat i bevægelse. Og hvor der blev tænkt kreativt i forhold til, hvordan ressourcerne kunne benyttes til at skabe en proces, der både var gavnlig for barnet eller den unge, og hvor flest muligt af de personer, der var omkring barnet eller den unge, kunne lære mest muligt af det forløb, som blev etableret. Alt i alt *visitation til erfaringer, der ikke er gjort endnu.*

I dag er det andre spilleregler, der fungerer i de fleste sammenhænge. Her opstår der let en situation, hvor dem, der gerne vil have en "sag på visitation", føler sig foranlediget til at beskrive problemet med en sådan alvorsgrad, at det udløser bevillinger. Eller i en anden sammenhæng med en sådan alvors-

grad, at det sociale system handler med tilstrækkelig effektivitet, når de modtager en indberetning eller underretning om et barn eller ungt menneske.

Samtidig er det sådan, at denne praksis åbner for afgørende dilemmaer, hvoraf kun enkelte vil blive beskrevet i det følgende:

Vi har skabt det, som jeg i en anden sammenhæng har kaldt for den begrænsede succes med den store satsning (Hertz, 2008). Der er mange steder opstået en skævvridning af systemet, hvor nogle diagnoser udløser bevillinger og rettigheder, andre ikke, på trods af en overordnet forvaltningsramme, der definerer funktion, ikke diagnose, som det, der udløser bevillinger. Der er opstået en ide om, at det specialiserede er bedst for de børn, der ikke umiddelbart passer ind, hvilket har udmagret det almindelige system i forhold til at opdyrke erfaringer med at tage vare på det specielle. Alt sammen gjort angiveligt af hensyn til barnets bedste, men med store konsekvenser, bl.a. i form af, at afstanden mellem det almindelige og det specielle system i en årrække er blevet større og større.

Denne skævvridning inviterer til nyorientering baseret på det udviklings- syn, som er beskrevet i denne artikel. Der er således behov for en anderledes bevægelse, hvor nysgerrigheden efter at forstå det, der ikke umiddelbart fremtræder forståeligt, kombineret med insistensen på de rammer, der også må være tydelige, kan medføre, at den specielle fremtrædelsesform ikke kræver særlige specialister, men først og fremmest ønsket om og modet til udviklende samarbejde på tværs af de kontekster, som børn og unge vokser op i.

Afsluttende betragtninger

Dermed er vi tilbage ved starten: Vi mister en unik mulighed for at forholde os til afgørende samfundsmæssige udfordringer ved at beskrive ADHD som en skønhedsfejl i hjernen² hos det enkelte barn, unge menneske eller voksne. Disse børn inviterer på egne vegne, men også på vegne af gruppen af børn og unge til, at vi får kigget vores måder at møde børn og unge i vanskeligheder efter i sømmene.

Tallene taler for sig selv: Fra 2001 til 2008 er der på landsplan sket en stigning på 40 % i antallet af specialundervisnings elever. Udgifterne til specialundervisningen er steget med 60 % - og i alt benytter specialundervisningen 20 % af alle folkeskolens ressourcer. Der er kommet flere ressourcer til folkeskolen, men næsten alle er gået til specialområdet. Mængden af centralstimulerende medicin er fra 1997 – 2007 steget til et niveau, der er 21 gange højere (Hertz, 2008). Samtidig får et stigende antal unge ikke en ungdomsuddannelse, flere unge bor i beskyttede boliger, får førtidspension, etc..

Jeg vil i det følgende helt sporadisk gennemgå de oplevelsesmæssige og organisatoriske ændringer, der trænger sig på. Dette vil blive gjort med fokus på de forskellige faggrupper, der må deltage i denne bevægelse. I mangel på beskedenhed vælger jeg at starte med min egen faggruppe:

Overordnet set er det vigtigt at være opmærksom på, at den måde, vi vælger at opdele verden på, samtidig skaber de mulige løsninger, som vi er i stand til at få øje på: Det diagnostiske system

2 Udtrykket "Skønhedsfejl i hjernen" stammer fra Erenbjerg, 2007

har – med eller uden dets egen intention – bidraget til en opdeling mellem neurobiologiske tilstande og psykosociale forstyrrelser, hvilket – set bl.a. i lyset af den moderne hjerneforskning – trænger til en revision. Systemet er bygget op på problemers fremtrædelsesformer, alligevel har det udviklet sig dertil, hvor beskrivelser får karakter af *sandheder* om det enkelte barn eller unge menneske og derudfra sandheder om særlige behov. Dette lægger et pres på det øvrige system. Mit ønske er, at de børne- og ungdomspsykiatriske centre bliver anderledes opmærksom på mulighederne i denne artikels udviklingssyn.

PPR systemet er i en unik position som den instans, der kan bidrage til den tryghed, der er nødvendig for at kunne transformere bekymring og oplevelse af afmagt til opbygning af gensidig tillid og ny læring. Organisationens erfaring med det specielle kan blive et vigtigt middel til at turde tro på de inkluderende processer. PPR bliver dermed afgørende medspiller i den brobygning, som kommer til at foregå mellem det almindelige og det specielle system. Medarbejdernes viden om vanskeligheder parret med deres opmærksomhed på børns og unges (nogle gange meget paradoksale) invitationer til samarbejde kan bidrage til det support-team, som den enkelte lærer eller pædagog har brug for. PPR får en rolle i en fremtidig visitation, også fordi medarbejderne kan udfordre den meget traditionelle opdeling i ressourcer og begrænsninger. Alt dette vil dog kræve en tydeligere faglig profil bl.a. som inspirationskilder i de konkrete møder med børnene og de unge (og deres voksne), der oplever at blive forstået og støttet i den fortsatte

udviklingsproces. Det er børnene og de unge, der viser os vej.

Socialforvaltningen kommer også i fremtiden til at spille en afgørende rolle i forbindelse med den tidligere beskrevne visitation. Systemet er i dag under pres for ikke at begå fejl. Risikoen er, at et sådant system mister sin kreativitet, bliver forsvarspræget, hvilket ikke er til gavn for systemet selv – eller for dets brugere. Der er behov for kreativitet, iverigdom og nytænkning, ikke mindst i forhold til den opdeling i handicapområde og almindelig socialforvaltning, der er gældende i mange kommuner, bl.a. omhandlende fænomenet ADHD.

Skoler og institutioner har basalt set behov for, at der fra samfundets side bliver vist respekt for et arbejde af afgørende betydning. Faglige mål kan ikke opstilles uafhængigt af de psykosociale processer, der er afgørende for indlæring. Børn og unge skal lære at lære, hvilket kræver en særlig faglighed fra lærernes side, der understøttes af denne artikels udviklingssyn. Der må desuden i stigende omfang bygges bro mellem det almindelige og det specialiserede område, således at folk med erfaring indenfor det specielle kan inspirere og skabe tryghed i det almindelige – og således at det specielle område kan blive inspireret til det aktør-perspektiv, som kan blive afgørende for fortsat udvikling i det specielle. Der må opbygges en nysgerrighed for forskelle, mellem lærere, mellem teams og mellem skole og institution, således at disse forskelle på respektfuld vis kan benyttes til at videreudvikle der, hvor børnene og de unge inviterer til det.

Forældrene er selvfølgelig afgørende samarbejdspartnere, i dagligdag og i visitation. Samarbejdet må – i multiso-

cialiseringens navn – række ud over temaerne om skyld og gensidig kritik og ind i en ramme, der bygger på de gode intentioner. I en sådan ramme bliver det oplagt for forældre også at kunne tage imod den støtte, som mødet med professionelle kan udgøre, således at forældre kan deltage i processen væk fra kompensation og eskalerende konflikter.

Sidst, men ikke mindst barnet eller den unge selv: Når han eller hun bliver mødt med ønsket om samarbejde, opbygning af tillid og nærværende voksne, åbner det mulighed for, at barnet eller den unge får mod på at være aktør, fordi de mærker oplevelsen af sammenhæng (Antonovsky, 2003).

Alt i alt er det i den samlede bevægelse, at mulighederne hen imod det uanede ligger. Nogle siger, at der er tale om en kolos, der skal vendes. Denne artikels afsluttende replik må være, at vi også her må tro på de uanede muligheder, som ligger i et fællesskab, der lader sig inspirere af børnenes og de unges invitationer til os.

Litteratur:

- American Psychologist Association Zero Tolerance Task Force (2008) Are Zero Tolerance Policies effective in the schools?
 Antonovsky A (2003) Helbredets mysterium. København: Hans Reitzels Forlag.
 Asen E McHugh B Dawson N (2004) Familien i klasseværelset. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift 2, s. 125-38.
 Bateson G (2005) Mentale systemers økologi. København: Akademisk Forlag.
 Bauer J (2006) Hvorfor jeg føler det, du føler. København: Borgens Forlag.
 Cecchin G Lane G Ray WA (1992) Irreverence. A strategy for therapists' survival. London: Karnac Books.
 Cicchetti D (2002) How a child builds a brain. Insights from normality and psychopathology. I: Hartup W Weinberg R (red) Minnesota Symposia on Child Psychology in Retrospect

- and Prospect. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
 Cooke SF Bliss TVP (2006) Plasticity in the human nervous system. Brain 129, s. 1659-73.
 Davidsen (M-M) (2006) Tiden med en teenager – lær at navigere i de unges verden og få mest ud af årene med dit store barn. København: Aschehougs Forlag.
 Ekeland T-J (2007) Psykoterapi – ein kulturkritikk. Matrix. Nordisk Tidsskrift for Psykoterapi, 2, s. 101-21.
 Erenbjerg A-M (2007) Fuld fart på Frederik. Om medicinens muligheder. I: ADHD – opmærksomhedssygdommen hos børn og voksne. Psykiatrifonden.
 Foucault M (1980) Two lectures. I: Power/knowledge. Brighton, The Harvester Press.
 Gergen K (1997) Virkelighed og relationer. København, Dansk psykologisk Forlag.
 Gilliam L (2009) De umulige børn og det ordentlige menneske – identitet, ballade og muslimske fællesskaber. Århus Universitetsforlag.
 Graugaard C (2008) På udkig efter signifikante voksne. I: Hertz S Børne- og ungdomspsykiatri – nye perspektiver og uanede muligheder. København: Akademisk Forlag.
 Hart S Sørensen JH (2007) Bro over 2 forskningsområder. Interview med Jørgen Carl. Psykolog Nyt 23, s. 8-12.
 Hertz S (2005) Marlborough konceptet i en dansk sammenhæng – et konkret eksempel på at skabe oplevelse af sammenhæng. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift.
 Hertz S (2008) Børne- og ungdomspsykiatri – nye perspektiver og uanede muligheder. København, Akademisk Forlag.
 Holmgren A (2008) Terapifortællinger. Narrativ terapi i praksis. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
 Isager T (2003) Tidligt skadede børn og troen på forandring. I: Thomsen PH Børne- og ungdomspsykiatrien i 50 år. København: Børne- og ungdomspsykiatrisk Selskab.
 Jørgensen PS Ertmann B Egelund N Herman N Herman D (1993) Risikobørn. Hvem er de – hvad gør vi? København: Sikon.
 Klingberg T (2008) Den oversvømmede hjerne. En bog om arbejdshukommelse, IQ og den stigende informationsmængde. København: Akademisk Forlag.
 La Cour P (2007) Interview i: Det dopede Danmark. Information, 13. juli.
 Madsen G Ryttersgaard T (2008) Træning af arbejdshukommelse giver gode resultater –

- ifølge svensk forskning. Hjerneskadecentret, taleinstituttet, Region Nordjylland.
- Molina BS Hinshaw SP Swanson JM Arnold LE Vitiello B Jensen PS Epstein JN Hoza B Hechtman L Abikoff HB Elliott GR Greenhill LL Newcorn JH Wells KC Wigal T Gibbons RD Hur K Houck PR (2009) The MTA at 8 years: Prospective follow-up of children treated for combined-type ADHD in a multi-site study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 48(5), s. 484-500.
- Moser EI (2004) A centre of excellence. Edvard I Moser interviewet af Impulsredaktionen. *Impuls* 3, s. 39-45.
- Nelson CA (2000) The neurobiological bases of early intervention. I: Shonkoff JP Meisels SJ *Handbook of early childhood intervention*. New York: Cambridge University Press.
- Nielsen J (2004) Problemadfærd. Børns og unges udfordringer til fællesskabet. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen J (2008) Begrebet biologisk information åbner for kritisk selvrefleksion. I: Hertz S *Børne- og ungdomspsykiatri – nye perspektiver og uanede muligheder*. København: Akademisk Forlag.
- Omer H (2004) *Non-violent resistance. A new approach to violent and self-destructive children*. Cambridge University Press.
- Schore AN (2006) *Kommunikation mellem forældre og spædbørn og de neurobiologiske aspekter af den emotionelle udvikling*. I: Sørensen JH *Affektregulering i udvikling og psykoterapi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stanek H (2009) Forskere har løst gåden om ADHD. *Folkeskolen* 14. september.
- Stern D (2000) *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stern D (2004) *Det nuværende øjeblik – i psykoterapi og hverdagsliv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Thomsen PH Damm D (2008) ADHD hos voksne. *Ugeskrift for Læger* 170(43), s. 3395-99.
- Topor A (2005) *Fra patient til person*. København: Akademisk Forlag
- Videbech P (2002) *Hjernen og stress – hjerneforskningen om stress. En oversigt over aktuel viden*. Forlaget Hjerneforum.
- Volkow ND Wang G-J Kollins SH Wigal TL Newcorn JH Telang F Fowler JS Zhu W Logan J Ma Y Pradhan K Wong C Swanson JM (2009) Evaluating Dopamine Reward Pathway in ADHD. *Journal of the American Medical Association* 302(10), s. 1084-91.
- WHO ICD-10 (1994) *Psykiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser – klassifikation og diagnostiske kriterier*. København: Munksgaards Forlag.

Inkluderende pædagogik – fra ideal til praksis



Artiklen er skrevet på baggrund af min ph.d.-afhandling "Inkluderende pædagogik – intentioner og virkelighedens verden: et mixed methods forskningsprojekt", forsvaret den 26. november 2009, og udgør en del af det strategiske program for velfærdsforskning (SPV-projektet), der vedrører specialundervisningsområdet. Dens overordnede mål er at opnå viden om, hvordan skoler, der ønsker at udvikle sig i en inkluderende retning, forsøger at omsætte dette ønske i skolens praksis.

Med udgangspunkt i multidisciplinære tilgange i nyere inklusionsteori søger afhandlingen at undersøge, hvilke faktorer der kan fremme eller hæmme skolers ønske om at udvikle sig i en inkluderende retning.

Afhandlingen peger på nogle væsentlige forhold, som er forudsætning for skoleudvikling, men den giver også retningslinier for, hvordan en brobygning fra intentioner og målsætninger kan blive en del af virkelighedens verden og herunder, hvordan et samarbejde mellem skoler og universiteter/professionshøjskoler kan etableres.

*Af Camilla B. Dyssegaard,
cand.pæd.psyk, ph.d.*

SPV-projektet består af tre delprojekter:

Delprojekt 1: Follow-up projekt, hvor en gruppe elever, som har modtaget specialundervisning følges over en fire-årig periode.

Delprojekt 2: Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder tæt på eller tilknyttet den almindelige klasse.

Delprojekt 3: Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med nedsat funktionsevne.

Delprojekt 2 danner udgangspunkt for ph.d.-afhandlingen.

Indsamling af data til afhandlingen er foregået på to af de skoler, som deltog i det større SPV-projekt. De to skoler er udvalgt til projektet, da de begge har arbejdet mod udviklingen af en

mere inkluderende undervisning som fokusområde.

Inklusion forstås i min afhandling som retten til uddannelse for alle dvs. opmærksomhed skal rettes mod, at læring og undervisning skal tilgodes alle elever.

Under indsamlingen af data til SPV-projektet blev de to skoleledere og koordinerende ressourcelærere interviewet. Af interviewene fremgik det tydeligt, at skolelederne på de to udvalgte skoler havde en markant og klar holdning til, at deres skolers praksis skulle udvikles i en inkluderende retning, at tilrettelæggelsen af undervisningen skulle tages i de enkelte elevers ressourcer og behov, og at specialundervisningen skulle ændres til ressourceundervisning og i videst muligt omfang gives som støtte til lærerne, således at elever med særlige

behov kunne modtage støtte og undervisning i deres almindelige klasser. Under de efterfølgende fire interview med henholdsvis speciallærere og faglærere fremgik det imidlertid, at skoleledelsens holdninger ikke nødvendigvis var tydeligt at spore hos lærerne. Disse betragtninger dannede udgangspunkt for ph.d.-afhandlingens problemstilling.

Afhandlingens overordnede fokus er at opnå viden om, hvordan skoler, der ønsker at udvikle sig i en inkluderende retning omsætter dette ønske i skolens praksis (Dyssegaard, 2009). Afhandlingen har altså fokus på, hvordan skoler som organisationer kan udvikle sig – i dette tilfælde i forhold til inklusion.

Udvikling af skoler i en inkluderende retning

Titlen på min ph.d.-afhandling er valgt for at opfordre læseren til at overveje om idealet om inklusion i folkeskolen er en intention eller en reel del af skolers praksis.

Inklusion i uddannelse er en proces, hvis værdier skal omsættes til praksis, hvor resultatet bliver uddannelsespraksis, systemer og strukturer, som støtter disse værdier. Inklusion skal altså forstås ud fra de grundlæggende værdier, som omsættes til praksis. Der er endvidere forskellige kontekster for praksis: specifikke lærere arbejder med specifikke elever på specifikke skoler, hvor specifikke politikker er gældende. Det er derfor afgørende, hvis en skole ønsker at udvikle en inkluderende praksis, at alle medarbejdere dvs. lærere, pædagoger, sekretærer m.m., har en viden om og accept af, hvordan inkluderende værdier kan omsættes til praksis, de færdigheder som skal tilegnes for at kunne realisere dem og den kontinuerlige videreud-

vikling af de grundlæggende værdier på skolen (Ainscow et al, 2006).

Inkluderende værdier kan handle om lighed, rettigheder, medvirken, læring, fællesskab, respekt for diversitet, tilid og mulighed for at fastholde, medfølelse, ærlighed, mod og glæde (Booth et al, 2008). Tiltag der sættes i gang for at fremme udvikling af inklusion, som ikke er funderet i fælles værdier, kan resultere i en gentagelse af allerede kendte handlemåder.

One person's view of an improving institution may be another's vision of educational hell. This means that we cannot understand improvement in education without considering the values underlying the changes we would like to take place.

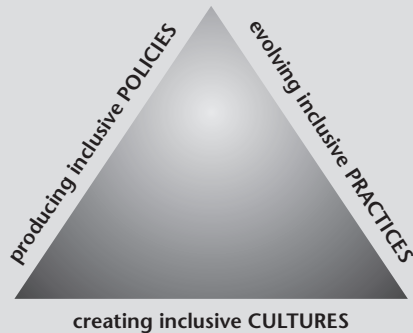
(Ainscow et al, 2006, s.11)

Værdier skal her forstås ud fra de handlinger, man foretager, frem for det man siger. Mange lærere vil sige, at de tilslutter sig et ideal om fx inklusion, men dette afspejles ikke nødvendigvis i deres praksis. Værdier ligger til grund for alle handlinger, planer om handlinger, al praksis indenfor uddannelse og alle strategierne omkring, hvordan praksis skal være. Ifølge Booth og Dyssegaard (2008) kan uddannelse ikke forbedres uden en vis forståelse og accept af de underliggende værdier. Derfor kan en skole ikke udvikles i en mere inkluderende retning, uden at de inkluderende værdier, som ligger til grund for handlinger, praksis og strategier, gøres tydelige.

Inklusionsteori

Booth et al (2002) beskriver tre dimensioner, som er nødvendige at arbejde med, hvis en skole skal udvikle sig i en inkluderende retning:

Figure 3
The three dimensions
of the index



(Booth et al, 2002, s.7)

Det er nødvendigt at medtænke alle tre dimensioner for at udvikle en mere inkluderende skole; ingen af dimensionerne kan udelades, men det er ikke tilfældigt, at etablering af en inkluderende kultur står i bunden af figuren. Det at skabe fælles inkluderende værdier for skolen og samarbejde medfører ændringer i de andre dimensioner. Etableringen af fælles inkluderende værdier er central for en skoles udvikling, og det er gennem den inkluderende kultur på en skole, at ændringer i strategier og praksis kan fastholdes og videreudvikles af nye medarbejdere og elever.

Ifølge nyere inklusionsteori skal fokus rettes på, hvordan inklusion på skolerne kan udvikles, frem for hvordan inklusion bør se ud på skoler. Det væsentlige er, at værdierne bag skolernes handlinger bliver tydelige, da det er fra disse værdier, at handlingerne sættes i gang (Ainscow et al., 2006).

Mixed Methods Design

Forskningsspørgsmål

Ph.d.-afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål lyder:

- Hvilke værdier og målsætninger har henholdsvis skoleledelsen og lærerne omkring inklusion?

- Er der overensstemmelse mellem ledelsens og lærernes idealer og intentioner og skolens praksis?
- Hvordan kan forholdet mellem udtalte værdier og praksis bedst undersøges?

Dataindsamling

Afhandlingen er tilknyttet SPV-projektets delprojekt to, som har formålsformuleringen: *Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder*. Delprojekt to er inddelt i to faser. I fase et gennemførtes en besøgs- og interviewrunde på 11 folkeskoler fordelt i Danmark. Resultaterne herfra resulterede i rapporten, ”*Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse*” (Dyssegaard et al., 2007), som beskriver de enkelte skolers fokus på deres undervisning og særlige indsatser for børn med særlige behov. Det er resultaterne fra denne rapport, der dannede grundlaget for projektets anden fase. I anden fase af projektet blev fire folkeskoler udvalgt til at fortsætte samarbejdet. 3.-6. klassetrin blev fulgt og undersøgt på de fire skoler med henblik på at vurdere de effekter, som indsatserne har over for de børn, som af lærerne beskrives som havende særlige behov.

I det foreliggende projekt er to af skolerne fra fase to udvalgt til at samle empiri til ph.d.-projektet. De to skoler er udvalgt til projektet, fordi de begge har arbejdet mod udvikling af en mere inkluderende undervisning som fokusområde.

Deltagere

En tredje og fjerde klasse på hver af de to skoler deltog i undersøgelsen. På den ene skole var der tilknyttet en taleklasse til begge klasser. Alle elever i de to klasser deltog i undersøgelsen på nær to elever i en tredje klasse, hvor forældrene ikke ønskede, at de deltog. Ingen af disse børn havde særlige behov ifølge læreren.

Der er i alt ca. 110 lærere ansat på de to skoler. Hensigten var, at samtlige lærere på de to skoler skulle deltage i undersøgelsen. 73,6 % deltog i undersøgelsen. Det var primært lærere fra den ene skole, som valgte ikke at deltage. Begrundelsen for dette var, at det var meget svært at få lærerne engageret i undersøgelsen, da det er en skole, som er meget i fokus, og lærerne føler sig presset i forhold til at udfylde spørgeskemaer. Ledelsen ønskede derfor heller ikke at "presse" lærerne yderligere.

Proceduren

Med det formål at benytte triangulering blev en mixed methods tilgang benyttet.

Indledningsvis blev forældrene underrettet om projektet af skolen. Derefter modtog forældrene et oplysende brev fra universitetet indeholdende en informeret samtykkeerklæring. Formålet med projektet blev forklaret, og forskerne gav garanti for anonymitet og

minimal afbrydelse af den almindelige undervisning.

Lærerne på de to skoler blev endvidere informeret om projektet på et pædagogisk rådsmøde. På disse møder blev et struktureret spørgeskema uddelt indeholdende udsagn om skolens inkluderende kultur, strategier og praksis. På den ene skole blev disse spørgeskemaer udfyldt på selve mødet for at sikre deltagelse og minimere responspåvirkning. Dette var ikke muligt på den anden skole, da det ikke kunne lade sig gøre at afsætte tid til dette på selve mødet. Spørgeskemaet blev efterfølgende lagt ud på lærernes intranet, og de blev gentagne gange opfordret til at udfylde skemaet, men det viste sig ikke muligt at få alle skemaerne tilbage.

I de fire udvalgte klasser blev der indgået aftale om en observationsperiode i samtlige timer af en måneds varighed. Lærerne i de fire klasser blev endvidere interviewet.

Data

For at undersøge lærernes opfattelser af skolens inkluderende praksis blev kvalitative data indsamlet ved hjælp af semi-strukturerede interview med lærerne og observation i de fire udvalgte klasser.

Til ph.d. projektet blev der udviklet et struktureret spørgeskema til at vurdere, hvordan alle lærerne på skolen anskuer skolens inkluderende praksis.

Et semi-struktureret selv-rapporteringsinstrument blev udviklet (Nordahl, 2005) for at opnå en beskrivelse af lærernes syn på eleverne med særlige behov i deres klasser. Elever med særlige behov blev defineret som:

- Elever som er indstillet til PPR

- Elever, hvor I som lærere er bekymrede for elevens udvikling, det være sig fagligt eller socialt. Det vil sige, at eleven ikke nødvendigvis er indstillet til PPR, men forældrene er orienterede om elevens vanskeligheder.

Der blev endvidere foretaget systematiske observationer af eleverne med særlige behov to gange i løbet af skoleåret, forår og efterår, af en forskningsassistent. Forskningsassistenter udfyldte endvidere et semi-struktureret spørgeskema omkring en vurdering af den observerede klasse og eleverne med særlige behov. Afslutningsvis gennemførte forskningsassistenter et semi-struktureret interview med klasselærerne omkring de interventioner, der havde været sat i gang i forhold til eleverne med særlige behov i løbet af skoleåret.

Et triangulerings design

Jeg har benyttet et triangulerings mixed methods design, et design, hvor forskellige, men komplementære data er blevet indsamlet omkring samme tema: udviklingen af en inkluderende praksis. I projektet er et struktureret spørgeskema udviklet på baggrund af inklusionsteori fra "index of inclusion" (Booth et al, 2002). Spørgeskemaet er anvendt til at opnå et overblik over, hvordan lærerne på de to skoler forholder sig til skolernes målsætning om inklusion, om de har kendskab til denne, og hvordan det afspejler sig i skolens og lærernes praksis.

Samtidig med denne dataindsamling foregik indsamlingen af kvalitative data bestående af interview med lærerne og observationer i de fire klasser med henblik på at undersøge, hvordan skolernes overordnede målsætninger

om at skabe inkluderende undervisning afspejles i lærernes praksis. Begrundelsen for at indsamle både kvantitative og kvalitative data er at kunne sammenligne resultaterne fra to forskellige perspektiver.

De kvantitative data belyser skolerne systemer og strukturer som indikatorer for inklusion. De kvalitative data består af detaljerede beskrivelser af de fire klassers organisering af undervisningen og undervisnings- og læringsprocesser. De kvantitative data udgør en unik mulighed for at se om fortolkninger og analyser, der er foretaget af kvalitative data, understøttes (Creswell et al., 2007). Ved at sætte de to datasæt sammen er der opnået et mere samlet billede af intentioner og virkelighedens verden.

Analysen af data

Analysen og fortolkningen af interviews er gennemført på baggrund af nyere inklusionsteori ud fra de tre overordnede temaer: *kultur, strategier og praksis*.

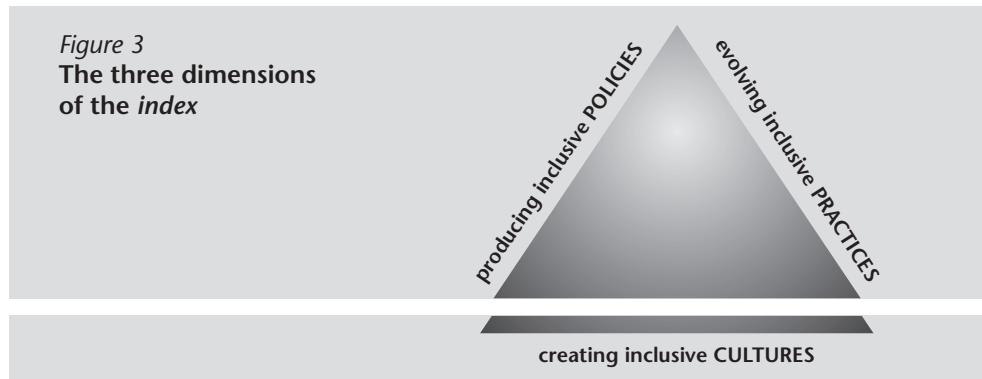
Indenfor hver af de tre overordnede temaer er udvalgt et antal indikatorer, som belyser den måde medarbejderne forstår skolens værdigrundlag på og den praksis de indgår i.

De kvantitative data er analyseret og sammenstillet ud fra de temaer, som opstod i analysen af de kvalitative data.

Denne metode er valgt for at belyse, at de tre områder kultur, praksis og strategier alle er bærende forudsætninger for udviklingen af en mere inkluderende skole.

På de to skoler, som indgår i projektet, kunne skolernes udvikling af mere inkluderende praksis illustreres på følgende måde:

Figure 3
The three dimensions
of the index



De tre dimensioner er alle repræsenteret, hvor inkluderende strategier og praksis fortsat hænger sammen i toppen af trekanten, men etableringen af inkluderende kulturer er løsrevet i bunden af figuren. På baggrund af de analyserede data er dette repræsentativt for de to skoler. Der findes idealer om udvikling af en mere inkluderende praksis på skolerne blandt de to skoleledere og lærerne, men skolerne har ikke formået at gøre idealerne fælles og accepteret af alle medarbejdere på skolen. Det afspejler sig også i skolerens praksis, at der ikke er en fælles målsætning blandt medarbejderne for, hvilke idealer der vægtes i praksis eller på hvilken baggrund de er opstået. Der kan ikke forekomme en samlet og konsekvent udvikling af skoler uden at overveje, hvilke værdier, der ligger til grund for de forandringer, der ønskes. I det følgende vil der perspektiveres over de analyserede data i forhold til de af Booth et al (2002) opstillede dimensioner for udviklingen af en mere inkluderende praksis.

Creating inclusive cultures (Etableringen af inkluderende kulturer)

Etableringen af fælles værdier blandt medarbejderne på en skole er en forudsætning for en skoles udvikling uanset, hvilke idealer en skole gerne vil realisere. Det er på baggrund af disse fælles værdier, at målsætninger og praksis udvikles, og det virker indlysende, at hvis forståelsen for etableringen af målsætninger og praksis sker ud fra forskellige personlige idealer vil resultatet af disse variere.

På den første skole udtalte skolelederen følgende omkring ressourcecentret:

Det giver mening, når vi siger, at det vi vil med ressourcecentret er det, som vi gerne vil med skolen.

En lærer fra samme skole udtaler:

Ressourcecentret har helt klar en idé med specialundervisning, men jeg har ikke et overordnet overblik. Jeg har fået en mappe, hvor jeg kan slå op, hvordan gangen er i det og hvad man gør – det virker meget ustruktureret.

De ovenstående citater er et eksempel på, at ledelsen har en klar holdning til, hvilke idealer ressourcecentret skal bygge på, men disse er ikke tydelige for

den lærer, som reelt sidder med ressourceundervisningen. Relaterer man dette til udsagnet i skemaet:

Skolens medarbejdere, skolebestyrelsen, skoleledelsen og de kommunale skolemyndigheder er enige om, hvordan elever, som oplever problemer i skolen kan hjælpes	Enig	Delvis enig	Uenig	Minus svar
	9,9	48,1	42,0	---

viser det sig, at der kun er 9.9 % af lærerne, som erklærer sig enige i, at der er en fælles forståelse for, hvordan elever med problemer skal støttes. Som nævnt tidligere er begge skoler placeret i kommuner, hvor der er en overordnet målsætning om at udvikle mere inkluderende praksis på skolerne.

En af skolernes strategier for at fremme en ressource tanke omkring børn med særlige behov er at flytte undervisningen af disse elever ud i klasserne, hvor støtten også kan foregå som en støtte til læreren i undervisningssituationen.

Det er en farlig tendens, som jeg er bange for. Hele diskussionen om holdtimer går på om, vi er dygtige nok til, at de svage børn får gavn af det eller bliver det til noget radiator noget og bliver det kun de børn der råber op, der får opmærksomheden?

(Ressourcelærer)

Ressourcelærerens bekymring omkring holdtimer, hvor der er to lærere tilstede i undervisningen er berettiget. I den periode, hvor undervisningen blev observeret, var der stor forskel på, hvordan lærerne udnyttede det, at de var to lærere. Der var undervisningstimer, hvor det var tydeligt, at lærerne havde lavet fælles forberedelse og havde et klart mål med, at de var to lærere i undervisningen. I disse timer blev ele-

verne inddelt i hold, hvor formålet fx kunne være et repetitionskursus i regnearter for elever, der havde det svært med matematik. Andre gange blev der dannet hold for særlige dygtige elever, som fik lidt mere udfordrende opgaver, eller eleverne lavede værkstedsarbejde, hvor begge lærere gik rundt og støttede i opgaveløsningen.

I de timer, hvor det tydeligt fremgik, at de to lærere ikke havde planlagt forløbet sammen, blev den ekstra ressource fx brugt til at lave fotokopier, ”anden” læreren sad blot og fulgte undervisningen, eller ”anden” læreren kom første i sidste del af et modul og den første tid læreren var i klassen gik med at finde ud af, hvad eleverne arbejdede med, og hvad lærerens funktion kunne være.

Producing inclusive policies (inkluderende strategier)

Når en skole skal udarbejde nye strategier, som skal underbygge en skoles udviklingsproces, er det også her af afgørende betydning, at disse formuleres ud fra de fælles værdier, som medarbejderne har været med til at opstille og har accepteret (Ainscow, 2006). Booth og Dyssegaard (2008) fremhæver også, at det er de fælles værdier, som er fundamentet for udviklingen af strategier for, hvordan en praksis skal udformes. Strategier, som baseres på skoleled-

sens holdninger, vil ikke altid afspejles i skolens daglige praksis.

På den anden skole er der udarbejdet retningslinier for, hvordan elever med talevanskeligheder skal inkluderes i den almindelige undervisning. Skolen har to visioner for arbejdet med eleverne i taleklasserne: udviklingen af den inkluderende og fleksible skole og et samarbejde mellem taleklasse- og normalklassen til glæde for begge grupper af elever. Dette afspejles dog ikke nødvendigvis altid i de enkelte klasser praksis.

Under skoleobservationerne var det meget interessant at se, at der var forskellig praksis for samarbejdet mellem de almindelige klasser og taleklasserne. På det ene klasstrin var taleklasseeleverne en del af den almindelige klasse. De havde deres pladser i klassen, deltog i undervisningen, og den ekstra lærerressource blev brugt til alle elever efter behov. På det andet klasstrin sad taleklasseeleverne i et separat lokale og deltog kun i musik- og idrætsundervisningen sammen med den almindelige klasse:

Ja, men så fælles kan den jo ikke være, netop fordi så ville det aldrig være gået sådan. Så der er nogle forskellige syn alligevel. Jeg tror, at grundholdningen er sådan og så kan der være personlige måder at tolke...

Følgende udsagn fra spørgeskemaet bekræfter også denne antagelse:

21,5 % af de adspurgte lærere er enige i, at der er en generel strategi for inkludering på skolerne. Der er altså ikke en overordnet fælles forståelse for eller accept af inklusion som en fælles strategi for skolerne.

Evolving inclusive practices (inkluderende praksis)

En forudsætning for en reel ændring af en undervisningspraksis bygger naturligvis på nye visioner om den overordnede målsætning for undervisningen. Denne målsætning har udgangspunkt i de værdier, som lærerne vægter i forhold til deres egen praksis. Uanset i hvilken retning en skole ønsker en udviklingsproces igangsat, er det derfor essentielt, at denne er baseret på fælles værdier for alle medarbejdere, da der ellers er en risiko for, at medarbejderne tilslutter sig idealet, men at det er den hidtidige praksis, der fortsat er den dominerende på skolen (Carrington et al, 2006). Der kan endvidere relateres til Kagans (1992) pædagogiske platformer: Lærerne har et ideal om inklusion, men afspejler andre værdier i deres adfærd og måde at tale om tingene på.

I de to måneder hvor observationen foregik på de to skoler, oplevedes ikke egentlig differentiering i undervisningen, hvilket er beskrevet som en væsentlig forudsætning for udvikling af inkluderende undervisning. De elever, som lærerne havde beskrevet som havende særlige behov, arbejdede med samme materiale og ud fra samme krav

Der er en generel strategi for at støtte til inkludering, som står klart for alle på skolen.	Enig	Delvis enig	Uenig	Intet svar
	21,5	50,6	27,9	2

som de andre elever. Dette gjaldt også de dygtige elever, som ofte brugte slutningen af timerne på at læse, når de var færdige med de stillede opgaver. En enkelt lærer på den første skole stillede dog særlige krav til de dygtige elever, hvor hun gav dem ekstra opgaver over mail, hvor eleverne fx fik grammatikundervisning. Det karakteristiske ved begge skolers måde at tilgodese undervisningen af elever med særlige behov var fortsat gennem en ekstra lærerstøtte.

Fælles overordnede temaer for de to skoler

Ud fra analysen af både de kvalitative og de kvantitative data fremgår det tydeligt, at etablering af fælles værdier på en skole er en forudsætning for, at en skole kan udvikle sine strategier og praksis. Det er forståelsen for og accepten af en skoles fælles værdier, som er afgørende for om en skoles kultur afspejles i udviklingen af de strategier og den praksis, som skolen arbejder ud fra. Det er etableringen af de fælles værdier på en skole, der gør, at kulturen, strategier og praksis på en skole hænger sammen, og at idealer kan omsættes i strategier og praksis ud fra fælles målsætninger, som er kendt og accepteret af hele skolens medarbejdergruppe.

Det er interessant, at lærerne gentagne gange vender tilbage til samarbejdet med ledelsen og giver udtryk for et ønske om en mere tydelig ledelse, hvor målsætninger gøres klart for medarbejderne, og medarbejderne har mulighed for en løbende evaluering af egen og teamets praksis.

Det er endvidere markant, at lærerne i høj grad giver udtryk for, at de mangler en overordnet målsætning af deres

samarbejde i team, og at de ligeledes understreger, at det samarbejde de har i teamene mangler et fagligt udviklingspotentiale.

Det fremgår tydeligt af analysen af data, at der blandt skolernes ledelser og lærere er mange potentielle ressourcer til og ønsker og intentioner om at sætte en udvikling af en mere inkluderende skole i gang. Det fremgår dog også, at disse ikke nødvendigvis er omsat i skolernes nuværende strategier og praksis.

Ud fra analysen af data er der tre områder, der især er blevet tydelige som væsentlige faktorer omkring skoleudvikling i en inkluderende retning:

1. Betydningen af etableringen af fælles værdier og målsætninger, som er udarbejdet, kendt og accepteret af medarbejderne.
2. Skoleledelsens samarbejde med medarbejderne.
3. Lærernes samarbejde i team

Betydning af etableringen af fælles værdier og målsætninger, som er udarbejdet, kendt og accepteret af medarbejderne

Det der kendetegner de to skoler, som indgår i ph.d.-projektet er, at der findes nogle overordnede målsætninger og værdier på ledelsesniveau, men disse er ikke nødvendigvis kendt eller accepteret af alle lærere. Konsekvensen af dette er, at de enkelte lærere eller lærerteam til og fravælger de værdier, som de enkeltvis eller som team føler sig forpligtet overfor.

Der er i analysen af data i projektet og i forhold til den gennemgåede litteratur nogle specifikke indikatorer, der

skal fremhæves i forhold til at skabe fælles værdier og visioner for en skoles udvikling:

- Etablering af fælles værdier på en skole kræver en demokratisk proces, som bygger på fælles formål, fælles ansvar for beslutninger og konsekvenserne af disse, og inddragelse af de stærke sider hos alle skolens brugere, det være sig elever, lærere, andre medarbejdere på skolen, forældre og lokalsamfundet.
- Det er ikke muligt at ændre en skoles kultur udelukkende på baggrund af lovforslag, kommunale beslutninger eller ud fra skoleledelsens eller skolelederens egen idealer. Udviklingsprocesser og ændringer af skolers kultur skal primært bygge på en ændringsmodel, som fremmer de enkelte deltageres muligheder for at overveje de udfordringer, som skolen står overfor og etablere et fælles værdigrundlag for udviklingen af skolens kultur, strategier og praksis.
- Det er de interne ændringer af en skoles kultur udviklet og etableret af skolens medarbejdere og brugere, som er fundamentet for og karakteristisk for skoler, som er i en kontinuerlig og dynamisk udvikling.
- Det er gennem etableringen af fælles værdier, at det bliver synligt for lærere og skoleledelsen, hvilke strategier og hvilken praksis der skal udvikles, hvis målsætninger om elevudvikling og skoleudvikling skal kunne føres ud i praksis og kontinuerligt videreudvikles.
- Uden udviklingen af fælles værdier som fundamentet for al skoleudvikling, kan udviklingsprocessen være præget af personlige målsætninger hos lærerne eller en manglende stil-

lingtagen til de ønskede ændringsprocesser. Lærerne har behov for tydelige og klare fælles værdier for deres strategier og praksis, hvis de skal udvikles kontinuerligt professionelt og samtidig kunne evaluere egen og andres praksis.

Skoleledelsens samarbejde med medarbejderne

Fokus indenfor uddannelsesforskning har i det seneste årti bevæget sig fra at se på lærer- og klassepraksis til at se på hele skolen som organisation. Uddannelsesmål er blevet mere komplekse, uddannelsesopgaver er blevet vanskeligere og mere krævende, forventningen fra offentligheden er steget, kvaliteten af bidrag fra elever og lærere er mere forskellig, og skolens ansvarlighed overfor offentligheden har aldrig været større. Politiske tiltag omkring skoler kræver ikke kun ændringer af undervisningsmetoder eller curriculum, men også ændringer af skoleledelse og organisation. Dette medfører større udfordringer for, hvordan de enkelte skoleledere leder deres skoler mod effektivitet og undervisningskvalitet i et samfund, der udvikler og ændrer sig hastigt.

Ønsket om at udvikle en inkluderende skole kræver i de fleste skolers tilfælde større ændringer på skolen. Det at opnå ændringer og møde nye udfordringer, som fremmer lige uddannelse for alle elever er i høj grad op til skolelederens evne til at påvirke lærernes motivation.

Når en skole skal udvikle sig til at blive mere inkluderende, er det essentielt, at skolelederen har en tydelig vision om, at elever med særlige behov har ret til undervisning i de almindelige klasser, og at ansvaret for at undervise dem

er skolens og lærernes. Det er endvidere vigtigt, at de ansatte på skolen kan forstå og tilslutte sig visionen.

Et af de interessante temaer, der opstod i analysen af data var, at lærerne selv beskriver et ønske om en mere pædagogisk orienteret ledelse. Det fremgik tydeligt, at lærerne ønsker et tæt samarbejde med ledelsen; de ønsker en mere synlig ledelse, hvis målsætninger er klare for medarbejderne og en mulighed for løbende evaluering af egen og teamets praksis.

Der er ofte en kløft mellem skoleledernes intentioner og praksis. De klare visioner, skoleledelser har for deres skolers udvikling og deres beskrivelser af praksis, afspejles ikke nødvendigvis i lærernes visioner og praksis. Dette på trods af at flere af lærerne overordnet giver udtryk for kendskab og tilslutning til skoleledelsens målsætninger. Det der kendetegner dette dilemma er, at skoleledelserne ikke har formået at skabe en fælles vision baseret på fælles værdier for skolens samlede udvikling.

Ser vi på de to projektskolelederes visioner for deres skoler, er det tydeligt, at alle lærere ikke nødvendigvis har ændret deres praksis i retning af en mere inkluderende skole. Det var ikke alle lærere, der følte et ejerskabsforhold til skoleledernes vision.

På den ene af projektskolernes hjemmeside står der:

Det er vores holdning, at børnene i taleklasserne ikke skal isoleres i deres små klasser. De skal opleve at være en værdifuld del af fællesskabet på skolen, at der tages hensyn til deres vanskeligheder og at lære at klare sig med de vanskeligheder de har.

Skolelederens holdning om inklusion af taleklasseeleverne fremgår tydeligt

af denne skrivelse. På skolen er der et princip om, at de lærere, der underviser på a-sporet skal inkludere taleklasseeleverne mest muligt. Den tredje klasse, der fulgt i projektet, havde valgt ikke at samarbejde med taleklasseeleverne på nær i idræt og til tider i musik, hvor de fem drenge fra taleklassen var sammen med pigerne fra den almindelige klasse. Ledelsen var opmærksom på dette forhold, men foretog ikke egentlige tiltag for at ændre denne praksis, hvilket var til stor frustration for lærerne i den klasse, der fulgte målsætningen. Der var taleklasseeleverne inkluderet i alle timerne, fordi lærerne i dette team delte skolelederens vision om inklusion. Den manglende reelle ændring af skolens kultur er med til at fastholde nogle lærere i den praksis, som de altid har haft. Lærerne i tredje klassens forsøg på at inkludere taleklasseeleverne var begrænset. Når taleklasseeleverne var til stede i timerne, bar det mere præg af en fysisk tilstedeværelse for eleverne, som ikke syntes at få en reel mulighed for at blive udfordret, udvikle sig fagligt eller blive etablerede medlemmer af klassen.

På begge skoler tilkendegav flere lærere, at de ikke havde et præcist kendskab til, hvad skolens værdigrundlag og visioner indeholdt, men at de havde en overordnet forståelse af, at den ene leder vægtede arbejdet med anerkendende pædagogik, og den anden havde fokus på læringsstile. Skolerne havde det tilfælles, at der var et ønske om at udvikle en inkluderende praksis. Skolernes udvikling er præget af "top-down" processer (Reynolds et al, 2000), hvor alle lærere ikke nødvendigvis føler sig forpligtet til at omsætte målsætning

ger fra skoleledelsen eller forvaltningen m.m. i praksis.

Den gennemgåede forskning i afhandlingen foregiver naturligvis ikke at give en endegyldig beskrivelse af eller en endegyldig metode til udvikling af effektiv skoleledelse. Der skal tages højde for den kontekst, som skolelederen og skolereformer indgår i fx Folkeskolelovgivningen, Undervisningsministeriets strategier og praksis, skolens placering, skolens størrelse, og forældres uddannelsesmæssige baggrund, som alle har vist at have en direkte indflydelse på effekten af skoleledelsen, og skolens og elevernes udvikling.

Der har dog i analysen af data indsamlet i projektet og i den gennemgåede litteratur (fx Bass(1990); Egelund(2007); Hargreaves et al (2004)) kunnet uddrages nogle specifikke indikatorer, der virker mere effektivt end andre i forhold til at fremme en udvikling af elevers læring på skoler:

- De egenskaber, som karakteriserer succesfulde skoleledere er, at de formår at være autentiske og konsultative og udvise integritet, indfølelse og at have evne til at fremme medarbejdernes medansvar.
- Succesfulde skoleledere giver individuel støtte, udvikler organisationens kultur ved at samarbejde med alle medarbejdere omkring professionel forpligtelse og kapacitet, som fokuserer på undervisning og læring.
- De skaber struktur, visioner, forventninger til undervisningspraksis og intellektuel stimulation.
- Skoleledere skal sikre, at det er på basis af fælles værdier, som er udarbejdet, kendt og accepteret af medarbejderne, at en egentlig skoleudvikling sættes i gang.

- Uddelegeret eller delt ledelse er afgørende for en skoles succes.
- Skoleledere skal sikre, at lærerne samarbejder i team, og at samarbejdet har karakter af at være faciliterende og fokuserer på elevernes læring og udvikling, og at teamene udvikler medarbejderne til at være kritisk reflekterende over egen og andres praksis.

Lærernes samarbejde i team

Samarbejde kan defineres som den proces, hvor lærere med forskellig ekspertise sammensætter deres ressourcer for at udvikle løsninger på deres problemer. Skal en skole udvikle en mere inkluderende praksis, er det en forudsætning, at lærerne samarbejder. Teamsamarbejde har været et fokusområde i folkeskolen de sidste ca. 15 år. I folkeskoleloven af 1993 blev der formuleret krav om, at lærerne skulle tage udgangspunkt i den enkelte elev, så undervisningen kunne rumme udfordringer for alle elever. I bemærkningerne til loven nævnes dannelse af lærerteam omkring den enkelte klasse eksplicit som en måde, hvorpå der skal samarbejdes om undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse.

I forbindelse med udviklingen af en mere inkluderende skole er teamsamarbejde mellem lærerne af afgørende betydning. Lærerne kan udnytte hinandens forskellige kompetencer, supervisere hinandens undervisning og herigennem styrke deres egen undervisning fagligt, men også i forhold til at tilgodese undervisningen af alle elever i klassen ud fra deres forskellige behov.

I Egelunds undersøgelse fra 2003 nævnes teamsamarbejde og supervision fra ressourcecentret og PPR, som

karakteristika for en inkluderende skole. I resultaterne fra SPV, 2. delprojekts første fase (Dyssegaard et al, 2007) viste undersøgelserne, at inklusion virker til at blive fremmet af blandt andet teamsamarbejde og supervision og støtte fra PPR.

I analysen af data fremgår det tydeligt, at lærerne har svært ved at få deres teamsamarbejde til at fungere i forhold til udvikling af egen professionalitet. Det kan hævdes, at samarbejdet snarere har karakter af en gruppering af lærerne, hvor møderne bliver brugt til praktisk koordinering og tilfældige drøftelser af klasser eller elever. På ingen af skolerne havde teammøderne et fast punkt til pædagogiske drøftelser, supervision, undervisningsevaluering m.m. Flere af lærerne beskrev også, at de havde haft eller havde konflikt i teamet. Der var endvidere ikke praksis for at sætte mål for teamets arbejde og efterfølgende evaluere på de satte mål. På den ene skole var det ledelsens målsætning at deltage i teammøderne. Lærerne beskrev, at ledelsen ikke deltog i hele mødet, men at deres deltagelse primært var af praktisk administrativ karakter, hvis der skulle gives tilladelse til ændringer i fx skema, mødetidspunkter m.m. Teamsamarbejdet på de to sko-

De interviewede lærere udtrykker på begge skoler, at det til tider kan være svært at få teamsamarbejdet til at fungere effektivt. Der ses en fælles tendens til at meget af teamsamarbejdet handler om organisering af praktiske tiltag og i mindre grad et samarbejde omkring faglig udvikling. Møderne i teamene blev primært brugt til at planlægge praktiske detaljer i forhold til spisetider, frikvarterer m.m. der fandtes ikke en egentlig målsætning for teamsamarbejdet, og alle de interviewede lærere beskrev, hvordan de havde haft eller stadig var midt i konflikter blandt medlemmerne i de enkelte tem.

På den første skole udtrykker en lærer det således:

...fx denne her årsplan...hvor man diskuterer alting rigtig, rigtig grundig igennem, og en masse praktiske ting for hvert år og afleverer denne her årsplan, som netop ikke har nogen direkte forbindelse mellem den daglige undervisning og ens faglige årsplan.

Et væsentligt aspekt af teamsamarbejde er, at lærerne har mulighed for at udvikle egen faglig praksis ved at udveksle erfaringer og benytte hinandens kompetencer og ressourcer. Af det kvantitative data fremgår det endvidere:

Medarbejdernes kompetencer bliver fuldt udnyttet (praksis).	Enig	Delvis enig	Uenig	Intet svar
	8,7	65,2	26,1	12

ler mangler en overordnet målsætning for formålet med teamsamarbejdet. Arbejdet i team er ikke baseret på fælles værdier og målsætninger, hvorfor arbejdet og funktionen i de forskellige team varierer fra team til team.

Blot 8,7% af lærerne erklærer sig enige i denne indikator, hvilket er tegn på, at kun få lærere føler, at deres kompetencer bliver fuldt udnyttet i skolens praksis. Dette kunne tyde på, at der blandt lærerne er en oplevelses af, at

de kunne yde mere, hvis de fik lejlighed hertil, altså en ekstra ressource, der kunne udnyttes i skoleudvikling.

I forhold til samarbejdet mellem lærerne og ledelsen virker det som om, at der er meget forskellige opfattelser af, hvordan dette fungerer. Lærerne fra begge skoler nævner flere gange under interviewene, at de savner en tydeligere ledelse og et større samarbejde. Ledelsen synes dog at have et andet syn på dette.

På den første skole udtrykker lederen sig på følgende måde omkring det at deltage i teammøder:

Det, der kommer ud af det, er værd mere, end vi måtte give, fordi på den måde har vi en føling med hver eneste team, og på den måde er vi jo også med til at dele viden mellem teamene.

Lærere på skolen havde dog et andet indtryk af dette samarbejde og beskriver samarbejdet mellem lærerne og ledelsen således:

Ledelsen på denne her skole – det gør de sikkert på mange skoler – de lukker sig alt for meget om sig selv. De bliver ligesom et system i systemet, som gør sig alt for umage med at distancere sig fra medarbejderne på ledelsesmæssige plan.

Denne tendens ses endvidere i spørgeskemaet i følgende udsagn:

Lærere og andre af skolens medarbejdere viser gennem deres samarbejde gode eksempler for eleverne.	Enig	Delvis enig	Uenig	Intet svar
	36,0	45,3	18,7	6

Dette udsagn er ikke udelukkende et udtryk for samarbejdet mellem ledelsen og lærere, men viser at samarbejde blandt skolens medarbejdere ikke er

mere etableret end, at det kun er 36 % af de adspurgte lærere, som kan erklære sig enige heri.

På den ene skole bliver teamene dannet af ledelsen. Lærerne kan indgive skriftlige ønsker, men det er ledelsen, der træffer beslutningen om den endelige teamdannelse. På den anden skole indgår teamdannelsen som en del af fagfordelingen, hvor lærerne selv er aktivt med i deres egen fagfordeling og ønsker for teamdannelse. Det der er interessant her er, at det øjensynligt ikke har nogen betydning for, hvordan teamene fungerer, om det er lærerne eller ledelsen, der danner teamene. Uden fælles værdigrundlag og målsætning for teamsamarbejdet bærer samarbejdet præg af en praktisk foranstaltning snarere end af en professionel udviklingsmulighed, uanset hvordan teamene er dannet.

Et andet område der kræver overvejelse er, at teamene dannes ud fra klasserne, hvilket betyder, at lærerne, der er i teamene, har forskellige faglige tilgange. Et væsentligt aspekt af teamsamarbejde er, at lærerne indgår i team, hvor der er gensidig mulighed for professionel udvikling, og hvor der tages højde for lærernes forskellige kompetencer indenfor undervisningsmetoder, akademiske forventninger og ”classroom management”.

Karakteristisk for de to skolers teamsamarbejde er, at lærerne har en forventning om, at teamsamarbejde har en væsentlig værdi for udviklingen af

deres praksis. Det fremgår dog tydeligt af analysen af data, at lærerne har begrænset eller ingen viden om, hvordan et teamsamarbejde skabes, eller hvordan kulturen i teamet udvikles, således at fokus bliver på at fremme udvikling og læring hos de enkelte elever i praksis. Det er ikke hensigten at hævde, at lærere har behov for egentlig videreuddannelse i teamsamarbejde, men de har behov for en grundlæggende viden om gruppeprocesser og etableringen af fælles værdier og målsætninger for teamsamarbejde. Uden ordentlig forberedelse til samarbejdet i team vil lærerne ikke kunne udvikle deres teamsamarbejde til egentlige læringsfællesskaber med fokus på kontinuerlig udvikling af egen professionelle rolle; samarbejdet vil snarere være afhængig af, hvilke lærere der er i de enkelte team, og fokus vil være på den enkelte klasse eller årgang frem for på en kontinuerlig udviklingsproces, og værdien af samarbejdet i team vil have minimal effekt på lærernes professionelle udvikling. Den manglende viden om og færdighed til at indgå i teamsamarbejde resulterer ofte i, at samarbejdet mislykkes og ender i konflikt i de enkelte team, hvilket også sås på de to skoler.

Ud fra analysen af data i projektet og i forhold til den gennemgåede litteratur (fx DuFour et al(1998); Hord (1997); Huffman (2003)), er der nogle indikatorer, der peger på, hvad der er fremmende for etablering og udvikling af læringsfællesskaber:

- Ansvar for at udvikle og fastholde en skoles udvikling i inkluderende retning kan ikke ligge hos den individuelle lærer, men kræver teamsamarbejdsprocesser.

- Lærerne har behov for viden omkring og forståelse af etablering af succesfuldt samarbejde.
- Lærerne der samarbejder i team skal have mindst et fælles mål, som er vigtigt nok til at fastholde et fælles samarbejde.
- Alle medlemmer af teamet har ansvar for, at målsætninger evalueres og ændres efter behov.
- Forbedring af elevers læringspotentialer kræver, at der anvendes modeller for supervision, evaluering og professionel udvikling, som målrettet fremmer et teamsamarbejde af høj kvalitet.
- Etableringen af professionelle læringsfællesskaber kræver, at der tages afstand fra den traditionelle individcentrerede læreradfærd.
- Lærerne skal have en tro på værdien af teamsamarbejde.
- Samarbejdende professionelle kulturer medfører en styrkelse af lærernes professionelle rolle, kollegial tillid, ændringer i organisationen og skoleudvikling; alle faktorer som er solidt forankret i det mål, at elevernes faglighed skal styrkes.
- Læringsfællesskaber kræver en kontinuerlig og systematisk dialog omkring udvikling og forbedring af undervisningen med henblik på, at eleverne øger deres præstationer, engagement og faglighed.
- Lærerne skal have et fælles udgangspunkt og værdigrundlag for deres diskussioner, beslutninger, handlinger og evaluering af teamsamarbejdet.

Konklusion

Ud fra analysen af data kan der fremhæves tre overordnede kategorier af

barrierer for udvikling af inklusion på skolerne: organisatoriske, holdningsmæssige og manglende viden.

De organisatoriske barrierer hænger sammen med de forskellige måder, som undervisningen foregår på skolerne og i klasserne, medarbejderne og ledelsen af skolen. Skolelederne arbejder ud fra to platforme: de sikrer en kontinuerlig udvikling af skolen samtidig med, at de skal sikre, at skolen fungerer dagligt. Kombinationen af en kontinuerlig udvikling af skolen og en opretholdelse af stabilitet er vanskelig og udgør et dilemma, som skolelederne konstant befinder sig i.

De holdningsmæssige barrierer ses især hos lærerne. Data viser, at lærerne generelt er enige om idealet om inklusion, men ikke føler sig forberedte til at arbejde inkluderende, og at nogle endog mener, at der er tale om skjulte besparelser. Som nævnt tidligere kræver skoleudvikling generelt, at lærere skal kunne samarbejde i team. Teamsamarbejde kræver en ændring fra, at læreren er selvbestemmende og har sit eget individuelle undervisningsforum, til at læreren indgår i et fælles læringsmiljø, som alle teammedlemmer er ansvarlige overfor. Lærerne skal også kunne acceptere nye tiltag og ideer omkring undervisning, læring og læringsstile.

Vidensbarrierer fremhæves ofte af lærerne, som ikke altid føler, de har den nødvendige viden om, hvordan en inkluderende undervisning skal tilrettelægges, således at alle elever har udbytte af undervisningen. Her nævnes flere gange elever med AKT-vanskeligheder.

Fælles for de tre kategorier er, at der mangler fælles visioner og målsætninger for skolernes udvikling. På trods af de to kommuners og skoleleders

ønske om at udvikle en mere inkluderende praksis på skolerne, er det ikke lykkedes fuldt ud i praksis. Det fremgår tydeligt af analysen, at det ikke er tilstrækkeligt at have et ideal. Effektiv undervisning opstår ikke automatisk ud fra overordnede bestemmelser og retningslinier.

Fokus skal rettes mod denne manglende viden og forståelse for udviklingsprocesser i skoler generelt, således at lærere opmuntres til at yde en øget arbejdsindsats og benytte ressourcer på måder, som vil give eleverne en sammenhængende og effektiv undervisning.

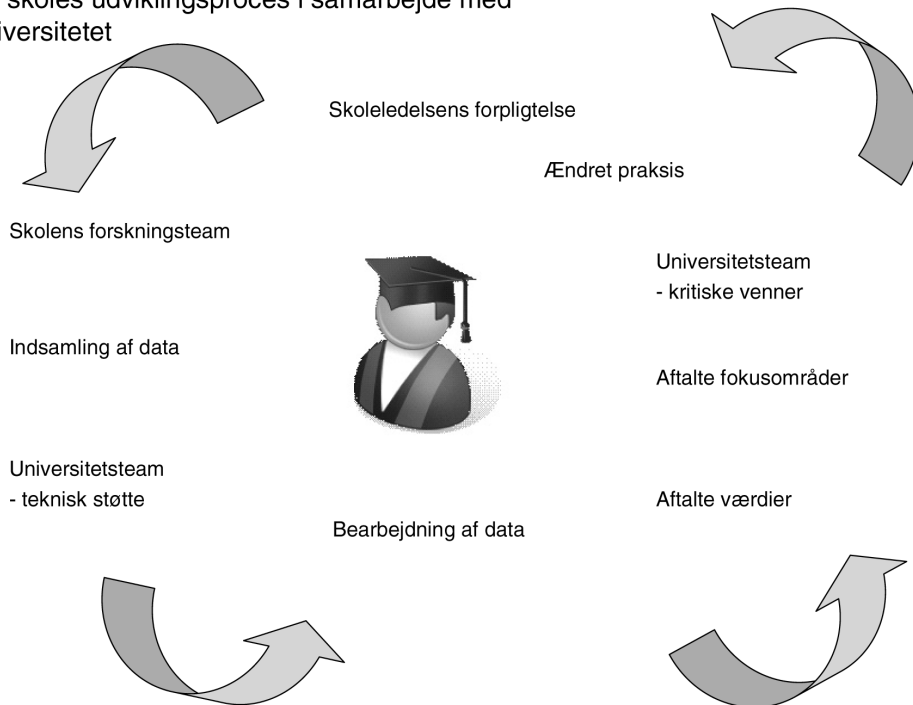
I nedenstående diagram er det grafisk fremstillet, hvordan processen i udviklingen af skoler som organisationer kunne foregå i samarbejde med professionshøjskolerne og universiteter:

Den overordnede målsætning er at etablere et samarbejde mellem skolerne og universiteterne med henblik på at forbedre og udvikle skoler generelt med fokus på elevernes læring (Goodlad, 2009, i Glickman (red.), 2009).

Skoleledelsens forpligtelse:

Den største udfordring for skolens ledelse er at tage ansvaret for deres ledelsesrolle uden at overtage styringen af projektet. Det er i denne proces, at der skal opnås arbejdsaftaler gennem kontinuerlig dialog med medarbejderne. Det kan være vanskeligt for skoleledelsen at sætte udviklingsprocesser i gang, hvis der ikke er enighed blandt medarbejderne omkring beslutninger, hvorfor skoleledelser skal kunne revidere i beslutningerne, hvis modstanden fortsætter. Skoleledelsen skal lære at lede uden at styre.

En skoles udviklingsproces i samarbejde med universitetet



(Inspireret af Dyson, 2009).

Skolens forskningsteam:

Skolens forskningsteam har det overordnede ansvar for, at data indsamles til aftalte tider og er i det hele taget tovholdere på projektet. Teamet kan bestå af repræsentanter fra ledelsesgruppen, lærerne og ppr-psykolog.

Indsamling af data:

Det er her bl.a. strukturerede spørgeskemaer kan benyttes som et evidensbaseret udgangspunkt for skolens udviklingsproces. Ved at benytte spørgeskemaer opnås der mulighed for at få en reel indsigt i, hvordan medarbejderne på skolen forholder sig til forskellige

indikatorer i forhold til fx udvikling af en mere inkluderende praksis.

Universitetsteam – teknisk støtte:

Universitetsteamet består af forskere, som har interesse i skolers udviklingsproces som organisationer, og det skal være med til at etablere en struktur, som fremmer en kontinuerlig udviklingsproces på skolen. Universitetsteamet kan tage udgangspunkt i fundamentet for en fornyelse af skolens udvikling: diskussioner omkring skolens målsætninger, problemer og dilemmaer; beslutninger vedrørende hvilke tiltag der skal sættes i værk; iværksættelse af tiltag; efterfølgende og kontinuerlig evaluering af hele processen.

Under udviklingsprocessen kan skoleledelsen og forskerne mødes regelmæssigt for at diskutere på forhånd aftalte emner, som skoleledelsen har behov for at samarbejde omkring, således at skoleledelsen ikke oplever, at udviklingsprocessen er en top-down proces, men en bottom-up proces, hvor der er mulighed for en kontinuerlig udvikling af deres professionelle ledelsesrolle, samtidig med at de får kendskab til og forståelse af nyere pædagogisk forskning. (Goodlad, 2009, i Glickman (red.), 2009).

Bearbejdning af data:

Universitetsteamet yder ”teknisk” support til skoleledelsen omkring bearbejdningen af data. De centrale temaer, som opstår i analysen, kan fremlægges for medarbejderne af skoleledelsen på baggrund af de drøftelser, der har været med universitetsteamet.

Aftalte værdier:

På baggrund af analysen af de indsamlede data drøftes det blandt medarbejdere og skoleledelsen, hvilke fælles værdier der skal danne fundamentet for skolens udviklingsproces.

Aftalte fokusområder:

På baggrund af de vedtagne fælles værdier sættes der mål for, hvilke strategier der skal arbejdes med, for at de fælles værdier kan afspejles i skolens praksis.

Universitetsteam – kritiske venner:

Under skolens udviklingsproces er der behov for, at en medarbejder fra universitet følger skolens udvikling og kan agere som kritisk ven i alle stadier af processen. Den kritiske ven skal end-

videre dele sine observationer med det tilknyttede hold af forskere. Det ville være oplagt at benytte kommende ph.d.-studerende i denne funktion. Det skulle dog være ph.d.-studerende med en solid skolebaseret viden og relevant pædagogisk uddannelse, som er kvalificerende til et ph.d.-studium.

Ændret praksis:

Arbejdet på at ændre skolens struktur og sætte en ny udviklingsproces i gang sker i et samarbejde mellem skolen som organisation og universitetet, som repræsentant for en solid viden omkring nyere pædagogisk forskning. Et sådant samarbejde vil samtidig resultere i, at ny pædagogisk forskning kan iværksættes og nye forskningsresultater opstå.

Det tager tid at udvikle en skoles kultur, strategier og praksis. I Danmark er der tradition for skoleudvikling, men ikke på systematisk vis, hvorfor det er vanskeligt at uddrage en viden om, hvad der virker og hvad der ikke virker, og at generalisere erfaringer (Hansen, 2008).

Det vanskelige i at ændre en skoles kultur, strategier og praksis kan ikke blot relateres til manglende kompetencer blandt skoleledelser og lærere, især når det tages i betragtning, at de fleste forandringsprocesser bærer præg af top-down processer. Det er ikke praksis i dansk skoleudviklingskultur at ansøge skoleledere og lærere, som agenter til forandring, og der er slet ikke tradition for at hjælpe skolerne med, hvordan forandringsprocesser kan sættes i gang.

Ledelsen og lærerne på de to skoler kan nævne faktorer, som er vigtige i forhold til udvikling af inkluderende undervisning, men uden kendskabet til

de overordnede principper for inklusion og de bagvedliggende teorier, værdier og målsætninger kan et tiltag som fx teamsamarbejde hurtigt miste eller aldrig opnå de reelle intentioner og målsætninger for teamsamarbejde.

Der er snarere en forventning om, at skoler blot tilpasser sig forskellige reformer og tiltag. Som det fremgår i afhandlingen, er der på ingen af de to skoler gjort forsøg på at forberede skoleledelsen eller lærerne på at sætte skolen i stand til kontinuerligt at udvikle sin kultur, strategier og praksis med fokus på elevernes læring.

Skoleledelser og lærere har behov for samarbejdspartnere, når skoler skal udvikles, især hvis dette gælder hele skolen som organisation. Et udbygget samarbejde mellem skoler og universiteter kan være en af vejene frem.

Anvendelig pædagogisk forskning må derfor fokusere på strategier og praksis, som kan udvikle og forbedre undervisningen. Der er allerede forsket meget i skoleudviklingsprocesser, så det vigtigste mål må være at udvikle effektive metoder til at omsætte denne viden til skolernes praksis. Skoleledelser og lærere har behov for samarbejdspartnere, når skoler skal udvikles især hvis dette gælder hele skolen som organisation. Et udbygget samarbejde mellem skoler og universiteter kan være en af vejene frem – pædagogisk forskning skal relatere til praksis og pædagogisk praksis skal relatere til forskning.

Dette medfører nye udfordringer for medarbejdere på PPR. PPRs rolle i et forskningsbaseret udviklingsarbejde er vigtig at opbygge, fordi medarbejderne med deres uddannelsesmæssige baggrund kan blive stærke formidlere mel-

lem skolens medarbejdere (græsrodsniveau) og forskningen.

Referencer

- Ainscow, M., Booth, T., and Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Booth, Tony and Ainscow, Mel (2002). *Index for inclusion – developing learning and participation in schools*. CSIE, Bristol, UK.
- Booth, T. & Dyssegaard, B. (2008). *Quality is not enough. The Contribution of Inclusive Values to Development of Education for All*. Ministry of Foreign Affairs of Denmark, Danida.
- Carrington, S. And Robinson, R. (2006). *Inclusive school community: why is it so complex?* *International Journal of Inclusive Education*, Vol.10, no.4-5, July-September 2006, pp. 323-334.
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Dyson, A. (2009). *Developing inclusive practices in England*. Hentet på nettet den 25. marts 2009.
<http://www.institut.erz.univie.ac.at>
- Dyssegaard, C., Egelund, N., Hansen, J.H., Laustsen, H. og Olsen, L.(2007). *Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse. En kvalitativ undersøgelse af 11 danske folkeskoler*. AKF Forlaget.
- Dyssegaard, C. (2009). *Inkluderende pædagogik – intentioner og virkelighedens verden: et mixed methods forskningsprojekt*. Ph.d.-afhandling, DPU.
- Egelund, N.(2003). *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark*. København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Egelund, N.(2007). *Ledelse i den rummelige folkeskole*, i Ole Hansen (red) *Skoleledelse og læringsmiljø*. Frederikshavn, Dafolo.
- Glickman, C (red.) (2009). *Those Who Dared. Five Visionaries Who Changed American Education*. Teachers College Press, Columbia University.
- Hansen, Ole (2008). *Udvikling af skolers læringsmiljø – LP-modellen*. Hentet på nettet den 25.04.09. www.lp-modellen.dk
- Hord, S.(1997). *Professional learning communities: What are they and why are they important?* *Issues About Change*, 6(1), 1-8.
- Huffman, J. (2003). *The role of Shared Values and Visions in Creating Professional Lear-*

ning Communities. NASSP Bulletin 2003; 87; 21

Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.

Reynolds, D., Teddlie, C., with Hopkins, D. and Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement, in: C. Teddlie and D. Reynolds (eds), *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London, Falmer Press.

Daginstitutionen som sprogligt læringsmiljø



I projekt Læring og Udvikling i Daginstitutioner (www.dpu.dk/ludvi) arbejder vi med rum, pædagogik og læring i udviklingen af en institutionsdidaktik, der sigter mod at give alle børn de bedste forudsætninger for at klare sig godt i et uddannelseskontinuum, hvor daginstitutionen er første skridt på vejen i et vellykket skole- og uddannelsesforløb..

I denne artikel vil vi særligt belyse daginstitutionen som sprogligt læringsmiljø. Det vil sige de pædagogisk-didaktiske overvejelser, der ligger til grund for børnenes sproglige læring og udvikling i daginstitutionen.

*Af Charlotte Ringsmose, Professor mso, ph.d.
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet &
Jo Juncker Harsløf, Cand.Pæd i Pædagogisk Psykologi.
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole*

Vi ser daginstitutionen som den væsentligste læringsarena for sproglig udvikling for de børn, der kommer fra familier med to sprog og for børn med ressourcsvg familiebaggrund. Dette skyldes på den ene side de mange timer børnene tilbringer i daginstitutionen, men også væsentligheden af denne tidlige læringsperiode. I småbørnsperioden gennemgår barnet den største udvikling og læring på den korteste tid i sit liv. Samtidig sker der i mødet med kulturen, - i denne sammenhæng daginstitutionen, - en læring og udvikling, hvor barnet frem mod skolestart erhverver mange kulturelle og kognitive forudsætninger for at kunne indgå konstruktivt i et senere skoleforløb.

Vi ser relationer og opmærksomhed (Svinth, 2009) som fundament for sproglig læring, og artiklen vil således også vise, hvordan sociale relationer og fælles opmærksomhed i sammenhæng med kvaliteten i læringsmiljøet i dagin-

stitutionen er afgørende for at børnene får en god sproglig udvikling.

Børn udvikler sprog gennem det sociale samspil. Det sociale samvær er væsentligt for mennesker, og sproget er en måde at være social på. Vi udvikler sprog, fordi det er vigtigt for os at kommunikere for at "gøre sig" i det sociale samspil (Vejleskov, 2007). I daginstitutionen motiveres børnene til det sociale samvær med hinanden, og med de voksne, hvis vi lykkes med pædagogikken.

Ved en umiddelbar iagttagelse finder man, at de fleste børn udvikler sprog frem mod skolestart. Sproget kan opfattes som "resillient" (Shonkoff & Phillips, 2000). Men sprogets righoldighed, nuancer og formler er et væsentligt læringsanliggende – ligesom sproget som redskab til et vellykket socialt fællesskab er et læringsanliggende. I et stilladseringsprincip, hvor læseevne, skriveevne, ordforråd og formler udvikles i en dynamisk samklang, så er

denne tidlige læringsperiode afgørende vigtig for barnets videre sproglige udvikling og evner. Undersøgelser viser at børnenes sproglige udvikling frem mod skolestart er sammenhængende med læseniveauet i 2. klasse. Yderligere at børn fra ressourcestærke familier klarer sig bedre fagligt i et kontinuum i hele skole- og uddannelsesforløbet. Børn vil stå stærkere i et læringskontinuum, hvis det tidlige grundlag for en god sproglig udvikling er lagt.

Dialogen som bærende sprogstimulerende element

Flere forskningsprojekter peger på dialogen som bærende sprogstimulerende element i den pædagogiske hverdagspraksis. Herunder betydningsfulde begreber som samtale, kommunikation, refleksion, planlægning, beskrivelse, dialogisk oplæsning, respons, mv.. Dialog mellem børn og dialog mellem børn og voksne er central, og kan anskues som en grundpille i udviklingen af tale-sproget, den sproglige kommunikative kompetence og som medvirkende til senere læse- og skrivefærdigheder.

Dialogens sprogudviklende funktion findes i

- **Det tidlige kommunikative samspil.** Betydning af voksen-barn interaktion med fokus på spædbarnets respons på dets verden i relation til sproglig udvikling.
- Det givtige i det lidt større barns **samtaler og refleksion om meningsfyldte oplevelser.**
- **Børns aktiviteter og sprogudvikling** gennem beskrivelse af objekter, begivenheder og sammenhænge omkring børns aktiviteter.
- Den udviklende dimension af strukturerede **dialogiske litteratursam-**

taler, læringssamtaler og refleksive samtaler om fagligt indhold og efterfølgende legeforløb.

- Vigtigheden af at **ord følger handling** i forhold til både børne- og vokseninitierede aktiviteter.
- Vigtigheden af at børnene tager initiativ til selv at sætte ord på deres handling og derved medvirker til **fortolkning af deres egen verden.**
- Betydningen af **sjov og mundblade** med sproget for udviklingen af den sproglige kompetence.
- **Udvikling af fiktionskompetencen** gennem historie og oplæsning er en forudsætning for sprog og senere læsning.

Det tidlige kommunikative samspil

Synet på den tidlige barndom har ændret sig, hvor man i dag taler om det kompetente barn. Det helt spæde barn er fra begyndelsen indstillet på at indgå i sociale relationer med andre mennesker. Barnet viser sig kompetent ved sin evne og interesse for dette samspil. Denne tidlige sociale indstilling og opmærksomhed danner det første fundament for den sproglige udvikling (Carpendale og Lewis, 2007), idet grundlaget for udvikling af sproget er barnets erfaringer i de sociale relationer. Den fælles opmærksomhed er grundlag for udvikling af social forståelse og dermed grundlag for sproglig udvikling og for at blive indført i kulturen (Carpendale, Lewis, 2007, Projektbeskrivelse www.dpu.dk/Ludvi, 2009). Således er det tidlige dyadiske samspil mellem primær voksen og barnet første trin i et stilladseringsperspektiv frem mod det læsende barn. Gennem samspillet motiveres barnet for at fokusere sin opmærksomhed og tilfredsstilles i kom-

munikationen samt udvikler en affektiv afstemthed i kommunikationen. Hvis den voksne bliver ”for meget”, så trækker barnet sig. Hvis den voksne bliver ”for lidt”, så trækker barnet sig også. Barnets følelsesmæssige og sociale tilblivelse er sammenhængende med en kærlig og støttende relation i de tidlige leveår fra omsorgspersoner. Sproglige og sociale forhold hænger sammen i et udviklingsperspektiv. Sproget og det sociale aspekt bliver udviklet i samspillet med andre og ved at barnet bliver lyttet til og talt med allerede i det tidlige dyadiske samspil mellem barn og primær voksen. Afgørende for denne udvikling er oplevelsen af fællesskab, da sprog – lyd sammenspillet bliver en integreret del af handlesammenhængen helt fra barnets fødsel. Allerede i det tidlige samspil og i kommunikationen mellem barnet og omsorgspersonen benyttes en grundlæggende dialogstruktur (Rye, 2002).

Der er en dobbelthed i samspillet mellem sprog og relationer, idet

- Børn med sprogvanskeligheder udgør en risikogruppe for udvikling af problemer i forhold til det sociale aspekt, læsning og skrivning.
- Og børn med sociale vanskeligheder udgør en risikogruppe for udvikling af sprogvanskeligheder (*Baker og Cantwell, 1982*)” (*Løge m.fl.: 9-10, forfatteres oversættelse*).

Børn med sociale vanskeligheder vil ofte ødelægge og forstyrre legen for andre. De har vanskeligt ved at komme ind i en leg, og ved at være i samspil med andre – både børn og voksne. De har vanskeligheder med at følge daginstitutionens rutiner og regler, ”og de kan være mere humørsvingende, aggressive, frustrerede end det vi oplever

normalt fra børn i denne alder” (*Løge m.fl.: 8-9 forfatteres oversættelse*).

Således er den gode sociale relation en forudsætning for en god sproglig udvikling. Fortsættelsen sker i daginstitutionen, hvor den fælles opmærksomhed både mellem børnene og mellem voksne og børn er et grundlag for udvikling af social forståelse og sprog.

Mangel på fælles opmærksomhed kan således ses som et tidligt bekymrende tegn

The capacity to share attention seems to be required for language development and engaging in culture (Carpendale, Lewis, 2007).

Hobson (1994, 2002) suggests that it is early affective engagement that provides the essential ingredients for the establishment of shared attention

Børnene fører deres erfaringer fra det tidlige samspil med sig ind i daginstitutionen. Denne danner grundlag for den fælles opmærksomhed, som børnene har med hinanden i en god leg, eller som den voksne kan have med barnet, når man læser en bog sammen eller løser en opgave sammen. Hvis barnet ikke magter at indgå relevant i en leg, eller skaffe sig adgang til legen, så hindres barnets sproglige udvikling. Hvis barnet ikke forstår eller involverer sig i aktiviteten med den voksne, så hindres den sproglige udvikling. Således er det væsentligt for sproglig udvikling i daginstitutionerne at skabe grundlag for fælles opmærksomhed mellem børn og mellem voksne og børn. Læring i daginstitutioner handler ikke om formel læring, hvor det udelukkende er voksne, der formidler viden til børnene,

men nærmere læring eller opdagelser gennem primære erfaringer med andre mennesker, ting, oplevelser og egne påfund.

Gennem den pædagogiske tilrettelæggelse kan daginstitutionerne medvirke til at styrke børnenes sproglige udvikling. Der er brug for det som den voksne bidrager med for at udvikle sproget. Således kan sproglæring indbygges som en del af hverdagen i daginstitutionerne, hvorved der også naturligt kan arbejdes med at udvikle sproget hos de børn, der har særlige behov.

Samtaler og refleksion

Der findes flere forskellige forskningsbaserede undersøgelser, der viser, at børn, der modtager High Quality Preschool Education, klarer sig sprogligt bedre og udvikler bedre læse- og skrivefærdigheder. Eksempelvis:

Chicago Child – Parents Center Study

Elmira, New York, Nurse Home Visiting Program Study
Abbott preschool program

High/Scope Perry Preschool Study
The Abecedarian projekt
HPA projektet (Danmark)

I forhold til danske undersøgelser må man være opmærksom på, at de amerikanske er baseret på en sammenligning af grupper af børn, hvor den ene gruppe modtog Preschool Education og den anden ingenting. I Danmark går fleste børn i daginstitution. Yderligere har projekterne i USA koncentreret sig om børn, der lever i fattigdom, som vi ikke kender i Danmark. HPA projektet har

vist, at vi kan opnå nogle af de samme effekter i danske daginstitutioner ved en særlig indsats. Vi kender dog ikke de langsigtede virkninger af indsatsen. De amerikanske undersøgelser er meget inspirerende, når vi taler om at formidle indsigter i den pædagogiske praksis i forhold til sprog og sprogudvikling, idet man tilstræber forskningsbaserede indsatser. I det følgende er udvalgt to programmer, der har vist gode resultater for sproglig udvikling og som yderligere kan være retningsvisende for den pædagogiske praksis.

I **The Abecedarian High Quality Program** modtog fire grupper børn en tidlig pædagogisk intervention eller var kontrolgruppe. Børns fremskridt blev fulgt over tid med opfølgende undersøgelser udført på aldre 12, 15 og 21 år. Undersøgelsens resultater viste, at

- Børn, der har deltaget i det tidlige kvalitative interventionsprogram, havde højere testresultater målt på kognitive test fra vuggestue til 21 års alderen.
- Akademiske præstationer i både læsning og matematik var højere gennem hele skoleforløbet
- Børnene var mere tilbøjelige til at gennemføre en fire-årig College uddannelse.
- En udvidet sproglig udvikling synes at have været medvirkende til at forbedre kognitive testresultater.

Programmets indhold involverede aktiviteter (games), der varetog de kognitive og sproglige kompetencer. For eksempel var aktiviteterne baseret på aldersrelevante voksen - barn interaktioner som tog udgangspunkt i kommunikation med barnet ved at vise billeder

og legetøj samt gjorde plads til, at barnet kunne respondere på omgivelserne. Aktiviteterne var tilpasset det enkelte barn. I et accepterende sammenspil med barnet blev aktiviteterne mere og mere kompetence (skill) baseret, men altid med udgangspunkt i barnets individuelle udvikling.¹

I The Abecedarian High Quality program modtog børnene:²

- Et fuldtids og højkvalitetsprogram i et dagtilbud for mindreårige, indtil de fyldte 5 år.
- Hvert barn havde individualiserede pædagogiske aktiviteter.
- Aktiviteterne var indarbejdet i barnets hverdag.
- Aktiviteterne fokuserede på sociale, følelsesmæssige og kognitive udviklingsområder, men lagde særlig vægt på sprog.

De kognitive og faglige fordele ved dette program er tydeligere end for de fleste andre Early Childhood programmer, hvilket tyder på, at især den sproglige kompetence har betydning for andre kognitive og akademiske færdigheder.

The High/Scope Perry Preschool Study er et af de mest kendte, anerkendte og videnskabeligt dokumenterede high quality preschool program og curriculum, der studerer sammenhæng mellem indsatser og børns læring og udvikling i dagtilbud.³

Børnene blev delt i 2 grupper. Den ene gruppe modtog et High Quality Preschool program og den anden gruppe modtog ingenting.

Der blev samlet data årligt fra begge grupper fra 3 – 11 år, 14, 15, 19, 27 og 40 år.

Resultaterne viser:⁴

- At 67% vs. 28% var skoleparate i 5 års alderen efter at have modtaget high/scope programmet.
- At 61% vs. 31% var motiverede for at gå i skole i 14 års alderen efter at have modtaget high/scope programmet.
- At 49% vs. 15% leverede basale færdigheder i alderen 14 år efter at have modtaget high/scope programmet.
- At 77% vs. 60% gennemførte High School efter at have modtaget high/scope programmet.

High/Scope preschool programmet bygger på forskning, der viser, at forbindelsen mellem det talte og skrevne sprog udvikles gradvist frem mod skolestarten.

Milepæle forskningen der er integreret i the high/Scope preschool programs daglige rutiner:

- Sprog, læse og skrivefærdigheder er sammenhængende fra spædbarnsstadiet og videre frem.
- At tale, lytte, læse og skrive udvikler sig samtidigt og afhængigt af hinanden og ikke efter hinanden.

1 Kilde: (<http://www.fpg.unc.edu/~snapshots/snap42.pdf>) 1 /4 -09

(<http://www.fpg.unc.edu/~abc/>) (1/4 – 09)

2 Kilde:(http://www.fpg.unc.edu/~abc/#major_findings) 1 /4 -09

3 Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40 (2005)

4 (Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 14). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.) (<https://secure.highscope.org/Content.asp?ContentId=219>, d. 25/3 - 09)

- Udviklingen af sprog-, læse- og skrivefærdigheder er af social art. Udviklingen opstår, når barnet er motiveret for at interagere og kommunikere med andre.
- Udviklingen af sprog-, læse- og skrivefærdigheder opstår gennem meningsfulde interaktioner, erfaringer og aktiviteter.
- Børn varierer i forhold til, hvordan og hvor hurtigt de lærer. For eksempel er nogle hurtigere til at opfange sprogets lydstrukturer (fonetik) mens andre skal have mere tid og formelle lektioner.
- Noget sprog, læse- og skrivefærdigheder udvikles/læres naturlig via leg og hverdagserfaringer og noget afhænger af eksplicite instruktioner fra observante og sensitive voksne.⁵

Skrivning og læsning er en af de vigtigste akademiske færdigheder i forhold til skoleparathed, idet skolen bygger på, at man kan læse, og at der er en betydningsfuld sammenhæng mellem sprog, læse- og skrivefærdigheder. Det at tale, lytte, læse og skrive er områder, der udvikles sammen og bedst fremmes ved at skabe meningsfulde sprog-, læse- og skriveoplevelser for børnene i alle dele af den daglige rutine. Det er anerkendt, at det at lære at læse er afhængigt af børns sproglige kompetence, specielt ordforrådet. Dvs. at forståelse og anvendelse af det mundtlige sprog (lytte og tale) er det første skridt mod mestring af det trykte sprog (læsning og skrivning).

5 (<http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=296>) d.25/3-09.

Yderligere angives de praktisk pædagogiske milepæle for udvikling af sproget:⁶

- At tale med andre om personligt meningsfulde oplevelser.
- At beskrive objekter, begivenheder og sammenhænge.
- At have sjov med sproget, lytte til digte og historier samt at opdigte egne historier og rim og remser.

Læring handler ikke om formel læring, hvor det udelukkende er voksne, der formidler viden til børnene, men nærmere læring eller opdagelser gennem primære erfaringer med andre mennesker, ting, oplevelser og egne påfund. Børnene lærer bedst ved at forfølge deres egne interesser, mens de bliver aktivt støttet og udfordret af de voksne.

Pædagogerne skal deltage aktivt og på lige fod med børnene i aktiviteterne. De skal gøre sig tanker om relevante materialer, planlægning af aktiviteterne og tale med børnene på måder, der både støtter op om og udfordrer, hvad børnene oplever og tænker. Kaldet *active participatory learning*. *Intentionel teaching* - er processen, hvor børn og voksne arbejder sammen, kommunikerer med hinanden verbalt og nonverbalt og herved stimulerer læring.

Sharing control with children er af stor vigtighed i interaktionen. Det handler om at skabe et afbalanceret klima, hvor voksne og børn er partnere i lærings/udviklingsprocessen.

Yderligere strategier handler om at fokusere på børnenes styrker, skabe autentiske forhold til børnene, støtte

6 (<http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=275>) 25/3-09

deres leg, motivere frem for at rose og arbejde problemløsende med i konflikt håndtering.

The national High/Scope Training of Trainers Evaluation fandt at jo mere børn planlagde og reflekterede over deres aktiviteter, desto højere score fik de på målingerne af deres resultater og kommunikation.⁷

Den aktive lærings fem ingredienser:⁸

- Materialer: Rigelige forsyninger af materialer, der appellerer til alle deres sanser.
- Eksperimentering: At håndtere, undersøge, kombinere og omdanne materialer og ideer. De skaber opdagelser gennem praktisk (*hand – on*) og kognitiv (*mind – on*) kontakt med ressourcerne.
- Valg: Børnene vælger materialer og legekammerater, ændrer og bygger på deres lege-ideer samt planlægger aktiviteter afhængigt af deres interesser og behov.
- Børns sprog og tænkning: Børn beskriver, hvad de har lavet og skaber hermed forståelse. De kommunikerer verbalt og nonverbalt, mens de tænker på deres handlinger og modificerer deres tankegang til at tage ny læring i betragtning.
- Voksne stilladsering: betyder, at de voksne både støtter børnenes nuværende kognitive niveau og samtidig udfordrer det. Voksne støtter op om børnenes indsats og hjælper dem med at udvikle og bygge videre på

7 (Epstein,(1993)*Training for quality: Improving early childhood programs through systematic inservice training*. Ypsilanti, MI:High/Scope Press.)

8 (<http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=217>) 25/3-09

deres arbejde ved at tale med dem om, hvad de laver og ved at deltage i legen og ved at hjælpe dem med at løse deres løbende problemer.

Rummets organisering og materialerne er omhyggeligt arrangeret til at promovere aktiv læring. Rummene er opdelt i interesseområder organiseret omkring forskellige former for leg. For eksempel klodser, et legehus, små legetøj, bøger, sand og vand, ”kunst”/værkstedaktiviteter, computer, læse- og skriveområde. Materialerne står, så børnene kan nå dem. Ideen er, at rummets organisering hjælper børnene med at forstå, hvordan deres verden er organiseret.

Udendørsarealet er en del af læringsrummet og er indrettet og udstyret til at støtte alle barnets udviklingsområder. Fx de kognitive, sociale og fysiske kompetencer.

Programmet har en ensartet og forudsigelig ramme, der giver børnene en følelse af kontrol og overblik over dagens begivenheder. Børnene deltager i store og små gruppeaktiviteter, hjælper med oprydning, socialiserer under måltiderne, udvikler selvstændige hygiejnefærdigheder samt træner deres store og små muskler.

En af de vigtigste sekvenser er the *plan - to - do - review*, hvor børnene foretager valg om, hvad de vil lave, hvordan de vil udføre deres ideer og reflekterer over deres aktiviteter med de voksne og de andre børn.

Projekterne viser sammenfald med resultater i sammenlignende internationale undersøgelser

Det internationale IEA Preprimary Projekt age 7 follow-up (2006) er en langvarig tværnational undersøgelse

af førskole (Preprimary) omsorg og uddannelse.

Undersøgelsen har kortlagt den pædagogiske praksis og dens organisering i førskolen, relateret til udviklingen af barnets sproglige og kognitive udvikling (i 7 års alderen).

Undersøgelsen fandt fire effektive pædagogiske praksisser på tværs af 10 lande. Praksisser, der var relateret til positiv sproglig og kognitive resultater.

Med hensyn til den sproglige dimension:

- Børns sproglige kompetence udvikles, når pædagogerne tillader børnene selv at vælge deres aktiviteter på egen hånd.⁹
- Børns sproglige kompetenceudvikling forstærkes signifikant, når pædagogerne har en længerevarende uddannelse.
- Børns kognitive kompetence udvikler sig bedst, når de bruger mindre tid i store grupper.
- Jo flere materialer og udstyr, der er til rådighed i forskolernes læringsmiljø, jo bedre er resultatet af den kognitive kompetence.¹⁰

9 "Predominant Activity:

Children in settings in which free choice activities (teachers allow children to choose their own activities) predominated achieved a significantly higher average language score at age 7 (.18 point of the standardized score) than their counterparts in settings in which personal/social activities (personal care and group social activities) predominated and a nearly significantly ($p = .06$) higher score than their counterparts in settings in which preacademic activities predominated." (s13.)

10 Montie, J. E., Xiang, Z., & Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313–331.

Tilsvarende ses i den danske Guldguide et sprogligt fokus ved udvikling af den sproglige forståelsesramme for læring i dagtilbud for børn. Udgangspunktet er her et antropologisk feltarbejde i vuggestuer og børnehaver med henblik på beskrivelse af børns sprogbrug. Projektet har særligt fokus på udviklingen af tale- og skriftsprog og hermed indflydelsen fra pædagog- og mediekulturer.

3 forskningsbaserede projekter under Guldguiden:¹¹

I forskningsprojektet *Børn møder og bruger sprog i dagtilbud* undersøger Herdis Toft, hvordan børn møder og bruger sprog i vuggestuer og børnehaver. Fokus er på de forskellige måder, hvorpå talesproget bruges mellem børn og voksne.

Undersøgelsen viser bla., at der i dagtilbud fra de voksnes side er en dominerende brug af sproget kaldet *pædagogisk gøresprog*, som er begrænsende i forhold til børnenes egne sproglige tolkninger fælles gøremål og handlinger mellem børn og voksne.

- Det er vigtigt, at børn og voksnes fælles gøremål ledsages af sprog. Det lærer børnene, hvad selve gøremålet handler om og hvilke ord, der beskriver det.
- Men i situationen fortolker pædagogen gennem brugen af et pædagogisk gøresprog den udførte handling på egne og barnets vegne – pædagogen definerer verden.

Toft anbefaler, at pædagoger drosler ned for det pædagogiske gøresprog og lader børnene tage initiativ til at sætte

11 Børn møder og bruger sprog i dagtilbud. V/ Herdis Toft, LearningLab Danmark (årstal?) In: guldguidens.24,2005)

ord på handlingen og deres verden. Dette vil give en indsigt i, hvordan børn selv opfatter og fortolker deres verden. Toft sammenligner pædagogisk gøresprog med manualer og instruktionsmateriale som fx kokebøger. Børn skal have et sprogligt frirum og derfor stiller hun bla. spørgsmålet: ”Hvad ville der ske, hvis pædagogerne aftalte...at de i bestemte perioder i dagens løb undlod brugen af automatiseret gøresprog i samvær med børnene?...Først når gøresproget ikke er der, får man for alvor øje for, hvordan det virker...” (s26 – guldguiden)

Mundballader og anden sproglig eskapade¹²

- *Der skal være plads til mundballade, fjol og andre eskapader i hverdagen. Børnene må mærke sanseligt og kropsligt, hvordan sproget virker æstetisk. De må lære at lege med sproget selv. Det kræver opmærksomhed og overskud.*
- *Når man laver sproglige eskapader, gør man altså noget andet end i hverdagen...Man foretager et ...afbræk fra det hverdagslige sprogs bekendte brug...I billedbøger og på tegnefilm... kan børn opleve mange sproglige eskapader....rim og remser, rappe replikker og rytmiske sange...*
- *I de sproglige eskapader får den æstetiske dimension overtaget. Kroppen og alle sanserne mærker efter, om ord og lyd, billeder og bevægelser har en værdi i sig selv.*
- *Børn må lære at lege med sproget. De kan nok mærke sanseligt og kropsligt,*

hvordan sproget virker, når andre bruger det til eskapader. Men de må øve sig, for også at kunne gøre det selv.

- *Sproget virker. Men det virker kun, hvis den, der bruger det, er fuld af virkelyst. Mundballader og sproglige eskapader skabes nemlig med hele kroppen. Og gerne med det der griner i maven.*
- *Vi skal ikke koncentrere os så meget om, hvorvidt børn kan skelne mellem fiktion og virkelighed. Sproget er brobygger mellem den fiktive og virkelige verden. Og her er pædagogens opgave ikke at irttesætte børnene, så de to verdner blandes sammen.*

De kompetente børn i sproglig udvikling

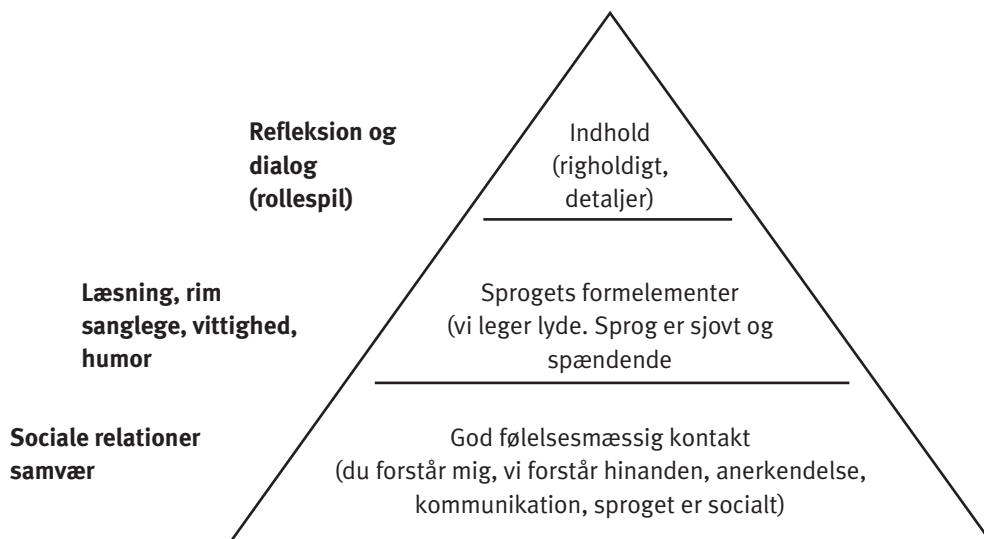
Børn indgår forskelligt i de aktiviteter, der tilrettelægges, og har meget forskellige forudsætninger. Et godt pædagogisk-didaktisk læringsmiljø tager højde for dette ved at tage særligt hånd om de børn, der ikke umiddelbart lader sig engagere i fælles vedvarende opmærksomhed med andre børn og voksne. Børn der igen og igen vælger at lege alene, eller som ikke indgår i de vokseninitierede aktiviteter er inde i en potentielt negativ lærings spiral for sproglig og social udvikling.

Børns forskellige måder at deltage på blev vist af børneforsker Agnete Diderichsen,¹³ hvor hun i en undersøgelse i tre børnehaver viste at børn reagerer forskelligt på de kontekster de indgår i. Trygge børn insisterer på social kontakt, ængstelige børn er usikre og forsigtige i deres kontaktforsøg. De reagerer ved let at opgive eller resignere.

De børn, der ikke tilstræber den sociale kontakt har brug for støtte til at lade

¹² Kilde: Forskningsprojekt: Børn møder og br uger sprog i dagtilbud. V/Herdis Toft, Learning Lab Danmark(årstal?) In: Guldguidens.27,2005)

¹³ Diderichsen, 1991; Diderichsen, 1997



sig engagere. De voksne må finde vejene ind til de børn gennem nøje iagttagelse af, hvad der engagerer barnet samt hvilke former for grupperinger barnet magter. Gradvist må stilladset for disse børns udvikling tilrettelægges.

Heldigvis har de fleste børn ingen vanskeligheder med at engagere sig i aktiviteter og lege og er inde i gode udviklende udviklings- og læringsforløb. For dem vil tilrettelæggelsen af aktiviteter blot være en af mange kærkomne lejligheder til at engagere sig.

Det sproglige læringsmiljø i daginstitutioner bygger videre på den tidlige sociale og sproglige indlæring. Børn møder med forskellige forudsætninger i daginstitutionen, men bør i det mindste der opnå god følelsesmæssig kontakt og anerkendelse som grundlag for den videre sproglige og sociale udvikling. Der kan således tegne sig et hierarki i forståelsen af udviklingen af sprog i det sociale samspil, hvor en god relation er fundamentet.

Grundlaget for den sproglige udvikling lægges i kontakten. Yderligere by-

der daginstitutionen ind gennem sin pædagogisk-didaktiske tilrettelæggelse. Humor, sjov med sproget, rim, sange osv bygger sprogets formelementer op. I dialogen og refleksionen, spil hvor man antager andres roller udvikles sprogets righoldighed. Det hele baseres på børnenes engagement og vedvarende opmærksomhed i de sociale relationer.

Referencer

- Jensen, B., A. Holm, P. Allerup & A. Kragh (2009). Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner. HPA-projektet. København: DPU Forlag.
- Ringsmose, C. & S. Staffeldt (2009). Projektbeskrivelse. www.dpu.dk/ludvi
- Ringsmose, C. (2009). Kvalitet i Daginstitutioner. www.dpu.dk/ludvi
- Schonkoff, J.P. & D.A. Phillips (eds.), (2000). From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development National Academy Press
- Svinth, L. (2009). Betydningen af positive relationer og fokuseret opmærksomhed for det gode læringsmiljø. www.dpu.dk/ludvi
- Vejleskov, H. (2007). Sprogbrug og sprogtiltagelse hos børn Specialpædagogisk Forlag.

It i skolen i Danmark – erfaringer og perspektiver



Nutidens folkeskolelærer er ikke it-forskrækket, men bruger it i undervisningen og er bevidst om de almenpædagogiske muligheder der ligger i at bruge it. Der er imidlertid behov for at skoler og lærere er mere opmærksomme på det faglige udbytte ved at bruge it fagdidaktisk. Det er en central udfordring, og der er derfor behov for at alle skolens aktører involveres i og får ansvar for brugen af it. Det konkluderer en undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fra juni 2009.

For at samle op på de seneste mange års initiativer og erfaringer i Danmark har EVA og Undervisningsministeriet gennemført et projekt om status og visioner for skolers og kommuners arbejde med it i folkeskolen. EVA og Undervisningsministeriet har gennemført projektet i samarbejde med KL, Danmarks Lærerforening, Skolelederne, en ekspertgruppe og 14 kommuner. Projektet har indeholdt forskellige aktiviteter, herunder en undersøgelse, et værktøj til selvevaluering af it i skoler og kommuner og der er afholdt en række seminarer.

*Af Sanya Gertsen Pedersen, cand.mag., specialkonsulent
Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)*

Baggrund

I de seneste 20-30 år har edb og senere it været på den danske folkeskoles dagsorden. Det har været en lang vej for it i skolen; fra de første spæde forsøg, fx med valgfaget datalære i 1984, til det nuværende krav i folkeskoleloven om at it skal anvendes som en integreret del af undervisningen i alle fag og på alle niveauer.

Det er en del af det kommunale ansvar for folkeskolen at sikre og udvikle anvendelsen af it i skolen, men Undervisningsministeriet har gennem en række nationale initiativer støttet udviklingen af den tekniske infrastruktur og rammerne for anvendelsen af it i skolen.

I Danmark er der gennem mange år blevet arbejdet med at udvikle den tekniske infrastruktur. UNI-C har siden

1996 tilbudt grundskolerne en fælles og national netløsning (Sektornet), og i dag er næsten alle skoler på internettet. Danmark er et af de lande i verden der har den højeste procentdel af elever i grundskolen med adgang til computere i skolen og hjemme, og i 2007 var der 3,98 elev per nyere undervisningscomputer i folkeskolen (UNI-C a).

Også tilbud om kompetenceudvikling af lærere har været støttet af en national indsats. UNI-C har siden slutningen af 1990'erne bl.a. udbudt det pædagogiske it-kørekort til lærere (www.skole-it.dk), og mere end tre fjerdedele af Danmarks lærere har gennemført kurset.

Gennem en årrække har der også været satset på udvikling af digitale læremidler og tjenester med indhold der er relevant for undervisningen i folkeskolen. Siden 1997 har UNI-C, som er

en virksomhed under Undervisningsministeriet, udviklet EMU (www.emu.dk). EMU er en portal til skoler som indeholder undervisningsforløb, gode eksempler og links, samt understøtter debat.

Der er desuden satset på at udvikle praktiske erfaringer med anvendelsen af it i undervisningen i udviklingsprogrammet "IT, medier og folkeskolen" (ITMF). ITMF blev gennemført i perioden 2001-2004, og som del af satsningen blev der bl.a. gennemført 87 udviklingsprojekter med fokus på anvendelsen af it og medier i folkeskolen. 46 % af alle kommuner og 32 % af alle skoler deltog i et projekt under ITMF.

Senest har Undervisningsministeriet i perioden 2004-08 gennemført satsningen "It i folkeskolen" (ITIF) som med den kommunale medfinansiering har haft en økonomisk ramme på omkring 750 mio. kroner. Programmet har bl.a. støttet indkøb af computere til 3. klasser, udvikling af nye digitale læremidler, mere undervisningsindhold på EMU og en række værktøjer til videndeling og spredning af best practice.

Undersøgelsens metode

I undersøgelsen er fokus på status og visioner for skolers og kommuners arbejde med it. Da der er i Danmark allerede er en del kvantitative undersøgelser indenfor området (fx DREAM og Læremiddel.dk, 2009, Rambøll Management 2006 og 2005) er der i undersøgelsen valgt et kvalitativt metodisk set-up, der bl.a. har givet mulighed for at få uddybet omkring *hvorfor* it anvendes som det gør og det *udbytte* som opleves af it.

Undersøgelsen bygger på 11 skolers og 11 kommuners erfaringer med at anvende it og deres visioner for det frem-

tidige arbejde med it i skolen. Undersøgelsen inddrager både elevernes, lærernes, skolernes ledelse, forældrenes og kommunernes erfaringer og vurderinger. Analysearbejdet er blevet kvalificeret af en ekspertgruppe som har vurderet og perspektiveret undersøgelsens resultater. I udvælgelsen af kommuner og skoler er det sikret at der er variation på en række forskellige baggrundsvariable som forventes at have betydning for anvendelsen af it.

Metodisk er selvevaluering anvendt og den har indeholdt to aktiviteter. En gruppe lærere, skolernes ledelsesteam og de medarbejdere i kommunen der har ansvar for it i skolen, har hver udarbejdet en selvevalueringsrapport, og medlemmer af ekspertgruppen og af projektgruppen har derefter besøgt de deltagende skoler hvor deltagerne i interviews har uddybet og perspektiveret deres selvevalueringsrapport.

Selvevaluering er en kvalitativ evalueringsmetode som sætter fokus på deltagerens oplevelse og vurdering af egen praksis og deres refleksion over de fremtidige udviklingspotentialer (EVA, 2001). I denne undersøgelse arbejdes der i selvevalueringsrapporterne og i de efterfølgende uddybende interviews med åbne spørgsmål for at afdække hvordan deltagerne forstår deres praksis, hvilke begreber de anvender til at beskrive deres praksis og hvilke sammenhænge de selv ser mellem deres egen praksis og rammerne for den. Ved læsning af datamaterialet er det dog vigtigt at forholde sig både til det som deltagerne vælger at fremhæve og det som de udelader, samt at vurdere hvad der er deltagerens personlige forståelse, hvad de italesætter, og hvad de har valgt at dele med evaluatoren.

Internettet er 'top of mind'

Og nu til resultaterne fra undersøgelsen. På tværs viser undersøgelsen at it er kommet ind i undervisningen i folkeskolen.

Generelt er internettet det første som eleverne og lærerne fremhæver når de spørges til it i undervisningen. Eleverne og lærerne fremhæver bl.a. at internettet har gjort adgangen til information hurtigere og lettere, ligesom internettet også har givet adgang til mere og opdateret information. Men samtidig oplever lærerne også at nogle af eleverne let overvældes af den store mængde information. Eleverne kan have svært ved at håndtere informationsmængden og spilder derfor en masse tid, og nogle gange forfalder de til "klip og sæt ind"-metoden. Mange af lærerne oplever at eleverne ofte har svært ved at forholde sig kritisk til den information de finder, selv om de er gode til den tekniske anvendelse af internettet.

At lære eleverne at udøve kildekritik bliver derfor en af skolens store udfordringer i kraft af elevernes lette adgang til information på internettet. Undersøgelsen viser dog at arbejdet med kildekritik og diskussionen omkring etik på internettet foregår meget ad hoc. Det indebærer imidlertid en risiko for at temaet nedprioriteres og glemmes fordi andre forhold kan tage fokus i den daglige undervisning. Der kan derfor være behov for dels en afklaring af hvordan den enkelte skole ønsker at arbejde med kildekritik og etik, dels tydeligere rammer for hvornår det sker, fx på hvilke klassetrin eleverne skal arbejde målrettet med området.

Andre it-redskaber

Ud over internettet anvender lærere og elever også en række andre it-redskaber i undervisningen. Både elever og lærere vurderer at it er et godt værktøj til at skrive tekster, fx stile. Lærerne fremhæver at eleverne kan arbejde mere procesorienteret med deres tekst og de kan lave produkter som ser mere professionelle ud. Eleverne fremhæver også selv at de bedre kan lide at holde oplæg når de er støttet af et præsentationsprogram.

Men mens eleverne giver udtryk for at de motiveres af at kunne lave flottere produkter, så bemærker lærerne at det stadig er et problem når elever fortaber sig i opsætning og form frem for det indholdsmæssige.

Et relativt nyt aspekt i forhold til it i undervisningen er at der på mange skoler i Danmark er kommet interaktive tavler ind i klasseværelserne, hvilket gør it mere tilgængelig i undervisningssituationen og muliggør at elever og lærere enkeltvis og sammen kan søge opdateret viden på internettet og løse opgaver der understøttes af både tekst, lyd og billeder. Men på trods af at ITIF-satsningen har ydet støtte til indkøb af interaktive tavler til skolerne og der flere steder er gode erfaringer med at anvende dem, så står mange af de interaktive tavler stadig ubenyttede hen. Der har været tekniske problemer, men også manglende kompetencer og forståelse for det pædagogiske potentiale har afholdt lærere fra at tage dem i brug.

Visuel og auditiv støtte

Netop muligheden for både visuel og auditiv støtte til læreprocessen fremhæves af lærerne og eleverne som en generel didaktisk styrke ved at anvende

de it når det gælder både internettet, de interaktive tavler og it mere generelt. Ved at kombinere tekst, billede og lyd er der ”flere kanaler ind”, og i denne multimedialitet kan der skabes en synergi i læreprocessen. Dette tilgodeser ikke alene elever med behov for ekstra støtte til at læse og skrive, men elevgruppen som helhed.

It som faglig løftestang

Så langt så godt. Den næste udfordring ligger dog klar, for det er ikke bare et mål i sig selv at eleverne skal lære at anvende it. It skal også højne kvaliteten af undervisningen og være en faglig løftestang i de enkelte fag, og den udfordring står mange skoler stadig overfor. For mens lærerne er bevidste om de almen-didaktiske argumenter for at bruge it i undervisningen, så står det sløjere til med de fagdidaktiske overvejelser. Undersøgelsen viser nemlig at meget få lærere overvejer hvordan de kan anvende it og digitale læremidler fagdidaktisk og altså til at nå konkrete faglige mål. Oftest ser lærerne it som noget ekstra snarere end som noget der er integreret i faget. Men it kan og skal spille en fagdidaktisk rolle, understreger den ekspertgruppe der er tilknyttet EVA's undersøgelse.

Kompetenceudvikling skal forankres i skolens dagligdag

For at udnytte it's potentiale i de enkelte fag er der dog behov for kompetenceudvikling, vurderer lærere, ledelse og kommuner samstemmende i undersøgelsen. Særligt efterspurgt er kurser som er anvendelsesorienterede og forankret i lokale behov og forudsætninger. I modsætning til kurser som lærerne fortæller at de har deltaget i,

men som ikke har forandret og udvikles deres praksis.

Fx giver undersøgelsen eksempler på lærere der har været på kursus i et program som ikke efterfølgende var tilgængeligt på skolen. Eller et kursus i funktionerne i den interaktive tavle, men ingen dialog om hvordan tavlen kunne anvendes på en god måde i forskellige undervisningssituationer – med det resultat at de interaktive tavler efterfølgende stod ubrugte hen.

Kompetenceudvikling er dog ikke noget der kun sker på et kursus en gang imellem og et fjernt sted uden for skolen. Undersøgelsen peger på potentialet i at fokusere på den kompetenceudvikling der sker lokalt på skolen. Her it-vejlederne selvfølgelig vigtige, men de kan ikke alene løfte opgaven med at støtte og udvikle brugen af it.

På enkelte af skolerne som har deltaget i undersøgelsen, diskuterer man netop om det er realistisk at en it-vejleder kan rådgive og inspirere alle lærere på skolen inden for alle fag og på alle årgange. Kan en it-vejleder som fx selv primært underviser i de naturvidenskabelige fag på overbygningen, vejlede optimalt i at anvende it til at støtte læse- og skrivearbejdet i dansk i indskolingen? Eller er den opgave bedre løst i et samarbejde med læsevejlederen? Undersøgelsen peger på at alle skolens ressourcepersoner skal i spil for at støtte den fagdidaktiske brug af it bedst muligt. Både skolebibliotekaren, læsevejlederen, naturfagsvejlederen og matematikvejlederen skal vejlede og inspirere lærerkolleger i at bruge de digitale læremidler så de understøtter at de faglige mål nås, og højner kvaliteten i undervisningen.

Lærerne er også selv en vigtig ressource. Lærerne kan give hinanden inspiration og hjælp som netop er tæt forbundet til praksis. Ved at dele gode erfaringer kan lærerne få inspiration til konkrete måder at anvende it på i undervisningen. Også mindre gode erfaringer kan være meget nyttige at dele. Både for at vide hvad man skal undgå at gøre, men også for at undgå præstationsangst og få et reality-check på at det altså heller ikke lykkedes hver gang for de andre.

Imidlertid fortæller lærerne på flere skoler i undersøgelsen at de oplever at stå meget alene med ansvaret for at bruge it i undervisningen. De oplever it som en 'privat sag', og at der ikke er interesse for deres viden og erfaringer. Det opleves som en stor begrænsning for brugen af it.

Derfor overvejer nogle skoler også i øjeblikket hvordan kompetenceudvikling, erfaringsudveksling og støtte kan forankres bredere og dybere i organisationen. Fokus er på at ansvaret for it skal forankres i de eksisterende organisatoriske rammer der allerede understøtter udviklingen af den pædagogiske praksis, fx er klasseteam eller fagteam oplagte fora at forankre diskussioner og idéudvikling i – hvilket EVA's ekspertgruppe støtter op om.

Ledelsen skal på banen

Som rosinen i pølseenden må ledelsens rolle nævnes. Skolens ledelse spiller nemlig en meget vigtig rolle når det gælder it i skolen. Opgaven er dog ikke løst med at uddelegere ansvaret til it-vejlederen eller med at henvise til at skolen eller kommunen har en it-strategi. Det

afgørende er at ledelsen prioriterer it og følger op på brugen af it på skolen.

Skolens ledelse står i undersøgelsen frem som den afgørende faktor på skolen for om it anvendes. It's potentiale og alle de gode intentioner bliver nemlig ikke indfriet hvis ikke skolens ledelse kommer i spil. Mange skoler har en strategi for at bruge it i undervisningen, men skal it-strategiens mål og retningslinjer omsættes i daglig praksis og ikke drukne blandt de andre opgaver, så skal ledelsen på banen og følge op, fx i teamsamtaler, viser undersøgelsen.

Hent undersøgelsen og guiden

Vil du læse hele undersøgelsen "It i skolen. Erfaringer og perspektiver"? Eller overvejer du at gennemføre et selvevalueringsforløb af brugen af it på en skole eller i en kommune? Materialet fra projektet kan frit hentes på EVA's hjemmeside: <http://www.eva.dk/projekter/2008/it-i-folkeskolen>

Referencer

- DREAM og Læremiddel.dk, 2009: *Digitale læringsressourcer i folkeskolen og de gymnasiale ungdomsuddannelser*. [http://laeremiddel.dk/media\(4414,1030\)/Rapport_laeringsressourcer.pdf](http://laeremiddel.dk/media(4414,1030)/Rapport_laeringsressourcer.pdf). Lokaliseret 21.04.2009
- EVA, 2001: *Nøgler til forandring*, <http://www.eva.dk/projekter/2001/noegler-til-forandring>
- EVA, 2009: *It i skolen. Undersøgelse af erfaringer og perspektiver*, <http://www.eva.dk/projekter/2008/it-i-folkeskolen>
- Rambøll Management, 2005: *Resultater og effekter*. UNI-C
- Rambøll Management, 2006: *E-learning Nordic 2006. Effekten af it i uddannelsessektoren*. Rambøll Management
- UNI-C: *Computere i skolen*. http://cis.emu.dk/public_national_oversigt.do. Lokaliseret 21.04.2009
- UNI-C: *Skole-IT*, <http://www.skole-it.dk>. Lokaliseret 17.02.2010

Förslag till IT-strategi for grundskolan med inriktning mot ett lärande arbetssätt



Artikelförfattaren har sedan 1966, om man bortser från några års redaktionellt arbete, under hela sitt yrkesverksamma liv tjänstgjort som lärare. I mitten av 90-talet väcktes intresset för IT-mediets användning i undervisningen. Under en följd av år kom jag att intressera mig för under vilka förutsättningar som IT skulle kunna användas i undervisningen, hur detta medium upplevdes av eleverna och vilka resultat som kunde uppnås. Erfarenheterna av dessa studier ledde efter några år fram till licentiatavhandlingen "Informationssökning med IT-stöd. Fyra delstudier i grundskolans årskurs 6" (2001). Samma år erbjöds jag möjligheten att under en termin leda ett IT-projekt på en högstadieskola i Varbergs kommun. Resultatet av detta har jag presenterat i boken "Informationssökning med datorstöd i årskurs 9 – ett IT-projekt med inriktning att utveckla ett källkritiskt och demokratiskt förhållningssätt" (2009). Med utgångspunkt från denna bok och aktuella rapporter från Skolverket och KK-stiftelsen har jag så valt att i föreliggande artikel framföra mina erfarenheter och synpunkter.

Af Stefan Svedberg, fil.lic.

Bakgrund och syfte

Av regeringens uppdrag till skolverket 2008 understryks bland annat vikten av, att "belysa lärares användning av IT som ett pedagogiskt verktyg för att utveckla undervisningen". Ett av målen uppges vara att "formulera en strategi för kompetensutveckling av skolans personal inom IT-området".¹ Det handlar med andra ord om att utveckla digital kompetens, som innebär "säker och kritisk användning av informationssamhällets teknik i arbetslivet... det vill säga användning av datorer för

att redovisa och utbyta information ..."² Med digital kompetens avses, att man besitter ett förhållningssätt som kan karaktäriseras som *kritiskt, reflekterande* och *ansvarsfullt* i förhållande till skilda medier och verktyg. Det handlar då främst om "färdigheter som att kunna sammanfatta, kondensera och kritiskt värdera".³ Enligt Europaparlamentets och rådets rekommendationer om nyckelkompetenser för livslångt lärande gäller att

"Digital kompetens innebär säker och kritisk användning av informations-

1 Skolverket (2009). *Redovisning av uppdrag om uppföljning av IT-användning och IT-kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning*. Rapport

2 Europeiska unionens officiella tidning (2006). *EUROPAPARLAMENTETS OCH RÅDETS REKOMMENDATION av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande*.

3 Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

samhällets teknik i arbetslivet, på fritiden och för kommunikationsändamål. Den underbyggs av grundläggande IKT-färdigheter, dvs. användning av datorer för att hämta fram, bedöma, lagra, producera, redovisa och utbyta information samt för att kommunicera och delta i samarbetsnätverk via Internet”.⁴

Avsikten med föreliggande artikel är, att visa på hur ett undersökande/problemorienterat arbetssätt, i vilket IT-tekniken spelar en central roll, kan underlätta den pedagogiska processen och lärandet.

Lär man bättre med IT?

Generellt sett visar erfarenheterna på ett positivt samband mellan IT-tillämpningar och resultat i skolundervisningen. En förutsättning är dock att ”IT-användandet sätts in i ett pedagogiskt sammanhang”.⁵ Med andra ord handlar det här om ”*behovet av ett alternativt pedagogiskt angreppssätt som är mer fokuserat på kommunikation, produktion, problemlösning och samarbete*” (ibid.). Resultaten hittills visar, att inlärningseffekten blir störst i en undervisningssituation i vilken IT ingår och där elever utmanas att tänka och ifrågasätta sin egen förståelse antingen självständigt eller tillsammans med en eller flera kamrater. Av stor betydelse för resultatutveckling i detta

sammanhang är således, *hur* datorn används som en pedagogisk resurs i undervisningen och om läraren har god IT-kompetens och erfarenhet av att arbeta med IT. Av särskild betydelse i detta aktuella fall tillmäts det sociokulturella synsättet, vilket beskriver ”hur lärandet blir en aktiv social handling, där den lärande tillsammans med andra konstruerar kunskap”⁶.

Till grund för mitt eget val att låta eleverna arbeta tillsammans, har jag utgått från antagandet, att kollaborativt lärande CSCL (Support for Collaborative Learning) under vissa omständigheter visat sig vara mer effektivt jämfört med individuellt lärande. Inte minst gäller detta i de fall informationstekniken förekommer, eftersom denna anses kunna ”erbjuda en arena för samarbete och skapande av gemensam förståelse”.⁷ Det har dessutom visat sig, att grupparbete framför datorn främjar den kommunikativa förmågan, samarbete, reflektion och problemlösningsförmåga. Till detta kommer, att IT-tekniken innebär en värdefull hjälp när det gäller att utbyta tankar och erfarenheter med andra elever och skolor.

Ett IT-projekt i tiden

Vårterminen 2001 genomfördes ett IT-projekt med 21 elever från tre klasser i årskurs 9 på en högstadieskola i Varbergs kommun. Syftet med projektet var, att hos eleverna utveckla ett källkritiskt och demokratiskt förhållnings-sätt för att se hur elever på detta sta-

4 Europeiska unionens officiella tidning (2006). *EUROPAPARLAMENTETS OCH RÅDETS REKOMMENDATION av den 30 december 2006 om väsentliga kunskaper, färdigheter och attityder för digital kompetens* (30.12.2006 SV L 394/15.)

5 Myndigheten för skolutveckling (2007). *Effektivt användande av IT i skolan. Analys av aktuell forskning*. Rapport 17

6 KK-stiftelsen (2005). *Läroverktyg. Om erfarenheter och forskning kring digitala läro-medel och datorstött lärande*. Rapport

7 KK-stiftelsen (2002). *Lärkraft*. Skriftserie

dium uppfattar och klarar en uppgift som denna.

Inledningsvis fick eleverna välja bland 19 uppgifter i SO, söka och bearbeta information samt såväl muntligt som skriftligt redovisa resultatet av sitt arbete. Under tiden diskuterades färdigheter, som enligt läroplanen ingår i ett källkritiskt förhållningssätt samt innebörden av så kallade demokratiska värden, det vill säga värdegrunden.

Olika tekniker som deltagande observation, skriftliga enkäter och elevernas skriftliga redovisningar användes, för att kunna belysa aktuella problemställningar. Gjorda bedömningar baserades dels på målkriterier i läroplan och kursplaner, dels på den av Louise Limberg redovisade kategoriindelningen med avseende på färdigheter i informations-sökning.⁸

Då syftet var att undersöka om och hur eleverna i årskurs 9 kan utveckla ett kritiskt och demokratiskt förhållningssätt, bedömdes följande kunskaper och färdigheter hämtade ur gällande nationella styrdokument som centrala i sammanhanget:

1. Att sovra och tolka innehållet i vald uppgift,
2. att söka relevant information,
3. att bearbeta vald information,
4. att besvara/lösa vald uppgift,
5. att diskutera och reflektera kring svaret/lösningen till vald uppgift,
6. att redovisa förståsekunskaper och

8 Limberg, L. (1998). *Att söka information för att lära. En studie av samspel mellan informationssökning och lärande*. Borås: Bibliotekshögskolan vid Högskolan i Borås/c/o Bibliotekshögskolan. Publiceringsföreningen Valfrid.

7. att presentera resultatet av sitt arbete så att det leder till ökad förståelse och höjt intresse.

Som en förberedelse till dessa aktiviteter i sju punkter enligt ovan förbereddes eleverna inledningsvis genom att vi tillsammans tog upp och diskuterade innebörden av demokratiska värden (värdegrunden) som *jämställdhet, frihet, solidaritet, okränkbarhet, integritet* och *jämlikhet*. Dessutom behandlades innebörden och betydelsen av att kunna *tolka, kritiskt granska* och *värdera information*. Avsikten härmed var att göra eleverna medvetna om vilken betydelse som ett demokratiskt och kritiskt förhållningssätt har för lärandet. Därefter problematiserades några av uppgifternas innehåll, för att få till stånd ett mer polariserat meningsutbyte som en förberedelse inför redovisningstillfället i den egna klassen.

Resultatet visar, att en klar majoritet av eleverna klarar de krav som kan ställas på elever i årskurs 9 beträffande kunskaper och färdigheter att sovra och tolka innehållet i vald uppgift, söka relevant information och besvara/lösa vald uppgift. Däremot bedöms flertalet av de deltagande eleverna brista när det gäller att bearbeta vald information, diskutera och reflektera kring svaret/lösningen till vald uppgift, redovisa förståsekunskaper och presentera resultatet av sitt arbete så att det leder till ökad förståelse och höjt intresse för ämnet. Endast två av de 21 deltagande eleverna bedömdes i denna studie nå upp till de krav, som kan ställas på ett källkritiskt förhållningssätt.⁹

9 Svedberg, S. (2009). *Informationssökning med datorstöd i årskurs 9 – ett IT-projekt*

Vilka slutsatser kan dras?

Den slutsats som kan dras av föreliggande IT-projekt är, att eleverna varit otillräckligt förberedda inför detta arbetssätt och att de åtgärder som satts in för att stimulera ett källkritiskt och reflekterande förhållningssätt varit otillräckliga. För att ett arbetssätt som detta ska kunna fungera fullt ut, krävs en större insats av strukturerade och ofta återkommande övningar, där elever tränas i att reflektera, jämföra texter, kritiskt granska och värdera dessa. Det är dessutom angeläget, att övningar av det här slaget sätts in så tidigt i utbildningen som möjligt och att de får utgöra ett vanligt återkommande inslag i undervisningen.

Invändningen, att resultaten enligt ovan kan anses föråldrade mot bakgrund av den snabba utvecklingen på detta område, anser jag inte vara relevant i detta aktuella fall. Anledningen är, att det enligt Skolverkets rapport från i år alltså finns stora brister och då främst i två viktiga avseenden. Det ena gäller bristen på datorer ute i skolorna. Det andra gäller bristen på IT-strategi, det vill säga kunskap om hur IT ska kunna integreras i den pedagogiska processen, vilket i sin tur kräver ett förändrat synsätt hos såväl lärare som lärarutbildare. Enligt Skolverkets rapport anses det vara av avgörande betydelse, hur IT-verktyget används. Som den mest betydande framgångsfaktorn för positiv resultatutveckling framhåller man lärarens förmåga, intresse och tillgång till utrustning. Utifrån den aktuella situationen ute på skolorna gör man bedömningen att "andelen lärare

med inriktning att utveckla ett källkritiskt och demokratiskt förhållningssätt. Visby: Books on Demand.

som uppger sig i hög grad använda IT på lektionerna får nog betraktas som låg. I grund- och gymnasieskola använder en fjärdedel av lärarna IT varje dag, i vuxenutbildning är andelen markant högre, nämligen fyra av tio lärare. Ytterligare en tredjedel av lärarna i både skola och vuxenutbildning använder IT varje vecka, resten endast i liten eller ingen omfattning".¹⁰

Behovet av kompetensutveckling på skolområdet bedöms därför alltså som central i Skolverkets rapport. En ökning av den relativt låga IT-användningen i klassrummen kräver tydliga strategier och en kontinuerlig pedagogisk diskussion om IT:s möjligheter och begränsningar. Det är mot denna bakgrund som det här ovan redovisade förslaget till IT-strategi ska betraktas som ett bidrag till diskussionen om hur vi vill och kan utforma morgondagens undervisning i våra skolor.¹¹



10 Skolverket (2009). Redovisning av uppdrag om uppföljning av *IT-användning och IT-kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning*. Rapport

11 En mer detaljerad beskrivning av ett lärande arbetssätt finns redovisat i "Ett lärande arbetssätt med datorstöd" av Lindh & Svedberg (2008).

Mindfulness Meditation – en mulighed for forældre til børn med autisme?



Mit mål med denne artikel er at undersøge, hvilke faktorer, der opleves særligt belastende for forældre til børn med autisme og undersøge, hvorvidt og på hvilken måde Mindfulness Meditation kunne tænkes at være en anvendelig metode for forældre til børn med autisme.

Jeg er klar over, at den påvirkning, en familie med et autistisk barn oplever, er multifacetteret. At have et barn med autisme i en familie vil ikke kun påvirke forældrene, men også søskende og relationerne imellem de forskellige medlemmer i familien.

Jeg vil dog i denne sammenhæng begrænse mig til at behandle forældrenes situation.

*Af Lone Husby, cand.pæd.psych.,
Kognitiv Center Fyn, Odense*

Adskillige internationale undersøgelser har vist, at forældre til børn med autisme oplever større udfordringer og en højere grad af emotionel belastning sammenlignet med forældre til børn med andre udviklingsvanskeligheder som for eksempel Downs Syndrom eller børn med generel psykisk udviklingshæmning. (Holroyd & McArthur, 1976; Bristol & Schopler, 1984; Mori et. Al, 2008).

En dansk undersøgelse af livet i familier med børn Aspergers syndrom viser ligeledes, at livet med et barn med autisme har en gennemgribende indflydelse på familielivet, og at der synes at være en belastning, som kan medføre usikkerhed og følelse af afmagt. (Nielsen, 1996).

Disse belastninger vurderes til at kunne medføre flere psykologiske vanskeligheder hos forældrene, som f.eks. flere tilfælde af depression og angsttil-

stande (Benson, 2006; Tomanik ,2004; Hastings 2003).

Forældre til børn med autisme. Autisme – diagnostisk definition

I Danmark er Gennemgribende udviklingsforstyrrelser, *pervasive developmental disorders*, opført som det diagnostiske overbegreb for de autistiske tilstande i diagnosefortegnelsen ICD-10: International Classification of Diseases – WHO (WHO 1992). Man finder her nogle af barnealderens sværeste psykiske lidelser:

- Atypisk autisme
- infantil autisme
- Rett's syndrom
- Andre desintegrative forstyrrelser i barnealderen
- Hyperaktivitets-forstyrrelse associeret til mental retardering og stereotyp bevægelser

- Aspergers syndrom
- Andre gennemgribende udviklingsforstyrrelser
- Gennemgribende udviklingsforstyrrelser – uspecificeret.

Fælles for disse autisme- spektrum tilstande er markante afvigelser i forhold til udviklingen af evner til socialt samspil og kommunikation, ligesom der ses mangelfuld udvikling af fantasi og forestillingsevne. Hos børn med autisme ses der ofte mental retardering, afhængigt af hvor i autismspektret forstyrrelsen befinder sig. Ved Atypisk autisme ses ofte svær mental retardering. Infantil autisme er ledsaget af moderat eller let retardering, hvor der ved Aspergers Syndrom ikke ses mental retardering (Cohen & Donnellan, 1987; Lier et al, 2002).

Årsagsmæssigt er der i dag enighed om, at autisme er en gennemgribende udviklingsforstyrrelse på et biologisk-organisk grundlag, hvor man i 1960'erne betragtede autisme ud fra et psykogenetisk grundlag, hvor autismen blev forklaret ud fra forældrenes manglende kompetencer eller patologiske familiemønstre. (Baron Cohen & Bolton, 1993)

Forældre til børn med autisme – belastningsfaktorer

At have et barn med autisme har stor indflydelse på familielivet, hvor den store arbejdsbyrde samt et krav om konstant opmærksomhed på det autistiske barn opleves krævende og belastende for forældrene. Forældrene oplever ofte, at belastningen ikke aftager med barnets stigende alder; men at belastningen blot antager nye former, efterhånden som barnet bliver ældre,

og dets adfærd og symptomer ændres. (Nielsen, 1996). Af konkret dagligdags belastningsfaktorer beskrives ofte problemer med spisning, toiletvaner og sovemønstre.

Udrednings- og diagnosticeringsforløbet er ofte en meget lang og frustrerende proces for mange forældre. Til trods for at barnet oftest på et meget tidligt tidspunkt viser symptomer på en autistisk tilstand, tager det ofte adskillige år, før der er stillet en egentlig diagnose og en målrettet behandling kan iværksættes. (Gray, 1993, Schriebman 1998). Den lange periode med uvished i forhold til diagnose kan ligeledes besværliggøre og forlænge den sorgproces, som forældrene skal gennemleve. (Arentz, 2005)

Forældre til børn med autisme udtrykker ofte pessimistiske tanker vedrørende deres børns fremtid, hvor de udtrykker stor sorg og bekymring især i forhold til barnets situation, når det når voksenalderen. (Sanders, 1997).

Børn med autisme har markante forstyrrelser i deres sociale udvikling. Karakteristisk ses på et meget tidligt tidspunkt i det enkelte barns udvikling en manglende interesse for andre mennesker og manglende evne til at indgå i gensidig social interaktion. Dette må formodes at påvirke tilknytningsprocessen imellem børnene med autisme og deres forældre. En undersøgelse, hvor der indgik 89 familier med små børn med henholdsvis: autisme spektrum forstyrrelser, mental retardering, sprog-forsinkelse samt en gruppe af normalt udviklede børn, viste, at børn med autisme-spektrum forstyrrelser var signifikant mindre følelsesmæssigt tilknyttet deres forældre. (Rutgers, 2007).

Foruden de store kommunikative og kognitive vanskeligheder, er autisme ofte ledsaget af svært afvigende adfærd. Der ses bizarre stereotype adfærdsmønstre samt udadreagerende og selvdestruktiv adfærd. Der kan forekomme meget agiteret adfærd, råben, hyperaktivitet og socialt upassende adfærd. (Baron-Cohen, S. & Bolton, P. 1993; Ariele, C. 2006).

I modsætning til andre udviklingsforstyrrelser som f.eks. Downs Syndrom fremtræder et barn med autisme oftest med et helt upåfaldende udseende, hvilket betyder, at barnet i miljøet uden for familien ikke bliver identificeret og forstået som et barn med et handicap, som kan forklare den afvigende adfærd. (Holroyd & McArthur, 1976). Den manglende forståelse i omverdenen for det autistiske barns afvigende adfærd, kan medvirke til, at forældrene undgår at tage barnet med ud på offentlige steder og i sociale sammenhænge, hvilket kan betyde social isolation for forældrenes vedkommende. (Blacher, 1984).

En engelsk undersøgelse, hvor 68 mødre til børn med autisme blev interviewet, viste at over halvdelen af mødrene rapporterede betydelig psykologisk belastning, som var associeret med oplevelse af manglende støtte for familien samt det autistiske barns adfærdsvanskeligheder. (Bromley, 2004).

En helt aktuel undersøgelse, hvor 51 mødre til børn med autisme har deltaget, viser ligeledes, at omfanget af adfærdsproblemer er signifikant relateret til moderens oplevelse af emotionel belastning: jo flere adfærdsproblemer, jo flere emotionelle belastninger beskriver mødrene (Estes et al, 2009).

De belastninger, som forældre til børn med autisme oplever, kan medføre

betydelige psykologiske belastninger (Benson, 2006). En undersøgelse af 52 forældre autistiske børn viste, at 90,4% af forældrene rapporterede signifikant stress og 53,8% af forældrene viste psykiske forstyrrelser med depressive symptomer, social isolation og ægteskabelige vanskeligheder. (Nikmat et al., 2008)

Eksisterende tilbud til forældre til børn med autisme

EarlyBird er et tidligt indsatsprogram for forældre til børn med autisme, udviklet af National Autistic Society i England. I 2003 blev programmet introduceret i Danmark ved Videnscenter for Autisme, København, i samarbejde med Specialrådgivningen for Småbørn, Fyn.

EarlyBird programmer tilbydes til grupper af forældre til førskolebørn med autisme, hvor man igennem tre måneder kombinerer gruppeundervisning med individuelle besøg i hjemmet. Ved bl.a. videofeedback hjælper man forældrene til at anvende det de lærer og træne med deres barn.

Formålet er primært at støtte forældrene i den svære tid efter diagnosen, at give forældrene viden om autisme samt redskaber til at kommunikere med et barn, der kommunikerer anderledes. Der fokuseres desuden på at støtte forældrene i at håndtere barnets adfærd - ved gennem en forståelse af baggrunden for barnets adfærd at kunne handle hensigtsmæssigt og tage den problem-skabende adfærd i opløbet. (Jørgensen, 2008).

Konsulenter, der arbejder med EarlyBird programmet beskriver, at mange forældre til børn med autisme føler sig magtesløse, ulykkelige og frustrerede

i tiden efter, at deres barn har fået en autismediagnose. Det understreges, at forældre skal styrkes i troen på, at de er i stand til at støtte deres børn, da den største indflydelse på barnets liv sker inden for hjemmets fire vægge. De konkluderer, at specialiserede dagtilbud og specialpædagogik ikke vil have effekt, hvis forældrene ikke er i stand til at varetage barnets udvikling i hjemmet. (Torp-Pedersen, 2009).

Effektundersøgelser af EarlyBird programmet har vist, at man, ved at give forældrene konkrete redskaber til at kunne kommunikere med barnet og til at kunne håndtere barnets adfærd, reducerer den stress og belastning, som forældrene oplever. Forældrene giver desuden udtryk for den store betydning det har, at de i EarlyBird grupperne får et sted, hvor de kan tale åbent om deres problemer med ligesindede. (Jørgensen, 2008).

Mindfulness meditation

Mindfulness Meditation, som oprindeligt udspringer af buddhistisk tænkning og meditation, blev sidst i 70'erne på et ikke religiøst grundlag udviklet af Jon Kabat-Zinn, som skabte 8 ugers programmet Mindfulness-Based-Stress-Reduction på University of Massachusetts Medical Center. Programmet blev udviklet i forhold til en gruppe patienter med forskellige kroniske sygdomme, smerter og stress. (Kabat-Zinn, 1994)

Senere blev programmet målrettet behandlingen af personer med depressioner med det formål at mindske risikoen for tilbagefald. (Segal et al, 2002). Undersøgelser har dokumenteret god effekt af Mindfulness Meditation i forhold til behandling af psykiske tilstande som stress, depressioner, angst, søvnvanske-

ligheder (Kabat-Zinn, J. 1992; Evas et al, 2008).

Igennem Mindfulness Meditation trænes og styrkes evnen til at være bevidst nærværende fra øjeblik til øjeblik uden at vurdere og med fuld accept af nuet og alt, hvad der er nu og her. At leve med fuld opmærksomhed udvikler en øget opmærksomhed på egne tankeprocesser – en metakognitiv opmærksomhed, hvor man lærer at observere tankeprocesserne, mens de foregår. Ved Mindfulness træning betragtes tanker som det, de er: tanker og ofte ikke en afspejling af virkeligheden. Man bliver bevidst om sig selv og egne tankemønstre. At leve med fuld opmærksomhed faciliterer en accept af den virkelighed, der er i det aktuelle øjeblik og skaber et bedre grundlag for at tage beslutninger. Når man lever med fuld opmærksomhed – er mindful – møder man det, der sker for og emotionelt i én – og møder med accept det, der ikke kan ændres og bliver mere bevidst om det, der kan ændres. (Kabat-Zin, 2000).

En almindelig menneskelig reaktion på ubehagelige emotioner, tanker og kropslige fornemmelser vil ofte være en undgåelsesadfærd, hvor vi vil forsøge at undertrykke eller benægte de ubehagelige følelser. Det uheldige i denne reaktion er at netop undgåelsesadfærden – det at ville slippe for de ubehagelige emotioner – kan medføre en vedvarende forpintethed og følelsesmæssig belastning. At ville undertrykke eller benægte ubehagelige følelser kan med et konkret billede sammenlignes med, at man under en køretur i sin bil hører en underlig lyd fra motoren. Ved at skrue op for bilradioen får man umiddelbart lyden til at forsvinde; men det vil ikke forhindre motoren i at

brænde sammen ti kilometer længere fremme. (Williams et al., 2007).

Mindfulness Meditation beskrevet i forhold til autisme

I litteraturen har jeg kun fundet ét studie, hvor Mindfulness Meditation har været undersøgt i forhold til forældre til børn med autisme. Det er en lille undersøgelse fra 2006, hvor 3 mødre til børn med autisme gennemgik et 12-ugers Mindfulness kursus. I de efterfølgende 52 uger blev mødrene bedt om fortsat at arbejde med Mindfulness-øvelserne og anvende Mindfulness-teknikkerne i deres interaktion med deres barn med autisme (Singh, N. Et al, 2006). Undersøgelsen viste, at børnenes uhensigtsmæssige adfærd med aggression, vredesudbrud og selvskadende adfærd tydeligt mindskedes i den periode, hvor mødre blev trænet i og efterfølgende selv praktiserede Mindfulness Meditation.

Samtidig med observationerne af børnenes adfærd blev mødrene bedt om at vurdere tilfredshed med egne forældre-evner i interaktionen med deres barn. Undersøgelsen viste, at mødrenes tilfredshed med egne forældre-evner steg i den periode, hvor de dagligt praktiserede Mindfulness Meditation. Forfatterne konkluderer, at undersøgelsens resultat bekræfter deres hypotese om, at Mindfulness praksis er en effektiv metode i forhold til at reducere problemadfærd samtidig med at omsorgspersonernes tilfredshed med egen omsorgsevne stiger. (Sing et al, 2006).

I undersøgelsen diskuterer forfatterne, på hvilken måde "Mindful Parenting" kan forklares at have positiv effekt i forhold til børnenes uhensigtsmæssige adfærd og mødrenes mere positive vur-

dering af egne forældre-evner. De fremhæver som noget centralt den ikke-vurderende accept af sig selv og andre; egen og andres adfærd, som praktiseres i Mindfulness Meditation. Ikke forstået på den måde, at barnets uhensigtsmæssige adfærd ikke identificeres; men at moderens bevidste nærvær med barnet her og nu – uden bevidst at ville ændre barnets uhensigtsmæssige adfærd – vil betyde en forandring i "det terapeutisk miljø" og fremme positive ændringer i barnets adfærd uden decideret at fokusere på specifik adfærd.

Desuden fremhæver forfatterne, at Mindfulness praksis giver mødrene en mulighed for i deres interaktion med det autistiske barn ikke at være begrænset af tidligere erfaringer og tankemønstre; men i stedet intuitivt og spontant komme frem til nye muligheder med "A beginner's mind" (Sing et al, 2006).

Endeligt nævnes det helt centrale i Mindfulness træning, at mødre til børnene med autisme lærte at have deres opmærksomhed på én ting ad gangen. Forældre vil generelt ofte respondere på deres børn og børnenes adfærd uden at være fuldt tilstede her og nu. Ved at praktisere Mindfulness hjælpes mødre til at være til stede med deres børn med fuld opmærksomhed – med bevidst og fuld opmærksomhed på barnets adfærd og fuld opmærksomhed på egen spontane respons på barnets adfærd. (Sing et al, 2006).

Studiet viste, at der umiddelbart efter mødrenes start på deres Mindfulness praksis viste sig ændringer i børnenes adfærd; men at den tydelige og specifikke effekt på børnenes adfærd med mindskelse af den uhensigtsmæssige adfærd med aggression, vredesudbrud og selvskadende adfærd først viste sig

efter at mødrene igennem længere tid vedvarende havde trænet og praktiseret Mindfulness Meditation. Hypotesen er her, at Mindfulness – i modsætning til andre metoder brugt af forældre, hvor fokus er, at lære barnet med autisme alternativ og regelstyret adfærd – skaber internaliserede forandringer i forældrene med mulighed for nye, positive forældre-barn interaktioner. En hypotese, der har baggrund i de forskningsresultater, der har vist, at Mindfulness praksis skaber forandringer på et neurofysiologisk niveau med ændring af de neurale netværk. (Sing el al, 2006)

Diskussion: Kan Mindfulness Meditation være en mulighed for forældre til børn med autisme?

Der synes at være megen forskning, der behandler den emotionelle belastning, som forældre til børn med autisme oplever. Derimod er der kun meget få undersøgelser, der undersøger, om der er psykologiske interventionsformer, som kan anvendes til hjælp og støtte til disse forældre.

Eksisterende tilbud til forældre til børn med autisme – som f.eks. Early-Bird programmet - har primært været med fokus på intervention i forhold til det autistiske barn. Forældrene får her en viden om autisme, så de bedre kan forstå barnets kommunikation og adfærd, ligesom de får redskaber til at håndtere en eventuel problemadfærd. Interventionen er her primært rettet imod barnet med autisme og forældrenes pædagogiske indsats i forhold til barnets udvikling. I EarlyBird programmet understreges forældrenes indsats som altafgørende i forhold til barnets udvikling. (Torp-Pedersen, 2009).

I litteraturen har det ikke været muligt for mig at finde undersøgelser, der har undersøgt og sammenlignet effekten af forskellige interventionsformer til forældre til børn med autisme i forhold til at reducere den stress og følelsesmæssige belastning, som disse forældre oplever.

En undersøgelse, hvor man i forhold til forældre med børn med andre kognitive dysfunktioner har undersøgt på hvilke måde forskellige interventionsformer synes at kunne reducere forældrenes stress, viser, at interventioner direkte rettet mod forældrene synes at have det bedste resultat. De interventioner, som har været beskrevet, har primært været baseret på CBT – en kognitiv adfærdsterapeutisk referenceramme – og har fortrinsvis foregået som gruppeintervention. I gennemgangen af interventionsformer har der kun været ganske få data om interventioner baseret på andre teoretiske tilgange – f.eks. psykodynamisk eller systemisk teori. Forfatterne konkluderer, at forældre til børn med handicap ud over at være i netværk, hvor de tilbydes rådgivning og støtte til dagligdagen med deres barn vil have et behov for en mere fokuseret og intensiv intervention fra professionelle. (Hastings & Beck, 2004).

Da der findes omfattende data, der viser, at forældre til børn med autisme møder endnu større udfordringer og en højere grad af emotionel belastning sammenlignet med forældre til børn med andre udviklingsforstyrrelser (Holroyd & McArthur, 1976; Bristol & Schopler, 1984; Mori et. Al, 2008), kan man forestille sig, at forældre til børn med autisme vil have et betydeligt behov for støttende interventioner rettet mod forældrene selv og den følelses-

mæssige belastning, som ofte bliver beskrevet.

I denne kontekst kan jeg se Mindfulness Meditation som en mulighed.

Som tidligere beskrevet findes der kun én undersøgelse med et meget begrænset materiale. Tre mødre til børn med autisme har deltaget i et 12-ugers Mindfulness kursus og har i de efterfølgende 52 uger fortsat med at arbejde med Mindfulness-øvelserne, ligesom de blev bedt om at anvende Mindfulness-teknikkerne i deres interaktion med det autistiske barn. I undersøgelsen fandt man, at de autistiske børns uhenigtsmæssige adfærd med aggression, vredesudbrud og selvskadende adfærd tydeligt mindskedes, samtidig med at mødrene rapporterede større tilfredshed med egne forældre-evner i den periode, hvor de dagligt praktiserede Mindfulness Meditation (Sing et al, 2006).

Det primære fokus for studiet har været at undersøge, hvorvidt Mindfulness Meditation anvendt af forældre til børn med autisme kunne minimere den problemadfærd, som ofte ses hos børn med autisme. Fokus har ikke været at undersøge, hvorvidt Mindfulness Meditation kunne reducere forældrenes oplevelse af følelsesmæssig belastning. Til trods for, at det er en meget lille undersøgelse med meget begrænset materiale, vil jeg tillade mig at tillægge den betydning i forhold til belysning af Mindfulness Meditation som en mulig støttende intervention også direkte rettet mod forældrene.

Omfanget og graden af problem- og afvigende adfærd synes at være den faktor, som er mest betydningsfuld for den stress og følelsesmæssige belastning, som forældre til børn med autisme

oplever (Blacher, 1984; Bromley, 2004; Estes et al, 2009).

I forhold til hvordan forældre håndterer det autistiske barns problemadfærd, har man i et studie undersøgt forældrenes coping-strategier.

Coping kan defineres som evnen til at håndtere stressfulde og belastende situationer. Coping er en tilpasningsproces, hvor man forsøger at tilpasse både sig selv og situationen. Målet med coping er at reducere kompleksiteten i situationen og handle situationsbestemt, så man får det bedste ud af det (Lazarus & Folkman, 1984).

I studier, hvor man har undersøgt de coping-strategier, som forældre til børn med autisme benytter sig af, har det vist sig, at forældre til børn med autisme sammenlignet med forældre til normale børn oftere benytter en coping-strategi med undgåelse. Konkret beskrives eksempler på coping-strategi med undgåelse som for eksempel det at håbe på mirakler i forhold til det autistiske barn, idyllisering eller det konkret at undgå samvær med andre mennesker. Denne coping-strategi med distancering og undgåelse beskrives i flere studier associeret med mere stress og psykiske problemer med angst og depression for både mødre og fædre (Dunn et al., 2001; Hastings et al., 2005; Lee, 2009).

Netop i forhold til denne undgåelsesadfærd vurderer jeg, at Mindfulness Meditation kan tænkes anvendelig i forhold til forældre til børn med autisme.

Centralt i Mindfulness Meditation er opøvelse af evnen at være til stede med fuld opmærksomhed på det, der er lige nu og her. Også det, der er ubehageligt og smertefuldt. At være til stede med fuld opmærksomhed fra øjeblik til øje-

blik kan åbne op for muligheder for at handle mere hensigtsmæssigt og med større psykisk ligevægt – især i belastede situationer (Williams et al., 2007).

I det omtalte studie, hvor mødre til børn med autisme igennem en længere periode har praktiseret Mindfulness Meditation og Mindfulness-teknikker fremhæves det netop af forfatterne, at mødre igennem dette ikke er begrænset af tidligere erfaringer, vurderinger og tankemønstre; men i stedet spontant og intuitivt kan vælge nye handlemuligheder (Sing et al, 2006)

Sammenfatning

Forældre til børn med autisme oplever større udfordringer og højere grad af emotionel belastning sammenlignet med forældre til børn med andre udviklingsvanskeligheder. Jeg har i artiklen ønsket at undersøge, hvilke faktorer, der opleves særligt belastende for forældre til børn med autisme samt undersøge, om Mindfulness Meditation kunne være en anvendelig metode for forældre til børn med autisme.

Forældre til børn med autisme beskriver adskillige belastningsfaktorer. Der ses daglige belastninger med stor arbejdsbyrde og krav om konstant opmærksomhed. Udrednings- og diagnosticeringsforløbet opleves ofte som en meget lang og frustrerende proces, og mange forældre udtrykker ofte sorg og bekymring vedrørende deres børns fremtid. Hos børn med autisme ses ofte svær afvigende og uhensigtsmæssig adfærd, og dette synes at være den faktor, der opleves mest belastende for forældrene.

I Danmark eksisterer Early-Bird programmet som et tilbud, der tilbydes forældre til børn med autisme. Early-Bird

er et tidligt indsatsprogram, hvor man tilbyder forældrene støtte i den første tid efter diagnosticeringen samt tilbyder dem viden og redskaber i forhold til kommunikation med barnet og håndtering af problemadfærd.

EarlyBird programmet er primært rettet imod barnet med autisme og forældrenes pædagogiske indsats i forhold til barnets udvikling.

I forhold til at reducere den stress og følelsesmæssige belastning, som forældre til børn med andre kognitive dysfunktioner, har undersøgelser vist, at de bedste resultater ses, hvor forældrene tilbydes en direkte intervention. Der eksisterer ingen undersøgelser, hvor dette er belyst i forhold til forældre til børn med autisme; men da disse forældre synes at rapportere mere stress og højere grad af følelsesmæssig belastning sammenlignet med forældre til børn med andre udviklingsmæssige vanskeligheder, må forældre til børn med autisme tænkes at have behov for støttende interventioner rettet imod den følelsesmæssige belastning.

Jeg har i artiklen forsøgt at belyse, hvorvidt og på hvilken måde Mindfulness Meditation kunne tænkes at være en interventionsform til gavn for forældre til børn med autisme.

Mindfulness Meditation er på et ikke-religiøst grundlag udviklet af Jon Kabat-Zinn – først til behandling af patienter med fysiske kroniske sygdomme og senere målrettet behandling af patienter med tilbagevendende depressioner.

Mindfulness Meditation træner evnen til at være bevidst nærværende – med fuld opmærksomhed – fra øjeblik til øjeblik uden at vurdere og med fuld accept af nuet og med fuld accept af de

tanker og følelser, der måtte være. Et alternativ til den undgåelsesadfærd, som er en almindelig menneskelig reaktion, når vi oplever ubehagelige tanker og følelser. Igennem Mindfulness Meditation udvikles en øget opmærksomhed på egne tankeprocesser og emotioner uden at vurdere dem eller ønske dem anderledes, hvilket medfører en accept af den virkelighed, der er i den aktuelle øjeblik, samtidig med, at der skabes et bedre grundlag for at tage beslutninger om handling.

Mindfulness Meditation i forhold til forældre til børn med autisme er kun belyst i et lille studie med meget begrænset data. Tre mødre til børn med autisme har gennemgået et 12-ugers Mindfulness Kursus og har efterfølgende igennem 12 uger anvendt Mindfulness-teknikker i deres interaktion med deres autistiske børn. Undersøgelsen viste, at de autistiske børns uhensigtsmæssige adfærd mindskedes, samtidig med at mødrene beskrev større tilfredshed med egne forældreevner.

Undersøgelser har vist, at forældre til børn med autisme ofte har en coping-strategi med undgåelse og distancering fra det, der opleves vanskeligt og følelsesmæssigt belastende.

Netop i forhold til dette perspektiv, er det min vurdering, at Mindfulness Meditation kan være en anvendelig intervention direkte til forældre til børn med autisme.

At træne evnen til at være til stede med fuld opmærksomhed uden at vurdere fra øjeblik til øjeblik med fuld accept – også i de situationer, som kan opleves svært belastende – kan åbne op for nye og mere hensigtsmæssige handlemuligheder end de mere refleks-

styrede undgåelses- og distanceringsstrategier – samtidig med at forældrene kan opleve større psykisk ligevægt og velbefindende.

Der eksisterer ikke data, der specifikt belyser sammenhængen imellem anvendelse af Mindfulness Meditation og den stress og følelsesmæssige belastning, som forældre til børn med autisme oplever. Dette kunne være et relevant felt for yderligere udforskning.

Litteratur:

- Arentz, Louise Hjorth (2005): "At være 1 ½ mere på i livet" – emotionelle reaktioner og mestringsstrategier hos forældre til børn med autisme" in *Autismbladet* 3: 2005
- Arie, Cindy N (Ed)(2006): *Voices from the Spectrum – Parents, Grandparents, Siblings, People with Autism, and Professionals Share their Wisdom*, Jessica Kingsley Publishers, London
- Baron-Cohen, Simon & Bolton, Patrick (1993): *Autism the Facts*. Oxford University Press
- Benson, P.R. (2006) *The impact of child symptom severity on depressed mood among parents of children with ASD: the mediating role of stress proliferation* in *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, pp 685-695
- Blacher, J. (1984): *A dynamic perspective on the impact of a severely handicapped child on the family* in Blacher, J. (Ed) *Severely handicapped children and their families*, New York: Academic Press.
- Bristol, M.M. & Schopler, E (1984). : *A Developmental perspective on stress and coping i families of autistic children*. In J. Blacher (Ed): *Severely handicapped children and their families*, pp 91-141. New York: Academic Press,
- Bromley, Jo; Hare, Dougal Julian; Davison, Kerry; Emerson, Eric (2004): *Mothers supporting children with autistic spectrum disorders* in: *Autism*, Vol 8, No. 4, pp 409-423
- Cohen D.J. & Donellan, A.M. (Eds) (1987): *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, New York: Wiley-Interscience,
- Dunn, Michael, E.; Burbine, Tracy; Bowers, Clint A.; Tantleff-Dunn, Stacey (2001): *Mod-*

- erators of Stress in Parents of Children with Autism in Community Mental Health Journal, Vol.37, No.1, February 2001
- Estes, Annette; Munson, Jeffrey; Dawson, Geraldine; Koehler, Elizabeth; Abbott, Robert (2009): *Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay* in Autism 2009, Vol 13 (4), pp 375-387.
- Evans, Susan; Ferrando, Stephen; Findler, Marianne; Stowell, Charles; Smart, Colette; Haglin, Dean (2008): *Mindfulness-based cognitive therapy for generalized Anxiety disorder* in Journal of Anxiety Disorders, Vol 22, pp 716-721
- Gray, E. David: perceptions of stigma (1993): *The parents of autistic children* in Sociology of Health & Illness, Vol. 15, No.1, pp 102-120
- Harris; S.L (1982): *A family systems approach to behavioral training with parents of autistic children*. in Child & Family Behavior Therapy, 4, pp 21-35
- Hastings, Richard P. ; Beck, Alexandra: *Practitioner Review: Stress intervention for parents of children with intellectual disabilities* in Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45:8 (2004), pp 1338-1349
- Hastings, R.P., Kovshoff, H.; Brown, T.; Ward, N.J.; Espinosa, F.D., & Remington, B. (2005): *Coping strategies in mothers and fathers of preschool and school-age children with autism* in Autism, 9(4), pp 377-391
- Holroyd, J. And McArthur, D. (1976): *Mental retardation and stress on the Parents: A contrast between Downs Syndrome and childhood autism*, in: American Journal of Mental Deficiency, 80, pp. 431-43
- ICD-10: *Classification of Mental and Behavioral Disorders. Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*, WHO, 1992
- Jørgensen, Marie Herholdt (2008): *Early Bird? Tidlig indsats!* In Autismebladet, 1, 2008.
- Kabat-Zinn, J. (1990): *Full catastrophe living: How to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation*, Dell Publishing, New York
- Kabat-Zinn, J (1992): *Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders* in American Journal of Psychiatry, 1992, 149, pp 936-943
- Kabat-Zinn, Jon (2000): *Lige meget hvor du går hen er du der*. Borgen, K
- Lazarus, Richard S.; Folkman, Susan (1984): *Stress, Appraisal and Coping*, Springer Publishing Company, New York, 1984
- Lee, Gloria K. (2009): *Parents of children with High Functioning Autism: How Well Do They Cope and Adjust* in Journal of developmental and Psychological disabilities, (2009), 21 pp 93-114
- Lier, Lene (red) (2002): *Børne- og ungdomspsykiatri*, Hans Reitzels Forlag, Kbh. 2002
- Morgan, S.B. (1988): *The autistic child and family functioning: A developmental-family systems perspective*. In Journal of Autism and Developmental disorders, 13, pp 263-280
- Mori, Kyoko; Ujii, Takeshi; Smith, Anna; Howlin, Patricia; (2009) *Parental stress associated with caring for children with Asperger's syndrome or autism* in Pediatrics International, 51, pp 364-370
- Nielsen, Jørn (1996): *Livet i familier med børn med Aspergers syndrom*, Dansk Psykologisk Forlag, Kbh. 1996
- Nikmat, Azlina Wati; Ahmad, Mahadir; Oon, Ng Lai; Razali, Salmi: *Stress and psychological wellbeing among parents of children with autism spectrum disorder* in Journal of Psychiatry, 2008;9 (2):pp 65-72
- Rutgers, Anna H.; IJzendoorn, Marinus H. Van; Bakermans-Kranenburg, Marian J.; Swinkels, Sophie H.N.; Daalen, Emma van; Dietz, Claudine; Naber, Fabienne B.A.; Buitelaar, Jan.K.; Engeland, Herman van (2007): *Autism, Attachment and Parenting: A Comparison of Children with Autism Spectrum Disorder, Mental Retardation, Language Disorder, and Non-clinical Children* in Journal of Abnormal Child Psychology (2007): 35, pp. 859-870
- Sanders, John L. and Morgan, Sam B. (1997): *Family Stress and Adjustment as Perceived by Parents of Children with Autism or Down Syndrome: Implications for Intervention* in Child & Family Behavior Therapy, Vol 19, Number 4, pp 15-32
- Segal, Z.; Williams, M.; Teasdale, J. (2002): *Mindfulness Based Cognitive Therapy for Depression. A New Approach to Preventing Relapse*, Guildford, London
- Singh, Nirbhay N; Lancioni, Giulio, E.; Winton, Alan, S.; Fisher, Barbara, C.; Wahler, Robert, G.; McAleavey, Kristen; Singh, Judy; Sabaa-wi, Mohamed (2006): *Mindful Parenting Decreases Aggression, Noncompliance, and Self-injury in Children With Autism*, in Jour-

- nal of Emotional and Behavioral Disorders, 2006, vol. 14.no 3, pp 169-177.
- Schriebman, L.(1998): Brief report: *The case for social and behavioral intervention research* in Journal of Autism and Developmental Disorders, 26, pp 247-250.
- Tomanik, S.; Harris, G.E.; & Hawkins, J (2004): *The relationship between behaviors exhibited by children with autism and maternal stress* in Journal of Intellectual & Developmental Disability, 29 (1), pp 16-26.
- Torp-Pedersen, Karen (2009): *EarlyBird – et tidligt indsatsprogram, der ruster forældre til at støtte deres barn med autisme* in Autismebladet, 2, 2009.
- Williams, Mark; Teadale, John; Segal, Zindel; Kabat-Zinn, Jon (2007): *Bevidst nærvær – en vej ud af nedtrykthed*, Akademisk Forlag, København, 2007

Lärstilar i nordisk forskning; teoretiska utgångspunkter och empiriska iakttagelser om grammatik och musik



Lärstilsbegreppet har blivit vida känt de två senaste decennierna och nyttjandet i hela Norden i såväl skolor som näringsliv är omfattande. Röster hörs bl.a. om att kulturvalidera, kontextualisera, ompröva och kritiskt granska denna pedagogiska teori. I den här artikeln redovisas, granskas och jämförs de två befintliga avhandlingarna i Norden om Dunns lärstilsmodell. Då avhandlingarna är vitt skilda till karaktär och ansats analyseras även de forskningsmässiga designerna i skenet av de framkomna resultaten. Artikeln bygger på en explorativ analys och är reanalytisk; med andra ord bygger resultatet på tidigare forskning och våra egna analytiska bidrag. Slutsatserna i artikeln har uppstått i mötet mellan tidigare forskningsresultat och vår förståelse av lärstilsteorin och dess praktiska utövande samt med ett par års distans till vår grundforskning. Med hjälp av ett språklig och diskursiv perspektiv kan gränsdragningen mellan de gängse ansatserna, kvantitativ och kvalitativt, suddas ut och en integrativ syn på lärstilsteorin kan tydliggöras. Mot den bakgrunden förs en diskussion om hinder och möjligheter att nyttja lärstilsteorin i Norden med avseende på utveckling, omprövning och kulturell kontext. Slutsatserna i denna artikel är att Dunns lärstilsmodell kan nyttjas praktiskt och metodiskt i vår skolkultur med tanke på den individualisering våra styrdokument föreskriver. Modellen kan dock modifieras till att i sin definition gälla både teoretiska kunskaper och praktiska färdigheter som är svåra och nya. För en kontinuerlig omprövning av modellen krävs dock ett brett, samlat metodiskt perspektiv.

Keywords; learning styles, Dunn & Dunn, individualisering, metodik, musik, grammatik

Af Fil. Dr. Lena Boström, Mid Sweden University & Fil Dr. Maria Calissendorff,
University College of Music Education in Stockholm, Sweden, SMI.

Den här artikeln tar sin utgångspunkt i antagandet att det existerar individuella lärstilar¹ och lärstilsdrag och

att dessa antingen kan observeras eller kartläggas och att kunskapen om elevers olika lärstilsdrag kan påverka såväl undervisningen som elevernas egen medvetenhet. I artikeln redovisas och jämförs kvantitativa och kvalitativa data från två helt skilda avhandlingar, från olika verksamhetsfält och populationer i pedagogik; *Lärande &*

1 *Lärstilar (Learning Style)* definieras i detta arbete som "... the way the individuals begin to **concentrate**, (pay attention), **process** (analytic versus global), **internalize** (commit to memory) and **remember** (be able to bring back) new and difficult academic information (Dunn, 2003). Begreppet lärstilar används i studien när det handlar om antingen teoribildningen om lärstilar eller de

individuella profilerna, dvs. elevernas lärstilspreferenser.

Metod, (Boström, 2004) samt *Om man inte vill spela – då blir det jättesvårt*, (Calissendorff, 2005). Syftena med artikeln är dels att jämföra de så vitt skilda avhandlingarna i lärstilsteori, dels att reflektera över de olika forskningsansatserna. Ytterligare en intention är att analysera nya tankar om lärstilsteorin som vuxit fram i kulturkontext och professionsförankrad diskussion.

Arbetet bakom avhandlingarna har genomförts dels i gymnasie miljöer i norrländska mellanstora städer, dels i en musikskolemiljö i en storstadsregion. Det empiriska materialet från den förstnämnda miljön består av statistiska analyser på 323 slumpvis utvalda elever/studerande med variansanalyser omfattande två oberoende variabler (lärstilsmetodik kontra traditionell undervisning) och tre beroende variabler (metoder, ålder och lärstilstyp). Forskningsdesignen var kvantitativ, men innefattade också kvalitativa komponenter med intervjuer och enkäter med öppna frågor. Den studien grundades på metodisk triangulering. Den senare studien var kvalitativ och bygger på en grupp om sex förskolebarn (fem år) som skulle börja spela fiol tillsammans i grupp och där föräldrarna var närvarande på lektionerna. Barnets egna perspektiv på sitt lärande stod i fokus. Studien var teorigenererande enligt Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) där teorin byggdes upp allteftersom forskningen fortskred. Barnen visade att de vid lärande koncentrerade sig, bearbetade, tog till sig och mindes ny information på olika sätt. De hade olika lärstilar. Miljömässiga, emotionella, fysiologiska, sociala och psykologiska faktorer sågs påverka varje enskilt barns lärstil i olika omfattning. I Calissendorffs avhandling

kunde minst tolv olika lärstilsdrag observeras.

Syftet med denna artikel är att belysa, diskutera och analysera lärstilsteorin i en breddad metodologisk ansats. Med tanke på teorins utbredning och det ringa kunskapsfältet vid nordiska lärosäten behövs ökade insikter och förståelse för problemområdet. Därför väljer vi en explorativ studie för att kunna gå vidare i forskningen och precisera alternativa inriktningar eller modifieringar. Med en språklig och diskursiv analys jämför vi olika egenskaper i de båda avhandlingarna samt påvisar vissa samband mellan den sociala praktiken och resultaten i texterna.

Först ges en bakgrundsbeskrivning till Dunns lärstilsteori och den svenska skolans styrdokument med dess betoning på individualisering. Därpå sammanfattas de båda avhandlingarna om grammatik och musik med en jämförande analys av de metodologiska ansatserna och ämnesval och konkluderar likheter, skillnader och möjliga skärningspunkter. Slutligen delar vi med oss tankar om en modifiering av lärstilsteorin samt om ett didaktiskt forskande förhållningssätt.

Lärstilar – en pedagogisk teori om individuellt lärande

Olika personer har olika preferenser (i detta sammanhang styrkor eller behov enligt Dunn & Griggs, 2007) när det gäller sättet, tidpunkten, platsen m.m. för att lära sig ett nytt och svårt innehåll. Kombinationen av de individuella stildragen kallas *lärstil* och i undervisningen gäller det att hitta preferenserna och anpassa lärandemetoder därefter. Med tanke på att varje elev har sina personliga lärstilar, är det viktigt för en lärare/pedagog att förstå vad som

troligtvis gör det möjligt för eleven att koncentrera sig och minnas bättre samt att läraren försöker matcha (möta) elevens naturliga informationsbearbetning (Nelson, Dunn, Griggs, Primavera, Fitzpatrick, Bacillos & Miller, 1993).

Det finns olika lärstilmodeller, men Dunns Lärstilmodell är troligtvis den mest utbredda över hela världen med den mest omfattande empiriska forskningen som grund (De Bello, 1990). I modellen påvisas 20 olika faktorer (som författarna själva benämner element), vilka har objektiv mätbar betydelse för lärandet. Enligt metaanalyser har dessa har vart och ett av dessa element en förutsägbar statistisk signifikans på 95- % nivån, vilket innebär att om en speciell faktor är viktig för en elev och han/hon får denna tillgodosedd i undervisningen, kommer eleven att prestera bättre med 95% säkerhet. Dessa faktorer är indelade i fem olika områden eller stimuli: miljö, känslor, sociala faktorer, fysiska faktorer och psykologiska faktorer.

Dunn och Dunn (1993) beskriver lärstilar (enligt vår fria översättning) som:

... det sätt som varje individ påverkas av via (a) sin *direkta omgivning* (ljud, ljus, temperatur och möbler); (b) *emotionella faktorer* (motivation, uthållighet, ansvar/anpassning och struktur); (c) *sociala faktorer* (att lära sig ensam, i par, i grupp, som en del av ett arbetslag, med en ledare eller med variation); (d) *fysiska faktorer* (perceptuella styrkor [auditiv, visuell, taktil eller kinestetisk preferens], intag, tid på dygnet samt rörlighet) och (e) *psykologiska faktorer* (informationsbearbetning [analytiskt eller holistiskt] samt tankestil [impulsiv eller reflekterande]) när

de lär sig nytt och svårt material eller färdigheter (a.a. s. 3 – 4).

Enligt Dunn och Dunn (1999) är alla dessa 20 faktorer inte individuellt viktiga för alla människor. Ju starkare en preferens är, desto viktigare är det att individen får detta behov eller stöd tillgodosett. Om eleven får direkt matchande instruktioner eller metoder till sin individuella lärstil är säkerheten hög att han/hon presterar bättre jämfört med en metod som inte passar hans/hennes lärstil.

Definition av lärstilar enligt Dunns lärstilmodell

Denna artikel fokuserar på lärstilar som har en direkt anknytning till konkreta undervisningssituationer och elevernas individuella lärstilar, inte att förväxla med kognitiva stilar. Lärstil, enligt makarna Dunn, definieras som hur en individ koncentrerar sig, arbetar och behåller nytt och svårt material eller information.

Det nya och svåra är således helt beroende av nivå och förkunskaper. För en förskoleelev i instrumentalundervisning kan det upplevas som komplicerat och nytt att dra med stråken på rätt sträng, medan en elev i gymnasieskolans hotell- och restaurangprogram kan uppleva vitaminer och deras funktioner som ett nytt och svårt teoretiskt material. Alltså handlar denna lärstilsteori ursprungligen om hur individer bäst lär sig nya saker och vilka deras styrkor och behov tycks vara.

Lärstilar i Dunns modell handlar sålunda om elevernas styrkor och behov, med avseende på t.ex. miljö, sociala grupperingar och tankestil, för att han/hon ska bearbeta informationen så bra

som möjligt. Teorin ger oss såväl förklaringar till varför ingen undervisningsmetod passar alla som förslag på matchade metoder och strategier på individnivå, vilket beskrivs med följande ord;

Learning style is a biological and developmental set of personal characteristics that makes the identical instructions effective for some students and ineffective for others (Dunn & Dunn, 1993, p.5).

Citatet ovan ger också en antydning om att lärstilstragarna är såväl genetiskt betingade som socialt inlärd, vilket ger en god grund för att arbeta med elevers individuella stildrag i en process där även de mindre starka sidorna kan utvecklas.

Styrdokumentet och individualisering

För att kunna länka lärstilsteorin till vår kultur och skolkontext krävs en analys av grunden i skolans styrdokument. Våra senaste och nu gällande läroplaner, Lpo/Lpf-94 och Lpfö-98 genomsyras av en kunskapssyn och metodisk variation som har sin utgångspunkt hos den enskilda individen. Det är viktigt att definiera och konkretisera de vanligt förekommande slagorden i svensk skolpolitik, *att lära att lära* och *individualisering* för att de skall bli praktiskt användbara. Två viktiga mål som skolan skall sträva efter är att varje elev "... utvecklar nyfikenhet och lust att lära...", "... utvecklar sitt eget sätt att lära..." (Skolverket, 1994, s. 9).

Förskolan fick en egen läroplan 1998 (Lpfö98) där mål som förskolan skall sträva efter är bl.a.: "... att varje barn utvecklar sin nyfikenhet och sin lust samt förmåga att leka och lära (Skol-

verket 1998, s.6). Arbetslaget skall också "... ta vara på barns vetgirighet, vilja och lust att lära samt stärka barns tillit till den egna förmågan (a.a.s.7). I flera av förskolans strävansmål betonas just utvecklandet av *sin förmåga*, dvs. det individuella hos varje enskilt barn.

När det gäller instrumentalundervisning förekommer den ofta i privat regi, i kommunala kultur- eller musikskolor samt via studieförbund vilka inte har en utarbetad läroplan. Flera skolor har dock formulerat egna mål och kursplaner. I dessa mål nämns företrädesvis att eleven skall få kunskaper i musik och utveckla sin förmåga och färdighet. Det finns också skolor som i sin målbeskrivning uttrycker att undervisningen skall anpassas efter varje elevs förutsättning och förmåga. Det kan konstateras att även musikskolorna tar fasta på just elevens *förmåga*.

Vidare poängteras även i ett strävansmål i läroplanen vikten av att de studerande...

"... utvecklar en insikt om sitt eget sätt att lära och en förmåga att utvärdera sitt eget lärande..." (Skolverket 1994, s. 29).

Hur dessa individuella sätt att lära kan te sig ges dock inga exempel på, men vi förmodar att det handlar om att elever har olika strategier för lärande och att dessa kan konkretiseras, utvecklas och medvetandegöras. Dessutom låter skrivningen i läroplanen oss ana att skolans uppdrag också handlar om att eleverna, när det gäller det egna lärandet, bör sträva emot metakognitiva färdigheter.

Lärstilsteorin i Sverige – empiriska resultat i grammatikundervisningen

Spelar metoderna någon roll vid inlärning av grammatik? Finns samband mellan lärande och metod? Kan undervisningen individualiseras med utgångspunkt i elevernas individuella lärstilar? Huvudsyftet med Boströms (2004) avhandling var att jämföra om grammatikundervisningen på gymnasieskolan påverkade elevernas prestationer, minne, attityder, förståelse för nyttan av grammatikkunskaper och bedömning med metodisk utgångspunkt i deras individuella lärstilar jämfört med traditionell undervisning.

Den metodiska strategin som användes i avhandlingen var triangulering: huvudsakligen var karaktären kvantitativ men även en kvalitativ ansats förekom. Till den förra hör resultat- och enkätundersökningar och till den senare hör intervjuer och öppna frågor i enkätsvaren. Flera instrument för insamling av data användes i den kvantitativa delen av undersökningen: lärstilstestet PEPS och olika attitydskalor. Dessutom genomfördes flera

grammatikprov av olika slag, både initialt och under arbetets gång.

Det empiriska underlaget byggde på elever från fem gymnasieklasser och fyra vuxenklasser med minst trettio elever i varje. Totalt involverades 323 elever. Klasserna arbetade i olika kombinationer med traditionell undervisning och lärstilsanpassad metodik. Studien hade en balanserad design främst för att kontrollera "Hawtroneffekten". Kvantitativa data bearbetades med variansanalys och multivariat variansanalys. För att få ett statistiskt jämförbart utgångsläge för varje klass och varje elev vad gäller resultaten användes kovariansanalys.

En kort sammanfattning av resultaten i arbetet med jämförelse av traditionella och lärstilsanpassade undervisningsmetoder i det upplevt svåra momentet svensk grammatik, ger statistiska skillnader på 1 % -nivån beträffande resultat, attityder, bedömning av momentet samt förståelse av nyttan av grammatik och på 0.1%-nivån vad gäller minnesbehållning fem veckor efter avslutat arbete (se tabell 1).

Tabell 1 Sammanställning av kontrollgruppens resultat jämfört med experimentgruppens med avseende på grammatikundervisning

Grupper (T & T vs. LS & LS)	Signifikans
Prestationer (Slutttest)	$p \leq .01^{**}$
Minne (Femveckorstest)	$p \leq .001^{***}$
Attityder	$p \leq .01^{**}$
Utvärdering	$p \leq .01^{**}$
Förståelse (för nyttan av grammatik)	$p \leq .01^{**}$

** statistiska beräkningar ger signifikanta differenser på 1%-nivån

*** statistiska beräkningar ger signifikanta differenser på 0.1%-nivån

Med andra ord kan avhandlingens kvantitativa resultat beskrivas så att experimentgruppen presterade bättre på slutprovet och på den efterföljande minnestesten efter fem veckor, de upplevde positivare känslor under arbetets gång, de värderade processen och materialet klart mycket högre och de ansåg sig uppleva större nytta av grammatikkunskaper jämfört med kontrollgruppen.

I studien genomfördes även en faktoranalys vilken redovisar när signifikanta resultat uppkommer. Det är sålunda statistiskt säkerställt att skillnaderna mellan kontroll- och experimentgruppen berodde på undervisningsmetoderna. I ögonen fallande är att de visuella eleverna tycks mest uppskatta såväl den lärstilsanpassade undervisningen som den traditionella. När det gäller de båda populationerna i experimentgruppen föreligger inga statistiska skillnader på 5- % nivå annat än när det gäller minnesbehållning. Detta i sig kan å andra sidan vara intressant då vuxenstuderande mindes bättre än ungdomarna med lärstilsmetodik som grund.

Den kvalitativa redovisningen behandlar lärarnas inställning, deras förhållningssätt och prestationer samt elevernas erfarenheter av olika metoder. Den kvalitativa undersökningen pekar i samma riktning som den kvantitativa. Med lärstilsanpassade metoder betonas variation, möjligheten att lyckas för flera elever samt att metoderna uppfattas som roligare. Arbetade eleverna utifrån sina lärstilar handlade grammatikens nyttoargument mera om elevernas egna reflektioner och mindre om lärarens åsikter.

Förhoppningsvis ger denna studie ett viktigt bidrag till en av skolans kärnfrågor, nämligen att det finns konkreta metodiska verktyg att anpassa under-

visningen till elevernas individuella behov och förutsättningar. I det avseendet har studien visat att Dunns lärstilsmodell också är användbar i det svenska skolsystemet. Med tanke på att skolans styrdokument föreskriver individualisering, kanske detta arbete kan inspirera till didaktisk metodutveckling även i andra ämnen. Förståelse för undervisningsmetoder, lärande och lärstilar tycks kunna ge såväl lärare som elever verktyg i det egna livslånga lärandet.

Lärstilsteorin i Sverige – empiriska resultat i instrumentalundervisning

Det finns endast en undersökning i Sverige där elevers lärstilar vid instrumentalundervisning behandlas (Calisendorff, 2005). Studien inriktade sig på en grupp om sex förskolebarn (fem år gamla) som skulle börja spela fiol tillsammans i grupp där föräldrarna var närvarande på lektionerna. Samtliga lektioner och konserter under första spelåret observerades. Barn, föräldrar och lärare intervjuades vid tre tillfällen. Metoden som användes var Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) vilket innebar att undersökningen initialt inte styrdes av någon teori utan intressanta ”spår”, som framkom under observationerna och intervjuerna, följdes upp. Ett spår kan förklaras som en intressant händelse, uttalande eller iakttagelse (jfr Blumer, 1969). När ett visst mönster börjar skönjas bland spåren grupperas data kring detta och kategorier utkristalliseras. Nästa fas är att genom *axial kodning* upptäcka och tydliggöra samband och relationer mellan olika kategorier. Slutligen görs en *selektiv kodning* där *kärnkategorin* framträder och fokus ställs in på det teorin skall förklara (Strauss & Corbin, 1998).

De spår som följdes och bildade kategorier efter två terminers spel var följande: Lätt och roligt, trötthet, gruppen, höra eller se (inklusive veta), speltid samt föräldrar och lärare. Genom selektiv kodning utvecklades de enligt kommande:

- Lätt och roligt utvecklades till kategorin **motivation**.
- **Gruppen** bestod som kategori.
- Höra eller se utvecklades till kategorin **perception** och inkluderade då *känna*, vilket främst rör det taktila och kinestetiska sinnet. Känna kan dock även ha samband med det auditiva och visuella sinnet. Spåret *veta* kopplades till kognition och måste följas upp ytterligare då det inte kan integreras i perception.
- Speltid har använts som begrepp i samband med redogörelsen av tiden som disponeras på tal respektive spel på lektionerna. Då det visade sig att tiden påverkar mycket mer än bara speltid och dessutom avsåg mer än bara mätbar tid utökades speltid till att omfatta allt som har återkoppling till tid. Därmed var kategorin **tid** bildad och speltid får ses som en underkategori till just tiden.
- Föräldrar och lärare bildade kategorin **vuxna**.

Vid sista intervjun med läraren nämnde hon att barnen lär sig på olika sätt, varpå analysen kom in på lärstilar. Läraren gav exempel på att en del barn "bara hör" vilken sträng det är och så spelar det inte någon roll för dem vad den heter. Andra barn, beskrivdes av läraren veta att "... *det ska kännas ungefär på det här sättet i armen på den här låten. Andra vet absolut att det är två gånger*

på den strängen och sedan hur det låter, det spelar ingen roll". Lärarens uttalande visar på olika sätt att ta in och omätta information till handling; auditivt, taktilt /kinestetiskt och kognitivt. Mycket talar för att de vuxna ser lärande som något ytterst personligt, som varierar för varje individ. Alltså att varje barn har sin egen personliga *lärstil*.

Utvecklandet av kärnkategorin

Dunns lärstilsmodell blev en inspirationskälla till bildandet av kärnkategorin, vilket sammanfattas i nedanstående modell enligt följande:

Möbler: Barnen vill ha det bekvämt. De vill gärna sitta när de spelar, ja t.o.m. ligga ner.

Motivation: Motivation har gått som en röd tråd genom hela undersökningen och anses som avgörande av de vuxna, för att barnen skall lära sig.

Struktur: Lektionerna är strukturerade och hemma följs också en struktur vid övning. Det är svårt att uttala sig om huruvida barnen vill ha struktur eller inte. De säger å ena sidan att de vill spela det som är roligt och lätt, vilket tyder på att man då inte följer den bestämda ordningen. Å andra sidan uppger föräldrarna att de vid övning spelar igenom det som behandlats på lektionen och företrädesvis i samma ordning. Detta tyder på att en del barn vill ha struktur och för andra är det inte lika viktigt.

Uthållighet: Uthållighet är kopplat till motivation, men barnen i undersökningen visar prov på uthållighet när de t.ex. lutar sig mot stolskanten för att orka fortsätta spela. Barn som helt sonika slutar spela när de blir trötta visar i sin tur prov på lägre grad av uthållighet.

Grupp: Gruppen bedöms inte av de vuxna ha någon större social betydelse

för barnen. Barnen själva uttrycker inte heller att gruppen skulle ha social betydelse, men de kan titta på de andra barnen i gruppen för att kontrollera att de spelar rätt. Gruppen kan därmed antas ha betydelse för barnen, men i denna fas är det många gånger omedvetet.

Vuxna: Föräldrar och lärare tillskrivs stor betydelse av barnen, men även av de vuxna.

Intag: Det är de vuxna som påtalar att barnen inte bör vara hungriga när de ska spela eller öva, vilket har med energinivå att göra.

Perception: Perception visade sig vara av stor vikt och där höra/se var det första som blev tydligt.

Rörlighet: Barnen vill inte stå stilla för länge och vissa har mera behov än andra att röra på sig.

Tid: Tiden på dygnet spelar stor roll. Föräldrarna anser att vissa tider fungerar bättre för barnen att spela på. Tiden måste också "passa" d.v.s. föräldrarna måste vara lediga och det får inte vara t.ex. ett barnprogram som lockar barnen mer än

att spela. Det finns starka samband mellan tid och trötthet, d.v.s. motivation.

Informationsbearbetning: En mamma beskrev hur hennes dotter vill *veta* hur många gånger hon ska spela på en sträng. Dottern är analytisk i sitt sätt och tänker mycket på hur hon ska gå tillväga.

Tankestil: I undersökningen upptäcktes barn som är mycket impulsiva i sin tankestil. De svarar och härmar direkt. Andra är mer reflektiva och hinner inte alltid svara eller få upp fiolen tillräckligt fort.

Jämförande analys mellan de båda avhandlingarna

Att två till synes så olika avhandlingar med avseende på design, metodologisk ansats, epistemologi, ontologi, populationer samt filosofisk grund har DUNNS lärstilsmodell som grund eller resultat är värt en analys. Följande tabell är ett försök att sammanfatta och synliggöra de olika forskningsansatserna;

Tabell 2. Sammanfattande jämförelse mellan de båda avhandlingarna

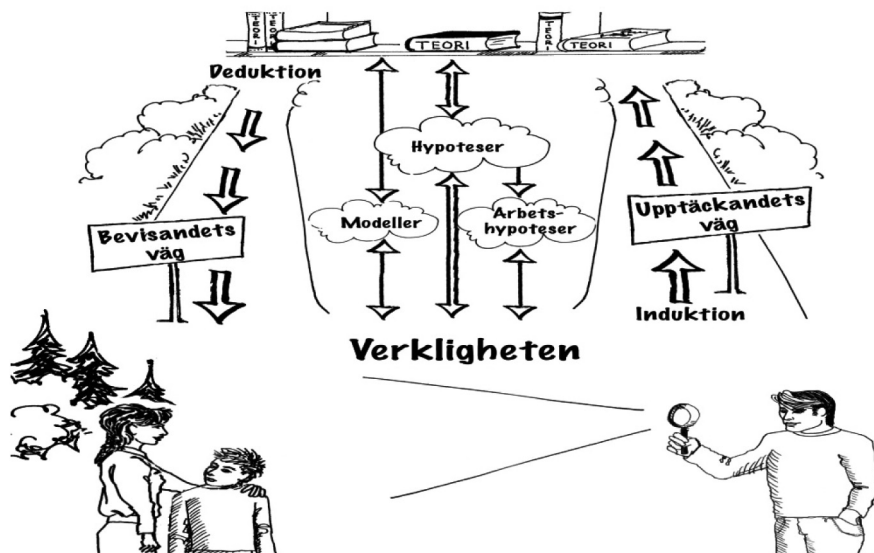
	Lärande & metod	Om man inte vill ...
<i>Primär tankeprocess</i>	Deduktiv	Induktiv
<i>Filosofiska principer</i>	Sanna principer	Subjektiv verklighet
<i>Ontologi</i>	Verkligheten kan mätas	Verkligheten kan upplevas
<i>Epistemologi</i>	En objektiv verklighet	Multipla verkligheter
<i>Syften</i>	Prövning av teori, förklara, predicera	Teoriutveckling, avslöja komplexitet, uppdaga innebörd i mänskliga erfarenheter
<i>Design</i>	Experimentell	Grounded Theory
<i>Population</i>	323 gymnasieelever (vuxna & ungdomar), slumpvis utvalda	Observationer, intervjuer, kategorisering
<i>Metodisk ansats</i>	Hypotesprövning, signifikanstestning	Observationer, intervjuer, kategorisering

Vid en första blick på de båda designerna är dessa diametralt olika. Boströms (2004) avhandling testar den pedagogiska lärstilsteorin medan Calissendorff (2005) söker en teori som kan beskriva barns lärande med avseende på violinspel. Den senare hittar tolv av de 20 faktorerna som beskrivs just i Dunns modell och Boström testar bara en (de perceptuella) av de 20 faktorerna i modellen. Boström utgår från lärstilsteorin och Calissendorff kommer fram till den.

Figur 1 visar de olika tankeprocesserna; bevisandets väg och upptäckandets väg. Calissendorff studerade barns lärande i verkligheten och fann olika spår som ledde till kategorier och slutligen en teori. Boström å sin sida utgick från en teori och testade olika hypoteser för att värdera om lärstilar skulle kunna fungera även i den svenska skolkulturen.

De filosofiska principerna som avhandlingarna vilar på är vitt skilda, likaså de ontologiska och epistemologiska utgångspunkterna. Finns då några gemensamma nämnare mellan avhandlingarna? Den stora likheten är att båda avhandlingarna ligger högst upp i respektive designs kontinuum (De Poy & Gitlin 1999), dvs. de båda studierna har en hög grad av struktur. Den experimentella metoden anses omfatta högst grad av kontroll, manipulation och kontroll utövad av forskaren inom sitt paradigm och i den kvalitativa undersökningens kontinuum klassas Grounded Theory som högst vad gäller grad av struktur som forskaren själv arrangerar erfarenhetsmönster och fokuserar på mönster. Utifrån kategorisering av designer och rangordning längs ett kontinuum kan vi alltså förstå likheten i resultaten av våra studier. Struktureringsprinciperna har sålunda en likartad princip. Med andra ord är

Figur 1. Induktiv respektive deduktiv väg



forskningsstrategierna olikartade i de båda studierna, men man kan ändå möjliggöra jämförelser och slutsatser.

Vi menar att tack vare en triangulering kan vi med hjälp av den språkliga och diskursiva analysen skönja nya infallsvinklar inom området. Varken strikt kvantitativt grundade slutledningar eller kvalitativt reflekterande ansatser har varit särskilt framgångsrika för att nå generaliserbarhet och giltighet i den pedagogiska forskningen, enligt Fritzell (2009). Genom att teori och praktik diskuteras i ett samlat perspektiv och kan också olika typer av generaliserbarhet ställas. Vi kan se denna analys som ”...en form av rekonstruktiv giltighet där olika parter i kvalificerade samtal för fram anspråk som successivt orienterar sig mot alla berördas legitima intressen (Fritzell, s. 191). Tack vare den samlade analysen kan vi alltså skönja vissa samband.

Musik och grammatik – hur lika är det då? Språkets musik eller musikens språk?

Även ämnesvalen, musik- och grammatiklärande är värda en analys. Kan två så skilda ämnen ge en vidare förståelse i forskningen och peka på gemensamma nämnare? Grammatiklärandet skedde ur från en teoretisk ram; lärobokens text, vilken sedan omformades på fyra olika sätt. Musiklärandet skedde på ett praktiskt plan, med instrumentet och färdigheter.

Vi ser likheterna i de båda ämnernas språk, struktur, begreppsförståelse och nyttjande. Musik – i synnerhet notinlärning kräver läsförståelse och det är uppbyggt grammatiskt. Notvärden är som matematik och grammatik, det

krävs en teoretisk förståelse för noter vid begreppsbyggnad. Musik är som ett språk. Detta är också utgångspunkten i modersmålsmetoden, eller suzukimetoden som den också kallas (Suzuki, 1969). Barnet lyssnar till tal innan det lär sig tala för att sedan börja läsa och skriva. I modersmålsmetoden får barnet lyssna till musik för att sedan härma det de hört och repetera. Noter presenteras först när barnet kan spela och har en gedigen repertoar. Det har då en mental föreställning om hur musiken låter och hur den skall spelas på instrumentet och behöver därför endast lära sig att sammankoppla symbolen av vad det ser med sin mentala föreställning.

Grammatik lär man sig först i praktiken och sedan kommer begreppen och förståelse för regelverket och strukturen. Ju mer kunskap eleverna har om språkets nyanser desto bättre kan de uttrycka sig och använda alla dess nyanser.

Uggle (1964) påpekar, för över 40 år sedan, det värdefulla i att arbeta parallellt med den musikaliska grammatiken och gehöret och i ständig växelverkan för att uppnå verklig praktisk musikkunskap. Det är dock få inom senare musikpedagogisk forskning som gör kopplingar till språkforskning i grammatik och hur barn utvecklar sin förmåga att läsa okända melodier från noter (Mills & McPherson, 2006). Intresset har istället riktats mot att musik, främst sång, är främjande för språkutvecklingen och speciellt vid inlärning av ett nytt och främmande språk. (jfr Antal Lundström, 2006; Jelderlund, 2002; Ladberg, 2000).

Diskussioner pågår ständigt bland forskare om vilka metoder och tekniker

som är bäst för att undervisa barn i läsning. Många praktiserande lärare och forskare (Myrberg & Lange, 2005) påpekar att varje barn behöver en mix av metoder och tekniker. De är dock överens om att förmåga att läsa ett språk erhålls bäst genom tal och efter att basala strukturer och ordförrådet har etablerats (Cooper, 2003). Mills och McPherson (2006) konstaterar att den viktigaste principen, som framkommer i studier om språkutveckling, är att barn blir kunniga i språket muntligt innan de börjar skriva. I de flesta länder talar barnen sitt språk i fem år innan de börjar i skolan och skall lära sig att läsa. Vid lärandet av ett instrument kommer också det taktila och kinestetiska sinnet i anspråk och vid notläsning att vara medveten om ljudet/musiken och också kunna sammanföra den auditiva perceptionen med det visuella vilket är speciellt viktigt om barnet ska kunna utveckla en repertoar av musikaliska mönster, vilket krävs för att utföra mer avancerade passager.

Sambanden mellan musik och grammatisk tycks sålunda dels ligga i strukturella principer, dels i vikten av att nyttja så många sinnen som möjligt. Då torde även det starkaste sinnen vara det bästa att lära sig på när det gäller svåra och nya färdigheter. Andra starka lärostilspreferenser spelar förmodligen också en stor roll för lärandets resultat.

Lärstilsteorin i omprövning

Lärstilsforskningen håller på att kvalificera sig in i den gruppen av pedagogisk teori som snabbt tas upp av lärare, vilket innebär att den också granskas med kritiska ögon av den modernistiska pedagogiska forskningstraditionen samt av individuella forskare med

egna agendor. Professor Kroksmark förutspår att detta kan vara en av de ”...*praktiknära teorierna som är de som skolans vardagspraktik letar efter och som skulle kunna utgöra grunden för den forskande skolan* (Kroksmark, 2005, s 44). Viktig kritik som framförts är att det bör framgå tydligt dels att teorin alltid möjliggör kontinuerlig prövning dels att elever kan utveckla nya lärstilsdrag. Föreliggande artikel är således en omprövning eller i alla fall en modifiering av teorin.

Analysen i denna artikel pekar fram för allt i två riktningar;

a) Lärstilmodellen kan passa in i vår skolkontext speciellt med tanke på våra styrdokument och den tydliga markeringen av en individanpassad skola. Här finns konkreta metoder att matcha elever med olika stildrag. Dessutom har Calissendorffs avhandling påvisat att minst tolv av de tjugo stildragen kan observeras på barn.

b) Definitionen för lärostilsdragen, nämligen att de aktiveras vid inläring av *nytt och svårt teoretisk information* vill vi ompröva. Vi tror att definitionen kan gälla vid *ny och svår kunskap*. Alltså kan lärostilsdragen skönjas och nyttjas även vid inläring av praktiska färdigheter.

En undersökning på musikpedagogstuderandes lärostilsprofiler (Calissendorff, 2008) och uppföljande intervjuer visar att skillnaden mellan hur studenterna går tillväga vid praktiskt och teoretiskt lärande är ytterst liten. Så långt det är möjligt använder de sig av samma sätt och det är mer praktiska och fysiska detaljer som sätter hinder i vägen, till exempel att man inte kan ligga i soffan när man ska öva piano. Gruppanalysen av enkäten visar att auditivt

lärande är det enskilda element som föredras av flest studenter (28%). Enligt enkäten har 25% låg preferens för att lära sig visuellt och endast 3% har stark visuell preferens. Taktil och kinestetisk preferens visas av 30%. Detta kan jämföras med Boströms (2004) studie där fördelning av sinnespreferenserna var: auditiv 21%, visuell 3%, taktil 15%, kinestetisk 5% och blandad 56%. Det finns därmed överensstämmelse mellan Boströms och Calissendorffs undersökning beträffande låg preferens för visuellt lärande (båda 3%). Likaså är andelen starkt auditiva mellan 20 och 30% i båda studierna. I undersökningen av musikpedagogstudenter finns dock ingen preferens för ett varierat inlärnings-sätt, vilket i Boströms undersökning föredras av flest individer. En fråga som skulle vara intressant att studera vidare är följande: Hur är den perceptuella fördelningen jämfört med andra studentgrupper? Är det skillnad i lärostil mellan studenter som går en utbildning med mycket praktiska och konstnärliga inslag mot dem som går en teoretiskt inriktad utbildning? Stensmo (2006) fann att studenter på praktisk-estetiska utbildningar skiljer sig signifikant från andra studenter när det gäller kinestetisk signifikans. Med detta resultat ställer han sig frågan hur vi (lärare) kan undervisa denna elevgrupp enligt deras stil. Vi ställer en ännu bredare fråga; hur kan man överhuvudtaget undervisa elever och grupper om man inte vet hur de lär sig bäst?

Konklusioner och diskussion

Med en bred metodologisk ansats och den diskursiva analysen har gränsdragningen mellan de båda forskningsansatserna suddats ut och vi kan därför fö-

respråka en integrativ syn på lärostilar. På jakt efter förståelse av en komplex och mänsklig verklighet i dess skilda former försöker vi synliggöra och konkretisera de olika lärostilsdragen. På detta sätt kan lärostilsteorin utvecklas i vår kontext. Med en explorativ ansats har vi medvetet inriktat oss på att undersöka ett område för att förbättra vår kunskap om det. Denna ansats ger flexibilitet i genomförandet kan sällan generaliseras utan används för att ge ökad förståelse om lärostilsteorin i vår kultur och kontext.

Att sätta in teorier i ett sammanhang som beskriver, undersöker och konkretiserar läroprocessen är nödvändigt för att bättre förstå lärandets dynamik. Kan detta kompletteras med andra dra ihop raderna viktiga, komplexa och dynamiska element kan möjligen en systematisk indelning av olika lärandenivåer och deras samband uppdagas.

I avhandlingen *Lärande och metod* påvisades positiva samband mellan metoder anpassade till elevernas individuella lärostilar och läranderesultat. Dock poängterades två viktiga och utvecklingsbara vetenskapliga fält: spänningen mellan olika begrepp inom lärostilsforskningen samt en vidare kontextualisering av dessa begrepp.

Kärnkategorin lärostil för Calissendorffs studie omfattar fem kategorier som i sin tur har tolv underkategorier till skillnad från Dunn & Dunns lärostilsmodell där de fem områdena är uppdelade i tjugo element. Kategoriseringen gäller just framlagda undersökning, men där inspiration hämtats från Dunns modell.

Dunns forskning visar att de tjugo elementen har olika betydelse vid olika individers lärande. Det finns inget i Ca-

lissendorffs undersökning som kan visa om barnen är känsliga för ljud, ljus eller temperatur. Däremot har möblemanng (design) visat sig ha betydelse. Det ses också som en svårighet att avgöra om barnen i studien föredrar att arbeta ensamma, parvis, i grupp eller som team. Undervisningen sker i grupp, vilket är bestämt. Barnen är små och kan ha svårt att föreställa sig att det skulle vara möjligt att arbeta ensam eller tillsammans med bara en elev till. Dessa sociala faktorer eventuella betydelse får visa sig när barnen blir äldre.

Undersöknings substantiella teori om lärostil har hämtat inspiration från Dunn & Dunns lärostilsmodell. Det finns gedigen forskning bakom Dunns lärostilsmodell, som dock till största delen utgår från kvantitativa undersökningar gällande äldre barn och allmän skolutbildning. Därför kan det ge en fördjupad dimension av Dunns lärostilsmodell att genom fortsatta kvalitativa djupstudier med små barn utifrån den modellen få mer insyn i hur individer upplever och ser på sitt musikaliska lärande. En viktig fråga för forskaren blir då: Skall studierna inriktas på hur vuxna *uppfattar* att de små barnen lär eller hur barnen *säger* att de lär?

Vad som är det riktigt intressant med jämförelsen mellan de båda studierna är möjligheten till att utveckla Dunns lärostilsmodell. Utan tvivel förekommer individuella lärostilsdrag vilka båda kan kartläggas med analysinstrument men även med observationer. Grounded Theory kan inte bara nyttjas för att kartlägga teoretiska principer rörande det studerande fenomenet, utan även modifiera existerande teorier. Ursprungsdefinitionen på Dunns lärostilsmodell är att dessa stildrag gäller när man "... lär

sig svårt och material (information)...", men denna analys ger ytterligare möjligheter för att vidga definitionen. Måhända lärostilsteorin kan vidgas till att även gälla att lära sig nya och svåra *färdigheter*? Detta vore en fördel därför att definitionen på vägar till kunskaper i vår läroplan pekar på fyra olika strategier; fakta, förtrogenhet, förståelse och färdighet.

Sammanfattningsvis föreslår vi att omdefiniera Dunns lärostilsteori till att gälla allt nytt och svårt, oavsett teoretiska eller praktiska kunskaper. Vi uppmanar praktiker och forskare att kritiskt gå vidare och kritiskt utforska teorin.

Referenser:

- Antal Lundström, I. (1996). *Musikens gåva*. Uppsala: Konsultförlaget i Uppsala AB.
- Blumer, H. (1954) What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19, 3–10.
- Boström, L. & Lassen, L. M. (2006). Unrevealing learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition. In *Education + Training*, Vol. 48 No. 2/3, 2006, p. 178-189.
- Boström, L. (2004). *Lärande & Metod. Lärostilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping och Helsingfors Universitet.
- Calissendorff, M. (2005). *Om man inte vill spela – då blir det jättesvårt. En studie av en grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel*. Örebro: Musikhögskolan, Örebro Universitet.
- Calissendorff, M. (2008). "Det är viktigt att känna att man duger" Resultat från enkät- och intervjuundersökning om SMI-studenter och lärostilar. Opublicerat manuskript, Stockholms Musikpedagogiska Institut.
- Cooper, D. (2003). *Literacy: helping children construct meaning* (5th ed.). NY: Houghton Mifflin.
- DeBello, T. (1990). Comparison of eleven major Learning Style models; Variables, appropriate population, validity of instrumentations and the research behind

- them. *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International*. 6 (3), p. 203 - 222. New York: Hemisphere.
- De Poy, E. & Gitlin L.N. (1999). *Forskning – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Dunn, R. (2003). Personlig kommunikation.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1993). *Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 3-6*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Dunn, R & Dunn, K (1999). *The complete guide to the Learning Style in Service System*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dunn, R. & Griggs, (2007). *Synthesis of the Dunn and Dunn Learning Style Model: Who, What, When, Where, and So What?* NY: St. John's University, Center for the Study of Learning and Teaching Styles.
- Dunn, R., Dunn, K. & Perrin, J. (1994). *Teaching Young Children Through their Individual Learning Style*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fritzell, C (2009). Generaliserbarhet och giltighet i pedagogisk forskning och teoribildning. I *Pedagogisk Forskning* Årg. 14, Nr 3 2009, s. 191 – 211.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching. A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.
- Jederlund, U. (2002). Musik och språk. Stockholm: Runa Förlag AB
- Krokmark, T. (2006). Dags att lägga IKEA-pedagogiken på hyllan. *Pedagogiska Magasinet nr 3, augusti 2006*, s. 40-45.
- Ladberg, G. (2000). *Skolans språk och barnets – att undervisa barn från språkliga minoriteter*. 2000: Lund, Studentlitteratur.
- Mills, J. & McPherson, G.E. (2006). Musical literacy. In G.E. McPherson (Ed). *The child as musician: a handbook of musical development* (pp. 155–170). NY: Oxford.
- Myrberg, M. & Lange, A-L. red, (2005). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter*. Konsensusprojektet. Specialpedagogiska Institutet och Lärarhögskolan i Stockholm.
- Nelson, B., Dunn, R., Griggs, S. A., Primavera, L., Fitzpatrick, M., Bacillos, Z. & Miller, R. (1993). Effects of Learning Style intervention on college student's retention and achievement. *Journal of College Student Development*. 34 (5), p. 364 – 369.
- Skolverket. (1994). Läroplan för det allmänna skolväsendet, LPO/LPF 94. Stockholm: Liber
- Skolverket. (1998). Läroplan för förskolan, LPFÖ 94. Stockholm: Liber
- Stensmo (2006) *Perceptual preferences in learning among teacher education students in practical-aesthetical subjects*. Paper presenterat på konferens XXX
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suzuki, S. (1969). *Nutured by love: a new approach to education*. New York: Exposition Press.
- Uggla, M. (1964). *Musikalisk grammatik. Grundbok i gehör och satslära* (2:a uppl.). Stockholm: Nordiska musikförlaget.

19. Hertz, Søren (Child psychiatrist). **ADHD – The Abbreviation Itself Disturbs our Curiosity.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol. 47, 4, 267-286.* – The concepts psychical illness and handicap overlook the invitations that children and youngsters present us with. Diagnoses are solely selected glimpses, and yet ADHD has been termed as a handicap, genetic illness and a state of deprivation. Based on a view on development that underlines the hidden developmental possibilities of children and youngsters, the article deals with the challenges that present themselves. Strategies founded in compensatory efforts do not further development. It is argued that children and youngsters should be met with insistent curiosity. At the same time our present system of referall should be altered in the light of this new view on development. – *Søren Hertz.*

20. Dyssegaard; Camilla, B. (Psychologist, ph.d.). **Inclusive Teaching – From Ideal to Practice.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol.47, 4, 287-306.* – Based on her doctoral dissertation, the author presents the main findings from her own study of inclusion at four primary schools. Three guiding themes were: culture, strategies, and practice. Her quantitative and qualitative data support these conclusions: the importance of common values and goals for all employees, cooperation between heads and teachers, and cooperation between teachers. The three main obstacles to inclusion were: organizational shortcomings, attitudinal aspects, and lack of knowledge. She recommends that schools seek cooperation with universities and other institutions offering further education in order to further a locally founded, research based developmental approach at the school. – *Bjørn Glæsel.*

21. Ringsmose, Charlotte & Harsløf; Jo, Juncker (Lecturer at The Danish University School , The University of Århus). **Day Care Institutions as Linguistic Environment.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrif, 2010, Vo9l.47, 4, 307-316.* – For bilingual children and children from poor backgrounds the day care institution is the most important arena for linguistic development. A number of American studies are presented; they each illustrate important aspects of development. Three important prerequisites are presented: a rich content, furthering reflection and dialogue; reading, rhyming, songs, and jokes; social relations furthering emotional contact. – *Bjørn Glæsel.*

22. Pedersen; Sanya, Gertsen (Consultant at The Danish Institute of Evaluation). **Computers in Danish Schools – Experiences and Perspectives.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol.47, 4, 317-321.* – Danish primary school teachers are not afraid of new technology; they use computers in their teaching. There is, however, a need to focus more on the results in all subjects. The Institute of Evalu-

ation and The Ministry of Education have initiated further education, involving 14 municipalities. – *Bjørn Glæsel*.

23. Svedberg, Stefan (fil lic.). **Proposal of an IT Strategy for the Primary School.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol.47, 4, 322-325.* – Drawing from experiences, published in Sweden and own research, the author presents these important conclusions: learning does benefit from the use of IT. In some cases collaborative learning should be preferred. – *Bjørn Glæsel*.

24. Husby, Lone (Psychologist at The Cognitive Center in Odense). **Mindfulness Meditation – An Opportunity for parents of Children With Autism?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol.47, 4, 326-336.* – Parents of children with autism face more challenges than parents of children with other severe handicaps. The “Early Bird” program seems to have positive consequences for the parents. The program “Mindfulness Meditation” was designed to alleviate the symptoms of patients suffering from chronic deceases etc. One study was found about M.M. being used with parents of children with autism (Singh, N, et. al. 2006). The author argues that both programs should be used more widely. – *Bjørn Glæsel*.

25. Boström, Lena & Calissendorff, Maria (Swedish psychologist, ph.d.). **Learning Styles in Nordic Research.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol.47, 4, 337-350.* –The theory of Learning Style is presented, and two investigations are presented. A study by the author examined possible connections between L.S. and the learning of grammar in secondary school comprising 323 students. The experimental group obtained significantly higher scores than a control group in five areas: final test results – memory – attitudes – evaluation and understanding. Another study examined how six preschool children learned to play the violin. A number of factors had influence: furniture – motivation – structure – stamina – time spent etc. A comparison between these studies and the L.S. theory might help develop the theory. It is suggested that that the theory should be redefined to encompass everything new or difficult, however theoretical of practical it might seem. – *Bjørn Glæsel*.

Håndbog for specialundervisningsaktører

Ane Stallknecht: *Håndbog for specialundervisningsaktører*. Dafolo, 2010, 200 s., kr. 250

Forfatteren er læreruddannet, cand. pæd.psych. og master i Public Policy. Hun er chef for Børne-Ungerådgivningscentret i Høje-Taastrup kommune.

Håndbogen rummer en gennemgang af udvalgte love og vejledninger, kommentarer hertil og et opsamlende afsnit med et debatoplæg. Fire centrale love skal spille sammen for at få et velfungerende samarbejde etableret om børn med særlige behov: Folkeskoleloven, Dagtilbudsloven, Sundhedsloven og Lov om social service.

Et udvalg af paragraffer fra Folkeskoleloven præsenteres og kommenteres – dels med hensyn til nogle forhold af almen betydning som behovet for en ungdomsuddannelse til alle og dels nogle overvejelser over, hvordan børn med særlige behov kan tilgodeses. Her drøftes inklusion, nærhed og mindstefindgreb.

Herpå gennemgås bekendtgørelsen om specialpædagogisk bistand til og vejledningen om småbørn, som gives af PPR. Teksten er anbragt med bekendtgørelsen til venstre og vejledningen til højre på siden samt forfatterkommentarer mellem vandrette linjer derunder; meget overskueligt. Kommentarerne

beskæftiger sig bl.a. med overgangen fra dagtilbud til skole og oplysninger mellem kommuner, som familier måtte flytte imellem. Der er desuden et afsnit om VISOs specialrådgivning og klagebehandling.

Afsnittet om specialundervisning i skolen har samme opbygning. Kommentarerne forholder sig til en del kritiske punkter; de store forskelle mellem kommunernes tilbud, skolelederens rolle, det frie skolevalg for børn med særlige behov og børn i ”nødschema”.

Derpå følger uddrag af Dagtilbudsloven, Sundhedsloven og Serviceloven. Tre nøglebegreber er centrale i samarbejdet om børn og unge: tavshedspligten, underretningspligten og bestemmelserne om aktindsigt.

Bogens sidste afsnit er et oplæg til debat om grundlaget for en fælles praksis. Et samspil mellem aktørerne inden for hvert område kan se vanskeligt ud, men behøver måske ikke at være så svært. Med udgangspunkt i en tænkt debat om inklusion gives der følgende råd: tag udgangspunkt i værdigrundlaget – hold fokus på opgaven – vær om den professionelle relation, Forskellige problemtyper vises i en oversigt; de børn, der fylder mest i diskussionen om inklusion, er dem der har udadretagerende adfærd. Er der grænser for inklusion?

Der er desuden en litteraturoversigt, et indholdsregister og en samling bilag, der supplerer lovstoffet i teksten.

Bogen lever fint op til titlen; det er en håndbog med stramt fokus på specialundervisningen og med inddragelse af andre bestemmelser indflydelse og store betydning for specialundervisningen og for samarbejdet om børnene.

For anmelderen er der opstået tre spørgsmål undervejs: er det det nødvendige og tilstrækkelige lovstof, der præsenteres? Hvordan er relevansen og brugbarheden af de indledende og opfølgende kommentarer? Hvordan følges der op på gennemgangen? Svaret på første spørgsmål er et klart ja; en udmærket udvælgelse af stor relevans. Svaret på det andet er et lige så klart ja; her viser forfatterens mangeårige virke i det den pædagogisk psykologiske verden sig klart, og hendes råd og pointeringer afspejler de store dilemmaer og den gode, administrative praksis. Anmelderen, der har en lignende baggrund, føler sig meget hjemme her og savner intet. Og endelig svaret på det tredje spørgsmål: det er et godt eksempel, der er valgt, og emnet er særdeles relevant for alle parter. Det kunne have været spændende, om forfatteren havde taget et par skridt mere og – med sine omfattende forvaltningserfaringer – havde vovet sig ind i mere nærgående udfordringer til aktørerne.

Bogen er særdeles anbefalelsesværdig. Lærere, pædagoger, PPR-medarbejdere, sagsbehandlere og sundhedsplejersker har fået en vigtig opslagsbog.

Bjørn Glæsel

Læreren som leder – klasseledelse i folkeskole og gymnasium

Helle Plauborg m.fl.: *Læreren som leder – klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Hans Reitzel, 2010, 213 s.

”Klasseledelse er en vigtig del af undervisningen i folkeskole og gymnasium. Læreren evne til at lede klassen har stor indflydelse på elevernes faglige udbytte og på det sociale miljø i klassen. Men klasseledelse kan være svær, og for mange lærere og lærerstuderende er en af de største udfordringer ved lærerarbejdet, hvordan man skaber ro, lydhørhed, engagement og arbejdsglæde i en klasse. Heldigvis kan klasseledelse læres”.

Med dette citat fra bogens bagsidetekst bringes vi midt ind i den vel allervigtigste udfordring for læreren og for skolen, og der tages hul på emnet ledelse, som samfundet er så dybt optaget af både i det private erhvervsliv og i det offentlige og nu altså også i skolen.

Kapitel 2 har denne overskrift: ”Fra tugt til disciplin til klasseledelse –”. En kortfattet, historisk redegørelse for tidligere tiders forståelse af forholdet mellem lærer og elev og de virkemidler, der blev bragt i anvendelse. ”Tugt” blev brugt om både opdragelse i almindelighed og om fysisk afstraffelse, der var særdeles udbredt – også i den danske skole helt frem til 1967. ”Disciplin” var en samling af styringsteknikker og supplerede straf og belønning med rammer og regler for eleverne, som det bl.a. er beskrevet af Ernst Kaper. I 1960’erne og 70’erne erstattedes disciplin med helt andre tilgange, som det findes beskrevet hos datidens foregangsmænd som Trond Ålvik og Bue og Bonde. Det

var – set med nutidens øjne – naivt at forestille sig, at disciplinære problemer ville forsvinde, hvis blot læreren forstod at motivere. Bagsiden af medaljen blev uro og skældud, som det kan ses af Undervisningsministeriets publikation ”Urolige elever – ” og Erik Sigsgaards bøger.

I dag omfatter ledelsesbegrebet både management og leadership og både adfærds- og læringsledelse.

Kapitel 3 redegør for forskningen inden for hele dette område. ”Classroom Management” med sit fokus på adfærdsregulering og en vis forenkling af forståelsen, ”School Effectiveness”, der på den ene side viser målbare resultater, men som på den anden side har et rigeligt økonomisk moment og et indsnævret måleområde. ”Teacher Effectiveness” får en særligt dybtgående omtale. Der er efterhånden rigtig mange forskningsresultater, der viser, at den vigtigste enkeltfaktor i undervisningen overhovedet er læreren; det ses for eks. i den særdeles omfattende metaanalyse foretaget af Hattie, der bygger på mere end 50.000 statistiske analyser. Der redegøres også for væsentlige danske analyser af Jill Mehlbye og Sven Erik Nordenbo; sidstnævntes bidrag fokuserer på tre lærerkompetencer, der bidrager til læring hos børn og unge: relationskompetance, regelledelseskompetance og didaktikkompetance. Fund, som går igen, er betydningen af struktur, klare mål, skift mellem aktiviteter og høje forventninger til eleverne.

Kritikken af Teacher Effectiveness forskningen går bl.a. på, at der ikke kan påvises entydige, lineære forbindelser, at de undersøgte data i høj grad er testresultater, at vældig mange af resultaterne stammer fra undervisning

i matematik, og at man ikke ved noget om forholdene i andre fag, og endelig er resultaterne ikke relateret til undervisningens indhold og undervisningssituationerne. Sidst i kapitlet foretages der en opregning: hvad vi så i dag om organisering af undervisningen? Og hvad vi om relation og kommunikation mellem lærer og elev og eleverne imellem?

De følgende kapitler er samlet under en fælles overskrift, ”Billeder fra praksis”. I kapitlet om forebyggende strategier drøftes elevernes forforståelse, princippet om variation, behovet for struktur og klare mål samt rutiner. Der er et kapitel om relationer og kommunikation, herunder autentiske dialoger, og i kapitlet om personlige kvalifikationer gøres der grundigt rede for ”Den gode lærer”. Det vises, at man faktisk ikke kan forudsige den gode lærer via undersøgelser af personligheden, men; lærerkvalitet kan læres. Der er en gennemgang af personlighedsbegrebet, professionsbegrebet og betydningsfulde menneskelige kvaliteter.

Så følger et portræt af seks lærere, der gør det muligt for læseren at danne sig billeder af, hvordan og hvorfor disse lærere opnår det, de gør. Hvordan udvikler man klasseledelse i organisationen? Tre forslag: aktionslæring, supervision og triangulering med eleven som aktør. I kapitel 9 foretages en omfattende opsummering, og i et appendix gives der forslag til, hvordan en indlagt DVD med optagelser af to undervisningssituationer – en i folkeskolen og en i gymnasiet - kan bruges som kursusgrundlag i et kortere forløb eller i et forløb med fem gange tre timer.

Der er endvidere en omfattende litteraturliste og et emneregister samt den omtalte DVD.

Det er en særdeles velgennemarbejdet bog. Der er tænkt grundigt over hvert enkelt afsnit og dets sammenhæng med det øvrige stof. Der er en flot balance mellem den almindeligt fremadskridende tekst, gennemgangen af forskningsresultaterne, som er yderst sober og præcis, samt de mange praksiserfaringer og disses betydning og de velgennemtænkte forslag til kursus for lærerstuderende eller efteruddannelse af lærere. Meget interessant er også gennemgangen af begrebet klasseledelses fremvækst og den historiske kontekst.

Det er en vægtig bog med stor brugsværdi. Den kan efter denne anmelders opfattelse meget vel blive en grundbog for lærerstuderende – det fortjener den og de – og en tankevækkende fornyer for lærere på efteruddannelse. Flot arbejde – stort til lykke!

Bjørn Glæsel

Note: anmelderen kunne ikke få billede frem fra DVD'en. Forlaget foreslog, at jeg så den på nettet, hvilket lykkedes udmærket på denne adresse: *læreren som leder.hans reitzel.dk*