

Indhold



<i>Ane Stallknecht og Margit Næsby van der Klein:</i>	
Anbringelsesreformen under lup	453
<i>Ditte Dalum Christoffersen:</i> Forskerpositionering blandt skolebørn.	473
<i>Kristine Kousholt:</i> Børneperspektiver, læring og evalueringspraksis	485
<i>Maria S. Ovesen:</i> PPR's bidrag til skole-hjem samarbejdet med forældre til tosprogede elever	499
<i>Ole V. Rasmussen:</i> PPR, tværfagligt arbejde – og jazz: en spejling af praksis	512
<i>Ole Juul Nielsen:</i> Kommentarer til Finansministeriets rapport om specialundervisning	536
Abstracts	539
Anmeldelser	
<i>KvaN 86 It og medier</i> (Helge Kastrup)	541
<i>Pædagogisk psykologi – Motivation, identitet og læring</i> (Henning W. Nielsen)	542
<i>Autisme og Aspergers syndrom – En introduktion</i> (Birgit Marott)	544
<i>Barnet med ADHD – Skab ro, engagement og focus i hverdagen</i> (Birgit Marott)	545

Tidsskriftet »Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift»s Review-panel

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

Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

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

Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.
psych.

Finn Hesselberg, specialist i klinisk psyko-
logi, Norge

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Svend Aage Madsen, chefpsykolog, cand.
psych.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Poul Nissen, Ph.D. associate professor

Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.
psych.

Poul Skov, fil.dr.

Anegen Trillingsgaard, chefpsykolog, 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

Anbringelsesreformen under lup

Analyse af kommunernes implementering af reformen

Ane Stallknecht, Centerchef, Børne- og Ungerådgivningscentret, Høje-Taastrup Kommune og Margit Næsby van der Klein, Familiechef, Roskilde Kommune

Socialpolitik og reformer

Socialpolitikken i Danmark er fundament for visioner og målsætninger omkring sociale reformer. Den politiske diskurs i det 21. århundrede omhandler standardisering af det sociale arbejde, styring og kontrol, samt nulfejlskultur og fejlfri sagsbehandling.¹

Denne artikel har sit afsæt i vores Masterafhandling om anbringelsesreformen fra 2008. Reformen er stadig gældende lov. Satspuljepartierne fremsatte efterfølgende et nyt reformforslag, Barnets Reform, som netop er vedtaget af Folketinget. Loven træder i kraft den 1. januar 2011. Det er vores vurdering at dette faktum ikke ændrer på aktualiteten af denne artikel.

Målsætningen bag anbringelsesreformen, som er den nuværende lovgivning på området er, at en anbringelse skal andet end at fjerne et barn fra en uacceptabel situation i hjemmet; den skal også bidrage positivt til at hjælpe barnet videre (Socialministeriet, Håndbog om Anbringelsesreformen, 2006:7)

1 Dette ses blandt andet udtrykt i lov om social service af 24/06-06 § 138 og Bktg. af 15/06-06 omhandlende krav om standarder på børn og ungeområdet samt retssikkerhedsloven af 27/08-07, kap. 11, § 76 hvor Ankestyrelsen og Statsforvaltningens nye tilsyns og kontrol opgaver på det sociale område er beskrevet

Reformen lagde op til en holdningsændring hos de fagprofessionelle i synet på de udsatte børn og unge, Der skal gives mulighed for at følge bedre op og indsamle viden om effekten. Socialministeriets "Håndbog om Anbringelsesreformen" angiver, at synlighed og dokumentation er nøgleord i reformen. Udover statens ønske om kvalitetsforbedring er målet i anbringelsesreformen også bedre økonomisk styring af området. Midlerne er professionalisering og standardisering og en deraf følgende ensartethed i sagsbehandlingen som ideal for det sociale arbejde med udsatte børn og unge.

Ankestyrelsen udfører, som en del af reformen, kontrol med anbringelsesreformens implementering gennem undersøgelser af den kommunale sagsbehandling. To forskellige undersøgelser udført af henholdsvis Ankestyrelsen i december 2006 og Statsforvaltningen i december 2007 dokumenterer fejl i sagsbehandlingen i kommunerne. I undersøgelserne kædes kvalitet i sagsarbejdet sammen med kvalitet i indsatsen overfor udsatte børn og unge. Dette fokus har ikke på trods af udtalt ønske herom ændret sig op til år 2010.

Statens kontrol af kommunerne

Staten kontrollerer den enkelte børne- og ungesagsbehandler i kommunen. Kontrollen sker ved, at sagsbehandleren skal indberette ” samtlige akter i sagerne inklusiv dokumentation for afgørelsen af anbringelsen” (Ankestyrelsen, praksisundersøgelse 2006: 4). Produktet af sagsbehandlerens indberetninger til statens anbringelsesstatistik sendes som kvartalsvise afrapporteringer til kommunen. Ankestyrelsens kontrol af sagerne foregår ved, at enkeltsager på børn og ungeområdet, udvalgt af Ankestyrelsen, sendes til i styrelsen, som efterfølgende udmønter resultaterne i Praksisundersøgelser, som sendes til kommunerne.

Det bliver herved staten, der uden inddragelse af den kommunale organisation med kommunalpolitikere og ledere kan siges, at sætte dele af ledelses-tilsynet, og dermed dele af det kommunale selvstyre ud af kraft.

Det anføres i Ankestyrelsens praksisundersøgelse, at Ankestyrelsen ”ikke går ind i en bedømmelse af hensigtsmæssigheden af kommunernes forretningsgange eller det lokale serviceniveau” (Ankestyrelsen praksisundersøgelse 2006: 11).

Det er interessant, idet der i bemærkninger til loven står, at vejen til bedre kvalitet i sagsbehandlingen går gennem den kommunale organisation, ledelsen og sagsbehandlerens indsats. Vi har en hypotese om, at der kan være en diskrepans mellem det billede styrelsernes to praksisundersøgelser viser om den kommunale sagsbehandling og den indsats, som kommunerne gør for at implementere lovens krav.

Vores hypotese bygger på en antagelse om at Ankestyrelsens og Statsforvaltningens tilgang til undersøgelserne alene bygger på en rational tilgang til kommuners adfærd, hvorfor antallet af sagsbehandlingsfejl ikke bliver et retvisende billede af institutionens adfærd og tilstanden af det professionelle arbejde i kommunerne.

Vi ser derfor en problemstilling i, at styrelsernes måling af korrekt sagsbehandling bygger på rationel tankegang med en nulfejlskultur, da vi som embedsmænd i det offentlige har en forforståelse af offentlige organisationers kompleksitet, og heraf afledte konsekvenser for det sociale arbejde.

Denne opfattelse understøttes af historier i medierne om embedsmænd, som mener, at kravene om standardisering, kontrol og styring har taget overhånd. Ligeledes bringer medierne historier om enkeltsager, hvor kravene til service for borgerne ikke lever op til de fastsatte standarder. Aktuelt omhandler historierne i medierne den kommunale tilsynsforpligtelse. Det diskuteres om tilsynet med anbragte børn og unge lever op til de standarder, som kan forventes af kommunerne. En opgave, som tidligere blev varetaget af de nu nedlagte Amtskommuner.

F.eks. skrev otte topchefer, tidligere ansat som embedsmænd i Finansministeriet i marts 2007 i Kronikken i Politikken.” Tilgiv os, vi vidste ikke hvad vi gjorde. Vi var selv med til at skabe styringstænkningen i det offentlige. I dag ved vi, at det er gået over gevind”.(Politiken, kronikken: 29. marts 2007)

Barnets reform og Afbureaukratisering

Aktualiteten i problemstillingen kan ses i det sidst fremsatte reformforslag på området vedrørende udsatte børn og unge – Barnets Reform – som træder i kraft den 1. januar 2011 Lovforslaget har fokus på, at udsatte børn og unge skal sikres hjælp, så de ikke skal kæmpe med en negativ social arv. De udsatte børn og unge skal sikres tryghed i opvæksten og kommunerne skal have fokus på, at prioritere anbringelser i plejefamilier, da de nære relationer vurderes at være alt afgørende for børn og unges opvækst. Fagpersoners underretningspligt skal tydeliggøres, og der er fokus på, at forældrene ikke må være en hindring for hjælp til børnene, børn og unges klagerettigheder og brug af bisidder styrkes. Kommunerne pålægges samtidig, at styrke indsatsen overfor kriminalitetstruede børn og unge og at skærpe reaktionsmulighederne overfor samme målgruppe. Kommunerne skal opstille klare mål om indsatsen overfor børn og unge med behov for særlig støtte som f.eks. mål om nedbringelse af ungdomskriminalitet og skolefravær.

Sideløbende med Barnets Reform fremlægges også forslag om afbureaukratisering på området. Kommunernes Landsforening (KL) er allerede fremme med forslag om at slække på såvel de socialfaglige undersøgelser, handleplanerne, som alle de indberetninger, som kommunerne gør til forskellige statistikker. Økonomistyringen er stadig i højsædet – men måske er standardisering i skrivende stund allerede på retur?

Ankestyrelsens beføjelser er styrket og nye praksisundersøgelser ” nærmest vælter ned over kommunerne”. Det sid-

ste skud på stammen i år 2010 er en praksisundersøgelse af kommunernes brug af eksterne samarbejdspartnere/leverandører til undersøgelse jf. Servicelovens § 50. Er staten mon usikker på om kommunerne kan forvalte deres myndighedsansvar eller er det mon fortsat en avisoverskrift i en enkeltsag som igangsætter denne kontrol af kommunernes virke?

Socialpolitikken i et historisk perspektiv

Kodeordene i nutidens Socialpolitiske terminologi på området vedrørende udsatte børn og unge er lige vilkår for alle børn og unge, kvalitet, standardisering, kontrol, styring og nulfejlskultur og ikke som i tidligere tider et spørgsmål om overlevelse i form af økonomiske ydelser fra det offentlige. At forstå det sociale arbejde er også at forstå dets historie. Med den baggrund er målet i dette kapitel at give et historisk oversigt over hvordan de sociale reformer har udviklet sig over tid.

Sociale reformers opståen

Sociale reformer er opstået ud fra økonomiske og befolkningsmæssige kriser med arbejdsløshed og økonomisk fattigdom til følge. Opgaver løst af familien var blevet et offentligt anliggende og der knyttede sig i tidligere tid retsvirkninger til modtagelse af hjælp. Der er gennem tiden sket skift fra skøn til ret – et forhold som stadig diskuteres i den sociale lovgivning. Set fra borgerens perspektiv er der ligeledes sket en ændring fra tab af rettigheder til styrkelse af borgerens retssikkerhed med Retssikkerhedsloven fra 1998, hvor inddragelse i egen sag samt ankemulighederne er ble-

vet tydeligere og skærpet. Et forhold som er fulgt op af anbringelsesreformens krav om standarder for inddragelse. Igen fulgt op af lovforslaget om Barnets reform i 2010. Italesættelse af de perso-

ner gennem tiden som har brug for hjælp er også ændret fra "Fattige" til Klient til Borger til Forbruger/bruger af det sociale systems hjælpemuligheder uden retsvirkninger for den enkelte borger.

Historisk status

De sociale reformer	Det sociale arbejde	Den offentlige rolle	De professionelle
1799-1932 Fattiglove Fattighuse	Forsørgelse afvigende adfærd tab af rettigheder	Sogneråd og kirkelige institutioner	
1933 Offentlig forsørgelse	Forsørgelse – ret til ydelser Sygesikring Sundhedspleje Boliger/ændret familiestruktur Tab af rettigheder for de fattigste	Kommunalbestyrelser Socialt udvalg	Kommunale embedsmænd
1976 Tidlig indsats Forebyggelse	Ankemuligheder Retsbeskyttelse Mindsteindgreb Bloktilskud underretningspligt	Kommunalreform med kommuner/ myndighed Amtskommuner/inst. drift	Professionelle embedsmænd Der skulle være aktivt Opsøgende.
1998 Modernisering Opgaver kan løses af offentlige, markedet og civile. Afbureaukratisering	Lov om retssikkerhed Lov om social service Børnekonvention Servicedeclarationer	Kommuner Amtskommuner Det sociale nævn	Professionelle Neddæmpe myndighed og optrappe service

Aktuel status

De sociale reformer	Det sociale arbejde	Den offentlige rolle	De professionelle
2006 – 2007 Standarder, kommunal- børnepolitik Regelforenkling fortsat afbureaukratisering	Anbringelsesreformen	Kommunalreformen	Service Ensartethed i sagsbehandlingen
2009- 2010/2011 Retssikkerhed, inddragelse Tidlig indsats på alle fronter – dokumenta- tion og evaluering	Forslag om Barnets Reform Og Afbureaukratisere- ringsreform	Kommunestyret Regionssamarbejde, som erstatter de tidli- gere Amtskommuner spiller med – Ramme- aftaler i Regionerne.	Retssikkerhed Inddragelse Afbureaukratisering Økonomifokus

De sociale ingeniører

Socialpolitikken historiske sammenhæng med behov for arbejdskraft og statens reproduktion af den samme arbejdskraft i form af forsørgelse, helbredelse, uddannelse, omskoling har i moderne tid været skiftende under påvirkning af vekslende konjunkturer og bærer hovedansvaret for de stadige politiske svingninger på det socialpolitiske område.

I anden halvdel af det 20. århundrede har staten desuden været producent af velfærd. En opgave som en stigende del af befolkningen er beskæftiget med. Der er nu ved at ske en ændring herimod privatisering af velfærd. Den moderne stats socialpolitik har rødder i krav om social retfærdighed, tanker om frihed, lighed og værdighed. Den er udformet og forandret under modstand fra og i samarbejde med det borgerlige demokrati og statsapparats behov for fred, orden og retsstat.

Diskursen på området vedrørende udsatte børn og unge er i år 2000 at børn har ret til deres forældre og forældre, bedsteforældre, netværk og at alle skal tage ansvar for børn liv og ikke alene overlade opgaven til det offentlige. De skal inddrages og lade sig inddrage og alle skal fælles medvirke til at de bedste løsninger findes. Metoder som Familierådslagning, Familiekontrakter og samtykkeerklæringer er både et billede på at sikre retssikkerhed, som at sikre at forældrene tager ansvar for eget liv og deres børns liv.

Agendaen fortsætter i 2010 i lovforslaget om Barnets Reform, hvor inddragelse og nu også planer for at modvirke børn og unges kriminalitet og misbrug er i fokus.

Børnekonventionen – en International "Børnelov"

Børns ret til et trygt liv kan læses i FN's Konvention om Barnets Rettigheder – en slags International Børnegrundlov vedtaget af FN i 1989 – i daglig tale kaldet "Børnekonvention". Konventionen består af 54 artikler, som overordnet bygger på børn og unges værdi som mennesker, at børn skal respekteres som selvstændige væsener og at børn ikke kan være andres ejendom. Mere detaljeret omhandler konventionen 4 hovedpunkter om Børns rettigheder. Det fremgår af konventionen, at børn har ret til beskyttelse, omsorg, uddannelse og sundhed. At børn har ret til, at beslutninger træffes til børns bedste og at børn har ret til at udtrykke deres mening om aktiviteter og beslutninger, som vedrører deres hverdag. Sluttelig fremgår, at børn ikke må udsættes for diskriminerende adfærd på grund af race, religion, hudfarve, handicap eller anden forskellighed.

Dansk lov

Dansk lovgivning efter Børnekonventionens ikrafttrædelse bærer præg af denne og det ses således også, at konventionen er nævnt i forbindelse med vedtagelse af anbringelsesreformen – og nu også med Barnets reform. Serviceloven, som indeholder bestemmelserne fra anbringelsesreformen, blev revideret gennem indgåelse af et forlig mellem alle folketingets partier – bortset fra Enhedslisten. Som et led i forliget skulle iværksættes et udredningsarbejde om spørgsmålet om forældrenes retssikkerhed overfor børnenes retssikkerhed. Udvalget afgav sin betænkning i 2005, hvilket førte til anbringelsesreformen, som

trådte i kraft den 1. januar 2006. Reformen vil ikke blive omtalt yderligere her.

Den danske model

Den danske model bygger grundlæggende på et politisk ansvar for, hvad der sker i den offentlige sektor. Forestillingen er, at der er en uafbrudt styringskæde fra den enkelte vælger til den politiske repræsentative forsamling/folketing og regering og til at den offentlige forvaltning/kommunen udøver og implementerer gældende lov. Praksis har dog vist sig at afvige fra denne idealmodel henimod andre modeller, som er påvirket af såvel faglighed som af brugerne af den offentlige sektors servicetilbud. (Antonsen og Beck Jørgensen 2000) .

Man kan sige, at den offentlige sektor får en stor del af sine input fra output-siden, da påvirkninger fra aktører med forankring i produktionskredsløbet påvirker organisationen og herved problematiseres den grundlæggende opfattelse af den parlamentariske styringskæde. Den offentlige organisations målsætning er typisk forestillingen om, at organisationen gennem en målrettet adfærd opfylder de mål, som organisationen er sat til at løse.

I et forsøg på at komme tættere på problematikkerne om at den kommunale organisation løser sine opgaver gennem en målrettet adfærd har vi i vores Masterafhandling fra år 2008 forsøgt at komme lidt tættere på området gennem en analyse i form af en spørgeskemaundersøgelse.

Undersøgelsens analysestrategi

Analysens strategi var gennem spørgeskemaundersøgelse, at bevæge sig ned

under vandet og kaste lys på den del af ”isbjerget” som ikke efter hypotesen har været synligt i de praksisundersøgelser, som er foretaget fra statslige styrelser

På det sociale område ses ikke længere en bestemt løsning til af problem. Strukturering af opgaveløsningen ses i forhold til den konkrete organisations handlemuligheder og i forhold til alle elementer beskrevet i den regulative, den normative og den kulturelt bestemte søjle.(Scott 2001). Kommunernes indre organisation er forskellig fra traditionelle forvaltningsstrukturer til helt flade styringsformer med mere koncernprægede holdninger og mangfoldighed af aktører og opbygninger af kommunal struktur.

Vi er af den opfattelse, at hvis undersøgelsen blev foretaget i dag – foråret 2010 – ville resultatet formentlig have været det samme. Vi har derfor valgt ikke at ændre i formuleringer eller grammatisk tid, men i stedet lade det stå uændret som et citat fra Masterafhandlingen fra 2008. Undersøgelsen er foretaget blandt ledere i danske kommuner. Forinden analysen var en foranalyse, hvor socialrådgivere deltog. Resultatet af foranalysen var, at svarene blev for meget orienteret mod daglig praksis, hvor vi fravalgte at lade socialrådgiverbesvarelserne indgå i undersøgelsen.

Nedenstående er taget direkte ud af Masterafhandlingens analyse og vil derfor i sin form være beskrivende og forklarende

Citeret fra Masterafhandlingen: Analysens opdeling

De eksterne forhold – (det overliggende niveau Brante 200)

Vi vil opdele analysen i regelbårne udefrakommende faktorer i form at den po-

litik og standardisering, som kommunerne gennem lovgivning vedtaget af Folketinget er underlagt. Analysen vil fokusere på, om kommunernes adfærd overfor loven kan forklares som værende med til at styrke ønsket om ensartet sagsbehandling og bedre kvalitet for udsatte børn og unge. Disse forhold har vi i vores analyse kaldt de eksterne forhold. De eksterne forhold afhænger af stabilitet eller kompleksitet i omverdenen samt modeluner.

I denne kategori betragter vi politikken og standardiseringen af området samt hele den reform af den offentlige sektor. Vi er opmærksomme på, at svarene kan være påvirket af, at størstedelen af landets kommuner samtidig med lovimplementering er midt i en fusion af kommuner og amt.

Vi har valgt alene at spørge til og analysere de faktorer, som handler om implementering af den lovens krav om børnepolitik og standarder for god sagsbehandling. Kommunernes adfærd vil vi måle gennem svarene om, hvordan kommunerne har arbejdet med såvel et top-down perspektiv – statslig vedtagen lovgivning og standarder – samt et samt et bottom up perspektiv med statens ønske om inddragelse af borgerne samt ønsket om holdningsændring hos de professionelle. Herudover vil vi forsøge at belyse tavs viden ved at afdække hvordan lederne opfatter medarbejdernes kendskab til og accept af de nye tiltag.

Gennem indsamling af data om anbringelsesreformen har vi forsøgt at skabe et mere nuanceret billede af kommunernes adfærd ved implementering af anbringelsesreformen. Teori om institutioner har givet et billede af, at

både regler, normer og adfærd har indflydelse på tilstanden i kommunerne

De interne forhold (niveau for interesse Brante 2000)

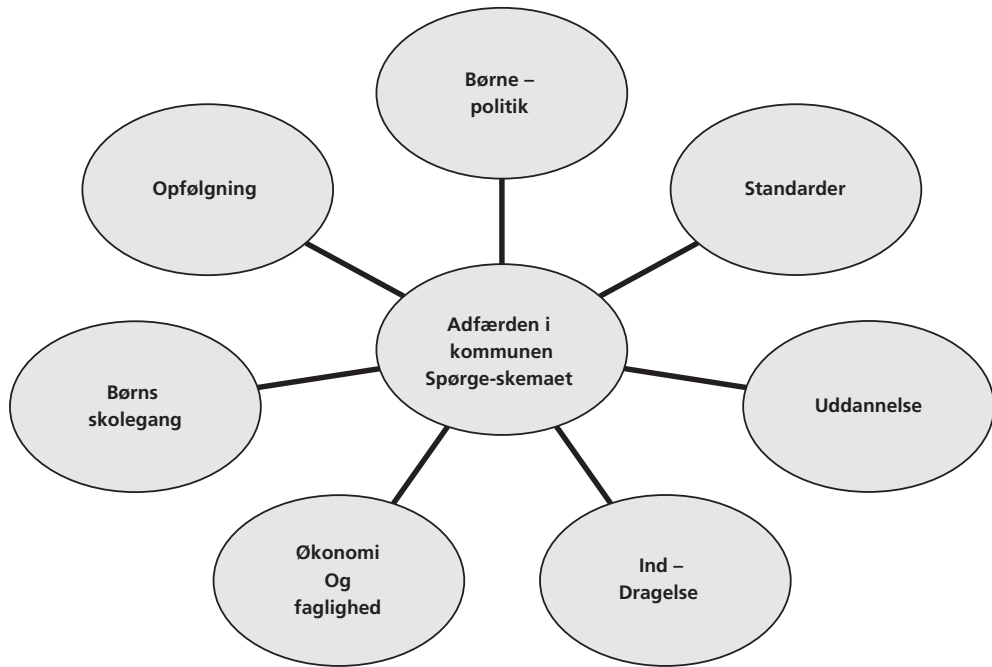
Analysen vil som en anden del fokusere på, hvordan kommunerne har taget imod de anbefalinger, som staten har anvist til at skabe sammenhæng mellem fagligheden og økonomien på området. Har kommunerne har taget imod de tilbud om efteruddannelse, som staten både i form af kurser og økonomisk tilskud til diplomuddannelse, har inviteret kommunerne til at bruge. Analysen vil fokusere på om kultur og normer påvirker faglighed og økonomi samt holdningen til at uddannelse kan være med til at styrke professionaliseringen af det sociale arbejde. Disse forhold betragter vi som de interne forhold.

Svarene i spørgeskemaerne (det underliggende niveau Brante 2000)

Svarene på spørgeskemaundersøgelsen i kommunerne vil vi analysere med udgangspunkt den teoretiske tilgang i Scottstænkning om den regulative, den normative og den kulturelt kognitive tilgang.

Scotts typologi vil vi anvende som en ramme for at belyse den kompleksitet som vi finder, er i, at formelle regler i form af lovbestemt politik og standarder skal implementeres samtidig med at der fra statens side også er et ønske om, at der skal ske en holdningsændring hos de professionelle. Sidstnævnte skal finde sted gennem uddannelse af såvel ledere som medarbejder.

Præsentation af temaer i anbringelsesreformen til brug for undersøgelsen

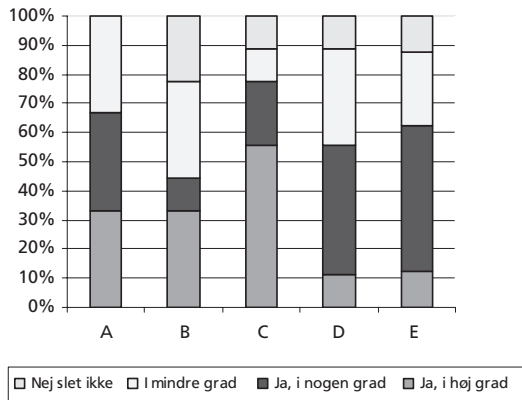


Resultaterne

Vi vil gennemgå resultaterne inden for hvert af de 7 områder, som undersøgelsen omfatter. Ved opsamling af resultat vil vi inddele svarene i delkonklusioner i forhold til det overordnede politiske niveau, det institutionelle niveau og medarbejderniveau. Resultaterne vil blive fremstillet såvel grafisk

som med præsentation af tallene. Kommunernes kommentarer til svarene finder vi ikke relevante for undersøgelsen, hvorfor de ikke vil blive anvendt i gennemgangen. Vi vil lave en delkonklusion under hvert hovedområde og i et afsluttende kapitel fremkomme med rapportens endelige konklusioner.

Spørgsmål 1 Tidlig indsats



Oplever du at de politisk fastsatte mål i Børnepolitikken i din kommune kan være med til at sikre udsatte børn og unges ret til en god opvækst	A
Har I en overordnet plan for implementering af politikken	B
Har I indsatsområder om udvikling af lokale tilbud i det nære miljø	C
Er Børnepolitikken efter din vurdering kendt af alle medarbejderne Børn og Unge/Familieafdelingen	D
Er Børnepolitikken efter din vurdering accepteret af alle medarbejderne Børn og Unge/Familieafdelingen	E

Vi har spurgt om kommunerne oplever at børnepolitikens mål om tidlig indsats kan være med til at sikre børnene en god opvækst og om der arbejdes med udvikling af lokale tilbud i det nære miljø. Og om der er en plan for implementering. Børnepolitikken er et af de indsatsområder, som alle kommuner skal arbejde med og vi er bekendt med, at der fra Socialministeriets side er fulgt op på. Det er undersøgt om kommunernes Børnepolitik er lagt på kommunens hjemmeside.

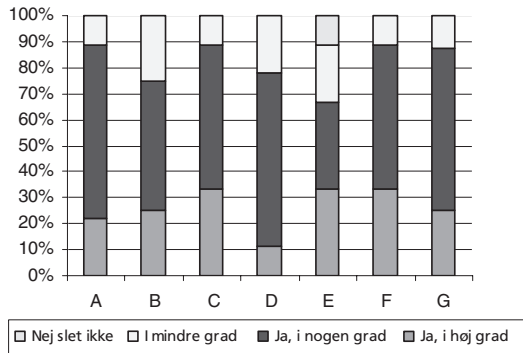
Undersøgelsen viser, at knap 70 % af kommunerne oplever at den sammenhængende børnepolitik kan være med til at sikre tidlig indsats og god opvækst for udsatte børn og unge. 30 % af kommunerne oplever at det i mindre grad er et brugbart værktøj. For at sikre børn og unge mulighed for at bevare den lokale tilknytning forventes, at kommunerne udvikler lokale tilbud i det nære miljø. Knap 80 % af kommunerne har indsatsområder om udvikling af lokale tilbud i det nære miljø. Knap 20 % har det i

mindre grad og en slet ikke. 45 % af kommunerne svarer, at der er en plan for implementering. 55 – 60 % af kommunerne svarer, at børnepolitikken er kendt og accepteret af medarbejderne på børne- unge området.

Kommunernes besvarelse viser at brugbarheden af den sammenhængende børnepolitik kunne tolkes således at statslige fastsatte mål implementeres. Det er overraskende at lederne vurderer at den sammenhængende børnepolitik ikke er kendt af alle medarbejderne i organisationen.

De adspurgte kommuner giver udtryk for, at lokale tilbud er vejen til at sikre tidlig indsats og kan medvirke til at børn og unge får en god opvækst. Dette lever op til de forventninger der er, om etablering af lokale tilbud. Det er vanskeligt at svare på, om dette er økonomisk eller fagligt funderet. En forklaring kan være, at mål fastsat ud fra en rationel og bureaukratisk tankegang har den ønskede effekt. Alle kommuner har en børnepolitik.

Spørgsmål 2 Standarder for sagsbehandling



Synes du, at standarderne kan være med til at sikre børns retssikkerhed	A
Har I en plan for implementering af standarderne	B
Vurderer du, at standarderne for sagsbehandling er et brugbart værktøj til at sikre ensartethed i sagsbehandlingen	C
Anvender I standarderne i det daglige sagsarbejde	D
Vil I lave standarder på andre områder end de lovpligtige områder i	E
Er standarderne efter din vurdering kendt af alle medarbejderne i Børn og Unge/Familieafdelingen	F
Er standarderne efter din vurdering accepteret af alle medarbejderne i Børn og Unge/Familieafdelingen	G

Folketinget ønsker politisk vedtagne standarder på området vedrørende børn og unge. De politiske forventninger til udførelsen af arbejdet på det sociale område vedrørende børn og unge tydeliggøres i standarderne.

Kommunerne svarer stort set entydigt, at standarder kan være med til at sikre børns retssikkerhed. Den eneste afvigelse, der ses i besvarelsen om standarder, er på spørgsmålet om, hvorvidt kommunerne vil lave standarder på andre områder end de lovpligtige. Her viser undersøgelsen at 10 % ikke ønsker standarder på de ikke lovpligtige områder. Kommunerne svarer, at standarderne efter deres vurdering både er kendt og accepteret af medarbejderne på området.

Kommunerne opfylder regeringens krav om standardisering af området. At sætte det sociale arbejde på standard kan indebære risiko for at fokus bliver målopfyldelse af korrekthed i stedet for kvalitet i arbejdet.

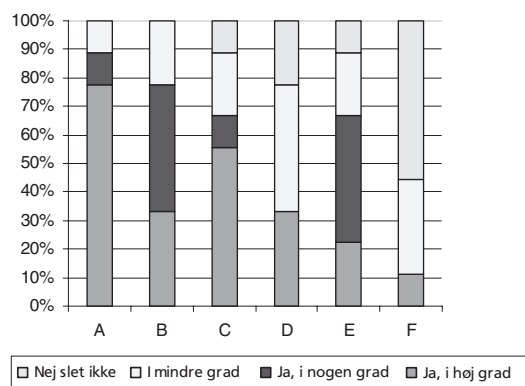
Praksisundersøgelserne 2006 og 2007 har vist har vist at kommunerne måles og kontrolleres på korrekt sagsbehand-

ling. Den kommunale institution er karakteriseret ved social praksis med mere eller mindre faste regler og rutiner, normer og procedurer. Kvalitet kan være vanskelig at sætte på standard, og den ønskede kvalitet i anbringelsesreformen er ikke tydeligt defineret. Med regler som instrumentel dynamik er den instrumentelle styringsform centreret om fokus på sanktioner og belønninger. Denne opfattelse kan nemt få et skær af negativitet, men regelstyring er ikke i sig selv negativ.

Selvom vi ikke finder at styrelserne har fået et retvisende billede, må vi konkludere, at kommunerne finder, at standarderne er et brugbart værktøj til at skabe ensartethed i sagsbehandlingen. Værdier og kultur kan være vanskelige pejlemærker på regelstyrede områder. Standardiseringen er et billede på den diskurs, der er i øjeblikket. Organisationers legitimitet om de opfylder lovens krav. Der kan være en frygt for, at standardisering af det sociale område medfører, at intentionerne i anbringelsesreformen om bedre kvalitet i arbejdet med udsatte børn og unge

nedtones, hvis organisationer alene ændrer den formelle struktur uden at ændre på praksis. Dette kan medføre en dekopling, ved at omgivelsernes krav om legitimitet, kan være i strid med kvaliteten i arbejdet.

Spørgsmål 3 Uddannelse



Har I prioriteret at sende alle sagsbehandlere på introduktionsforløbskurserne afholdt af Socialministeriet	A
Har I en uddannelsesplan for de sagsbehandlere som ikke har været af sted og eller for nye sagsbehandlere	B
Har I prioriteret at sende sagsbehandlere på Diplomuddannelsen udbudt af Socialministeriet afholdt af sociale højskoler	C
Har I en uddannelsesplan for de sagsbehandlere som ikke har været af sted og eller for nye sagsbehandlere	D
Har I etableret uddannelsesstillinger og eller særlige videnspersonstillinger/konsulentstillinger	E
Har I en uddannelsesplan for de sagsbehandlere som ikke har været af sted og eller for nye sagsbehandlere i forhold til viden fra diplomuddannelsen	F

Knap 90 % af kommunerne har prioriteret kompetenceudvikling hos sagsbehandlere i form af kortere varende kurser. 65 % af kommunerne har prioriteret at sende medarbejderne på diplomuddannelser. I lidt over 80 % af kommunerne er der en plan for korterevarende uddannelse, og i ca. 30 % af kommunerne er der plan for diplomuddannelse. Lidt over 65 % af kommunerne har etableret stillinger for sagsbehandlere med særlig faglig viden.

Kommunerne prioriterer i høj grad uddannelse af medarbejdere. Hermed lever kommunerne op til Folketingets ønske om veluddannede medarbejdere i kommunerne med henblik på at sikre kvalitet i sagsbehandlingen. Den socialpolitiske udvikling historisk set har gennem de sidste mange år vist et stigende behov for professionelle medarbejdere. Konklusionen på dette er, at

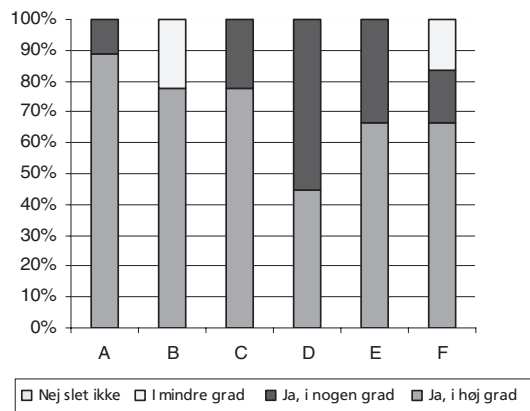
uagtet krav om uddannelse, er der en historisk forklaring på nødvendigheden af, at professionalisere det sociale arbejde.

Regeringen har med anbringelsesreformen ønsket en adfærdsændring hos socialarbejderne. Som et led i dette har ministeriet været initiativtagere til et uddannelsesprogram. Socialt ansvar og social orden er med til at skabe mening. Den enkelte socialarbejder vil altid være påvirket af kollektive normer og værdier, der pålægger dem sociale forpligtelser og begrænser deres valg. Socialarbejderne handlinger legitimeres ved at de følger de moralske retningslinjer. Normative processer er relateret til professionaliseringen i det sociale arbejde. Fælles formelle uddannelser har med Anbringelsesreformens tilbud uddannet socialarbejderne, der derved får en fælles orientering og retning. So-

cialarbejderne arbejde på området vedrørende udsatte børn indtager med ensartet børnepolitik og standardisering fælles positioner i samfundet, hvilket igen har indflydelse på passende adfærd, normative regler og kan betegnes som værende professionel adfærd.

Socialrådgivere i kommunerne er i forvejen kendetegnet ved ensartet uddannelse, høj faglighed og er gennem deres frontliniarbejde kendetegnet ved at være bærere af organisationens kulturelle værdier og normative orientering. Udover styring gennem uddannelse er faget kendetegnet ved stærk kollegial kontrol og kultur. Ændringer og accept af nye opskrifter hos disse faggrupper som det ses ved undersøgelsens accept af standardisering, vil derfor ses at have en stærk gennemslagskraft.

Spørgsmål 4 Styrket inddragelse af udsatte børn og øget brug af familie og netværk



100 % af kommunerne prioriterer i høj grad børns retssikkerhed i form af inddragelse i sagsbehandlingen. Prioriteringen viser sig ved at 80 % af kommunerne har en standard omkring, hvornår og hvordan børn og unge skal inddrages. 100 % af kommunerne har fokus på inddragelse af familie og netværk i sagsbehandlingen, ligesom kommunerne svarer, at medarbejderne kender og accepterer standarderne på området. Ca. 80 % af kommunerne har allerede eller har planer om at udarbejde en standard på området.

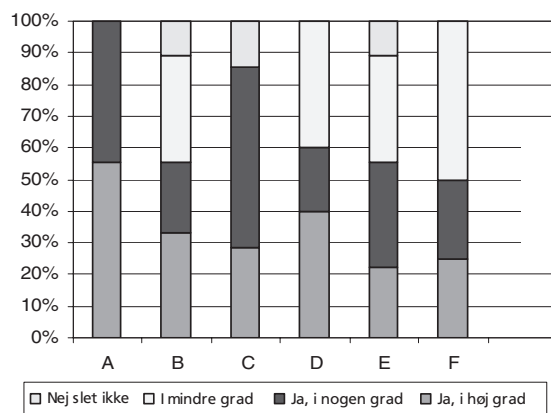
Undersøgelsen viser at kommunerne prioriterer retssikkerhed i sagsbehandlingen. Dette er et udtryk for standardiseringen på dette område anses for at være et brugbart værktøj. Det er værd at bemærke at lederne påtænker, at indføre flere standarder, da standarder således bliver ideal for god sagsbehandling. Dette kan forklares ved at offentlige organisationer må tilpasse sig poli-

Har I et særligt fokus på at der sker en inddragelse af Børn og Unge i sagsbehandlingen	A
Har I en standard for inddragelse af Børn og Unge i sagsbehandlingen	B
Beskriver standarden/ og eller er der på anden måde fokus på hvornår i processen børn og unge skal inddrages i sagsbehandlingen	C
Hvis Ja til 1 eller 2 Er standarden eller indsatsområdet efter din vurdering kendt og accepteret af alle medarbejderne i Børn og Unge/Familieafdelingen	D
Har I en standard/og eller på anden måde fokus på øget brug af familie og netværk i sagsbehandlingen	E
Vil I lave standarder på disse områder	F

tisk bestemte legitimitetskrav begrundet i, at deres legitimitet og budgetbevillinger er koblet til den politiske beslutningsproces. Kommunernes tilpasning til fortsat standardisering kan siges at være af tvangsmæssig karakter. At kommunerne påtænker at standardisere yderligere kan ses som en mimetisk proces, da efterligning kan skabe legitimitet for organisationen.

Teoretikere diskuterer, om dekobling er en bevidst handling og et problem eller om det i højere grad er en midlertidig tilstand som skal anskues ud fra en mere procesorienteret tilgang. En antagelse kan være, at standardisering udgør en symbolsk struktur, og at frontlinje medarbejderne ikke ændrer praksis. Dekobling kunne også opfattes som en overlevelsesmekanisme for socialarbejderne, idet kommunerne har skullet implementere både en Kommunalreform og en anbringelsesreform i samme år.

Spørgsmål 5 Mere fokus på anbragte børns skolegang



Undersøgelsen viser at 100 % af kommunerne i høj grad har fokus på, at lovens krav om skoleplacering skal være på plads inden en anbringelse. Standardisering af dette område prioriteres i ca. 50 % af kommunerne. Tværfagligheden slår igennem i kommunernes svar da over 80 % svarer at standarder på området er udført i samarbejde med andre aktører. 40 % af kommunerne har ikke planer om at udarbejde standard eller formaliseret samarbejde omkring udsatte børns skolegang. Undersøgelsen viser, at området ikke entydigt er højt prioriteret. Satsuljepartierne, som stod bag anbringelsesreformen havde som mål for indsatsområdet – at bryde den negative sociale arv.

Kvalitetsprojektet KABU (kvalitet i anbringelsesarbejdet med børn og unge), som var fundament for forskningen forud for reformen havde vist betydningen af anbragte børn og unges skolegang. På dette område er det ikke påkrævet at udarbejde standard for indsatsen. Det bemærkes, at standardiseringen som ses fra de øvrige områder

Har I et særligt fokus på at skoleplaceringen af udsatte børn og unge skal være på plads forinden anbringelse kan effektueres	A
Har I en standard for dette område	B
Hvis Ja har I lavet den i samarbejde med andre aktører – F. eks skolepsykologerne eller andre.	C
Hvis Nej – Har I en plan om at lave en standard – et formaliseret samarbejde	D
Har I beskrevet elementerne om børn og unges skolegang før, under og efter (ved hjemgivelse) en anbringelse	E
Hvis nej – har I en plan for at lave en standard eller anden beskrivelse om fokus på anbragte børns skolegang.	F

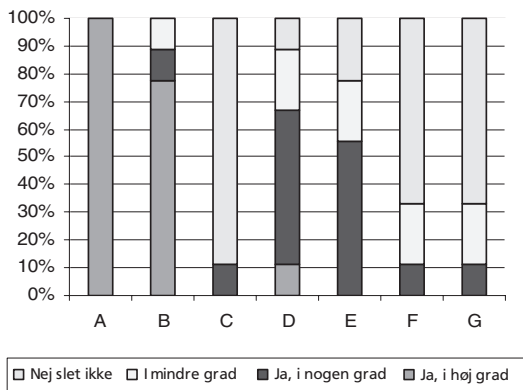
ikke slår igennem her. En forklaring på dette kunne være incitamentet til at udarbejde standarder på området mangler. Det manglende incitament kunne muligvis forklares ved, at der ikke er central styring og kontrol.

En anden forklaring kunne være at Børnepolitikens krav om tidlig indsats og helhed i opgaveløsning ikke er implementeret på området. De formelle regler har fokus på styresystemer og er den regulerende mekanisme, hvilket betyder, at de sociale institutioner bæres af juridiske regelsæt, tekniske standarder og vejledninger. Normer er også regulerende mekanismer i institutionsverden, dette betyder, at ikke formelle og ikke regelsatte sociale spilleregler er

gældende i given kontekst. Normer er delvis synlige og er ikke nedskrevet tilsvarende juridiske regelsæt. Passendhedslogikken og kulturen hos socialarbejderen er bundet op på lovgivning og regler. Passendhedslogik i skoleverdenen kan antages at være bundet mere op på normer end på regler. Dette kunne også være en forklaring.

Ifølge lovgivning er der krav tværfagligt samarbejde. Undersøgelsen afspejler forskellige normer og adfærd i forhold til at leve op til lovens krav om tværfagligt samarbejde. En forklaring kan være den fagkultur der eksisterer såvel på det statslige plan som på det kommunale plan.

Spørgsmål 6 Sammenhæng mellem faglighed og økonomi



Har I en klar kompetenceplan som angiver hvem der kan træffe beslutninger i anbringelsessager	A
Har I et visitationsudvalg på anbringelsesområdet	B
Har sagsbehandleren egenkompetence til at beslutte i anbringelsessager	C
Har I angivelse af det faglige tilbud og den pris som tilbuddet forventes at koste når I beslutter en anbringelse	D
Synes I at antallet af sagsbehandlere står mål med antallet af sager på området	E
Synes I, at den afsatte økonomi år 2007 er til hinder for, at der bliver truffet de rigtige afgørelser i anbringelsessager for udsatte børn og unge	F
Synes I, at den afsatte økonomi år 2008 er til hinder for, at der bliver truffet de rigtige afgørelser i anbringelsessager for udsatte børn og unge	G

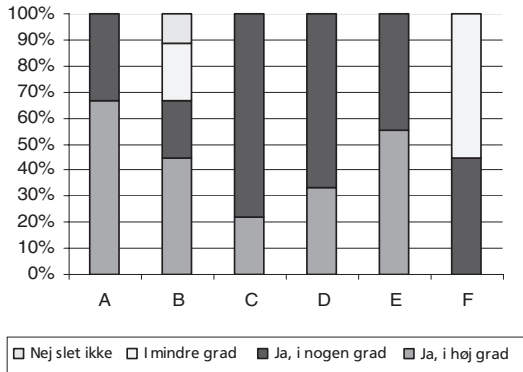
100 % kommuner har en standard i form af en kompetenceplan for hvem, der kan træffe afgørelser i anbringelsessager. Derudover angiver 90 % af kommunerne, at de har et visitationsudvalg. 90 % kommunerne i angiver at sagsbehandlerne i nogen grad har egenkompetence i anbringelsessager. På spørgsmålet om sammenhæng mellem faglighed og økonomi i anbringelsessager, svarer 65 % af kommunerne, at såvel det faglige tilbud som pris angives. Kommunerne er forespurgt om det afsatte budget er til hinder for, at der bliver truffet de rigtige afgørelser i anbringelsessager. 10 % af kommunerne svarer, at budgettet har indflydelse på afgørelser i anbringelsessager. På spørgsmålet om antallet af sagsbehandlere står mål med antallet af sager på området, svarer 55 % at der er sammenhæng. Kommunerne har fokus på såvel faglighed som økonomisk styring. Antallet af kommuner, der har visitationsudvalg understøtter kravet om ensartethed i sagsbehandlingen. 90 % af kommunerne finder ikke, at der er afsat den nødvendige økonomi på anbringelsesområdet. Hvad angår antallet af sagsbehandlere, kan vi ikke

konkludere hvorfor kommunerne oplever det forskelligt. Det kan muligvis forklares ved forskellen på land og by, løn og andet.

Målet med anbringelsesreformen var, at indsatsen over for børn og unge skulle forbedres, og der skulle fokus på de stærkt stigende udgifter på området. KL var enige i reformens mål, men udtrykte bekymring for, der lå besparelser bag anbringelsesreformen. Anbefalingen om at sikre sammenhæng mellem det faglige og det økonomiske kan forklares ved at regler, kontrol og sanktioner kan påvirke adfærd. Sammenhængen mellem faglighed og økonomi kan både ses som styringsværktøj samt et ønske om større åbenhed om, hvad pengene bruges til. Velfærdsstaten er under pres, og den offentlige sektor er under forandring. Kommunalreform og anbringelsesreform har såvel politisk og økonomisk betydning for arbejdet i kommunerne. Som følge af kommunalreformen er kommunernes budgetter ikke på plads og kommunerne har overtaget det fulde faglige og økonomiske ansvar for det sociale område.

Det er derfor ikke muligt at konkludere entydig på dette spørgsmål.

Spørgsmål 7 Opfølgning og kontrol



Har I en standard eller et indsatsområde om opfølgning i anbringelsessagerne vedrørende udsatte børn og unge	A
Har I en termin for hvor ofte der følges ledelsesmæssigt op i sagerne	B
Er standarderne/ og eller terminen for opfølgning efter din vurdering kendt og accepteret af alle medarbejderne i Børn og Unge/ Familieafdelingen	C
Beskriver standarden/ og eller er der på anden måde fokus på hvornår og hvordan opfølgning skal ske	D
Vurderer I, at ledelsesmæssig opfølgning kan være med til at sikre Børn og Unges retssikkerhed.	E
Har opfølgningen efter jeres opfattelse præget af kontrol med den enkelte sagsbehandlers arbejde	F

Undersøgelsen viser, at 100 % kommunerne vurderer, at opfølgning kan være med til at sikre børns retssikkerhed. Knap 70 % af kommunerne har en standard eller et indsatsområde for opfølgning i anbringelsessager. I 100 % af sagerne beskriver standarden hvornår og hvordan opfølgning skal ske. Knap 70 % af kommunerne angiver, at de har en termin for hvor ofte, der skal følges ledelsesmæssigt op. I 100 % af kommunerne vurderer lederne, at standarderne er kendt og accepteret af medarbejderne. I lidt over 40 % af kommunerne opfatter lederne opfølgning som kontrol.

Ministeriet har prioritet, at der skal være fokus på opfølgning og kontrol. Ankestyrelsen og statsforvaltningen er blevet bemyndiget til at udføre kontrol af den kommunale sagsbehandling. Siden anbringelsesreformens ikrafttræden 1. januar 2006 er der gennemført flere praksisundersøgelser på området. Undersøgelserne har samstemmende konkluderet, at der er sagsbehandlings-

fejl. Tilsvarende de nuværende undersøgelser udførte SFI en praksisundersøgelse, som pegede på at skabeloner og systematik ville lette sagsforløbet for borgere og sagsbehandlere. Hvilket stemmer overens med de sidst gennemførte praksisundersøgelser.

Diskursen om fejlfri sagsbehandling kan også ses af bemærkningerne til anbringelsesreformen, hvor der står at korrekt sagsbehandling vil skabe bedre sagsbehandling for udsatte børn og unge. Udover den statslige kontrol er kommunerne gennem lovgivningen pålagt at udføre internt kontrol. Det ses af undersøgelsen, at over halvdelen af kommunerne opfatter opfølgning som kontrol. Kommunerne oplever således ikke opfølgning som et hjælpværktøj men som kontrol. Dette kunne være et udtryk for, at regelhierarkiet og det statslige bureaukrati og kontrolapparat har taget overhånd. Samt at fokus flyttes fra lovens intentioner om kvalitet til kontrol og deraf følgende målforskydning.

Målforskydningen skal her forstås ved, at der fokus flyttes fra kvalitet i sagsbehandlingen til om skemaer er udfyldt korrekt.

Konklusion

Helt overordnet må vi konkludere, at kommunernes besvarelse efterlader et billede af, at der arbejdes med anbringelsesreformen implementering og at det sociale arbejde i høj grad søges professionaliseret gennem kompetenceudvikling. Standardisering som ideal for det sociale arbejde er i høj grad implementeret i kommunerne.

Standardisering

Kommunernes besvarelse viser, at de politisk fastsatte mål i Børnepolitikken kan være med til at sikre udsatte børn og unges ret til en god opvækst. De statsligt fastsatte mål implementeres. Det er overraskende, at lederne vurderer, at den sammenhængende børnepolitik ikke er kendt af alle medarbejderne i organisationen. De adspurgte kommuner giver udtryk for, at politikken krav om lokale tilbud er vejen til at sikre tidlig indsats og kan medvirke til, at børn og unge får en god opvækst. Dette lever op til de forventninger der er om etablering af lokale tilbud. Det er vanskeligt at svare på, om dette er økonomisk eller fagligt funderet.

Tolkningen af svarene kan gå i to retninger.

En forklaring kan være, at mål fastsat ud fra en rationel og bureaukratisk tankegang har den ønskede effekt. En anden forklaring kan være, at netop elementerne i Børnepolitikken er udtryk for en måde man allerede arbejder på, således at kommunerne ”gør som de

plejer”. Dette element i anbringelsesreformen afspejler således virkeligheden. En tredje mulighed er, at der sker en dekopling.

Det er værd at bemærke, at lederne påtænker at indføre flere standarder, da standarder således bliver ideal for god sagsbehandling. For det første kan dette forklares ved at offentlige organisationer må tilpasse sig politisk bestemte legitimitetskrav begrundet i, at deres legitimitet og budgetbevillinger er koblet til den politiske beslutningsproces. For det andet kan kommunernes tilpasning til fortsat standardisering siges at være af tvangsmæssig karakter. For det tredje kan kommunernes yderligere standardisering ses som en isomorf handling, der ved at efterligne omgivelsernes normer og regler samt krav om eksempelvis service, effektivitet og høj professionel standard skaber legitimitet. Resultatet af denne isomorfproces vil betyde, at der skabes mere homogene og stabile institutioner, hvilket også er formålet med anbringelsesreformen.

Standardisering er ikke slået igennem

På området for anbragte børns skolegang er standardiseringen ikke slået igennem. Undersøgelsen viser, at området ikke entydigt er højt prioriteret. Dette, på trods af at meget af den forskning, der ligger forud for anbringelsesreformen, netop peger på, at skolegang er en særdeles vigtig komponent. En forklaring på dette kunne være at incitamentet til at udarbejde standarder på området mangler. Hermed menes, at der ikke er central styring og kontrol. En anden forklaring kunne være, at

Børnepolitikkenes krav om tidlig indsats og helhed i opgaveløsning ikke er implementeret på området. De formelle regler har fokus på styresystemer og er den regulerende mekanisme, hvilket betyder, at de sociale institutioner bæres af juridiske regelsæt, tekniske standarder og vejledninger.

Normer er også regulerende mekanismer i institutionsbegrebet, dette betyder, at ikke formelle og ikke regelsatte sociale spilleregler er gældende i given kontekst. Konteksten i dette tilfælde er samarbejdet mellem socialforvaltningskultur og skoleforvaltningskultur. Passendhedslogikken og kulturen hos socialarbejderen er bundet op på lovgivning og regler. Passendhedslogik i skoleverdenen kan antages at være bundet mere op på normer end på regler. Dette kunne være en forklaring. Ifølge lovgivningen stilles der krav tværfagligt samarbejde. Undersøgelsen afspejler forskellige normer og adfærd i forhold til at leve op til lovens krav om tværfagligt samarbejde. En forklaring kan være de forskelle i fagkulturer, der eksisterer såvel på det statslige plan som på det kommunale plan.

Kommunerne opfylder alene regeringens krav om standardisering af området på de områder, hvor loven har krav om standarder. At sætte det sociale arbejde på standard kan indebære risiko for, at fokus bliver målopfyldelse af korrekthed i stedet for kvalitet i arbejdet. Konsekvensen af dette er, at målstyring/standardisering får en symbolsk struktur, og at frontlinje medarbejderne fortsætter med at gøre, som de plejer. Der sker en dekopling, som et led i organisationen kommer til at fremstå som legitim.

Socialarbejdernes arbejde på området vedrørende udsatte børn indtager med ensartet børnepolitik og standardisering fælles positioner i samfundet, hvilket igen har indflydelse på passende adfærd, normative regler og kan betegnes som værende professionel adfærd. Dette er et udtryk for standardiseringen på dette område anses for at være et brugbart værktøj.

Professionalisering

Regeringen har med Anbringelsesreformen ønsket en adfærdsændring hos socialarbejderne. Som et led i dette har ministeriet være initiativtagere til et uddannelsesprogram. Kommunerne prioriterer i høj grad efteruddannelse af medarbejderne. Prioritering og behov for uddannelse af socialarbejdere er ikke noget nyt aktualiseret af anbringelsesreformen. Nødvendigheden af at professionalisere det sociale arbejde har rødder i den socialpolitiske historie og behovet for professionelle embedsmænd.

Det er interessant, at Socialministeriet med anbringelsesreformen for første gang i historien har tilført "øremærkede" uddannelsesmidler til kommunerne. Dette kunne være udtryk for ønsket om ensartethed i sagsbehandlingen og for ønsket om, at skabe holdningsændring blandt medarbejderne. Socialt ansvar og social orden er med til at skabe mening. Socialarbejderne handlinger legitimeres ved, at de følger de moralske retningslinjer. Normative processer er relateret til professionaliseringen i det sociale arbejde. Fælles formelle uddannelser har med anbringelsesreformens tilbud uddannet so-

cialarbejderne, der derved får en fælles orientering og retning.

Kommunerne prioriterer i høj grad uddannelse af medarbejdere. Hermed lever kommunerne op til Folketingets ønske om veluddannede medarbejdere i kommunerne med henblik på at sikre kvalitet i sagsbehandlingen. Den socialpolitiske udvikling historisk set har gennem de sidste mange år vist et stigende behov for professionelle medarbejdere. Konklusionen på dette er, at uagtet krav om uddannelse, er der en historisk forklaring på nødvendigheden af, at professionalisere det sociale arbejde.

Økonomi og faglighed

Målet med anbringelsesreformen var, at indsatsen over for børn og unge skulle forbedres, og der skulle fokus på de stærkt stigende udgifter på området. Sammenhængen mellem faglighed og økonomi kan både ses som styringsværktøj samt et ønske om større åbenhed om, hvad pengene bruges til. Kommunalreform og anbringelsesreform har såvel politisk som økonomisk betydning for arbejdet i kommunerne. Som følge af kommunalreformen er kommunernes budgetter ikke på plads, og kommunerne har overtaget det fulde faglige og økonomiske ansvar for det sociale område. Det er derfor ikke muligt at konkludere entydig på spørgsmålet om sammenhæng mellem faglighed og økonomi.

Opfølgning og kontrol

Siden anbringelsesreformens ikrafttræden 1. januar 2006 er der gennemført flere praksisundersøgelser på området. Undersøgelserne har samstem-

mende konkluderet, at der er sagsbehandlingsfejl. Tilsvarende de nuværende undersøgelser udførte SFI en praksisundersøgelse, som pegede på at skabeloner og systematik ville lette sagsforløbet for borgere og sagsbehandlere. Hvilket stemmer overens med de sidst gennemførte praksisundersøgelser. Diskursen om fejlfri sagsbehandling kan også ses af bemærkningerne til anbringelsesreformen, hvor der står at korrekt sagsbehandling vil skabe bedre sagsbehandling for udsatte børn og unge. Udover den statslige kontrol er kommunerne gennem lovgivningen pålagt at udføre internt kontrol.

Ministeriet har prioritet, at der skal være fokus på opfølgning og kontrol. Ankestyrelsen og statsforvaltningen er blevet bemyndiget til at udføre kontrol af den kommunale sagsbehandling. Det ses af undersøgelsen, at over halvdelen af kommunerne opfatter opfølgning som kontrol. Kommunerne oplever således ikke opfølgning som et hjælpeværktøj, men som kontrol. Dette kunne være et udtryk for, at regelhierarkiet og det statslige bureaukrati og kontrolapparat har taget overhånd. Samt at fokus flyttes fra lovens intentioner om kvalitet til kontrol og deraf følgende målforskydning. Bekymringen kan være, at kommunens fokus flyttes fra kvalitet i arbejdet med udsatte børn og unge til besvarelser af centralt udførte og ønskede statistikker, praksisundersøgelser og anden form for dokumentation for, at socialarbejderne følger lovens bogstav.

Litteraturliste

- Anbringelse af børn og unge Ankestyrelsens praksisundersøgelse december 2006. P. 4 – 50
- Andersen, H og Kaspersen, L. B. eds, (2005) Klassisk og moderne samfundsteori Hans Reitzel 3. ed.
- Antonsen, M og Jørgensen, T.B. (2000) Forandringer i teori og praksis – skiftende billeder fra den offentlige sektor Jurist og økonomiforbundet. Kapitlerne 1,2 og 8.
- Bemærkninger til Lovforslaget om Anbringelsesreformen LF 8 2004/2005. P. 1 – 39.
- Bogason, P. (1998) Forvaltning og stat System. P. 7 – 14
- Brante, T. (2000) Consequences for Sociological Theory- Building Discussion paper to be presented at ISCTE, Lisbon May 23, 2000
- Powell & DiMaggio (1991:) The New Institutionalism in organizational Analysis. The University of Chicago Press. Part one.
- Danske Kommuner (2005) nr. 22
- Egelund, T og Hestbæk, A (2003) Anbringelse af børn og unge – Forskningsoversigt
- Egelund, T. og Hillgaard, L. (1993) Social rådgivning og social behandling Socialpædagogisk bibliotek. Kapitlerne 1 og 5.
- Fuglsang, L. og Olsen P.B. ed. (2004) Videnskaberne i samfundsvidenskaberne 2. ed. Roskilde Universitetsforlag.
- Greve, B. (2003) Det danske velfærdssamfund Columbus. Kapitlerne 1 – 4.
- Grønvold, M. (2005) Kompendium til kursus i spørgeskemakonstruktion Institut for Folkesundhedsvidenskab. Københavns universitet.
- Høilund, P. (2006) Social retfærdighed Jurist og økonomiforbundet. Del 4.
- Håndbog om Anbringelsesreformen (2006) Styrelsen for Social Service
- Mejlby, P. , Nielsen, K.U., Schultz, M. (2005) 3. ed. Introduktion til organisationsteori Samfundslitteratur.
- Nielsen, K. et al (2005) Institutionel teori – en tværfaglig introduktion Roskilde Universitetsforlag
- Olsen, P.B. og Pedersen, K. (2004) Problemorienteret projektarbejde – værktøjsbog 3. ed. Roskilde Universitetsforlag.
- Ploug, N., Henriksen, I., Kærgård, N. (2004) Den danske Velfærdsstats historie Socialforskningsinstituttet. København. Kapitlerne 1 – 10.
- Public Governance. Kodeks for god offentlig topledelse i Danmark
- Forum for offentlig topledelse 1. udgave 1. maj 2005.
- Plovsing, J. (1998) Socialpolitik Handelshøjskolens Forlag. Kapitlerne 2, 3 og 5.
- Plovsing, J.(1997) Socialpolitikken i velfærdsstaten Handelshøjskolens forlag. Kapitel 3 og 6.
- Røvik, K. A. (2005). Moderne organisationer Fakhøforlaget. 5. ed.
- Scott, R.W. (2001) Institutions and Organizations Sage Publications 2. ed. P. xi – xxiog kapitel 3
- Socialforskningsinstituttet ((2007) Metoder i socialt arbejde. Begreber og problematikker Kapitlerne 1 og 2
- Statsforvaltningen Sjælland. (2007) Praksisundersøgelse.
- Styrelsen for Social Service. Håndbog om Anbringelsesreformen.
- Sørensen, B.S. (1994) 3.ed. Socialpolitik, udvikling og funktion p. 44 – 66, 74 – 82, 185, 263 – 337.
- Ugebrev A 4 (2007) nr. 10, 12. marts 2007.

Forskerpositionering blandt skolebørn



Hvis man som forsker har en intention om at forske blandt børn, kan det være en fordel at tænke kategorier som alder og køn ind i sin forskerpositionering, når man drager ud i feltet. Gennem feltstudier i et specialeprojekt om mobning blandt børn i en 5 klasse blev det tydeligt for mig, hvorledes det at være voksen kvinde kan have signifikant indflydelse på, hvad der overhovedet bliver muligt at få øje på.

Ditte Dalum Christoffersen, ph.d. studerende på RUC på forskerskolen i livslang læring. Antimobbekonsulent i AMOK.

I krydsfeltet mellem de metodiske problemstillinger og en forskerposition, der ikke er til at slippe af med, vil jeg i det følgende illustrere de forskellige sociale verdener, man kan befinde sig i som dreng, pige, voksen og barn. Pointen er at vise, hvorledes forskerens positionering er betinget af de kategorier, som bæres synligt på kroppen. I denne artikel drejer det sig altså om dilemmaer mellem køn og alder set gennem observationer af skolebørn.

Min ambition med undersøgelsen var at se på børnenes positioneringsprocesser i forhold til mobning og mente i den forbindelse, at *skole* var åbenlyst et sted at kigge ind. Skolen udgør et fundament for børns hverdag, og her udspiller sig en stor del af deres liv. Børnene selv er pligt subjekter i skolesammenhæng, idet de *skal* være her og ikke har selv valgt deres klasse eller deres klasse kammerater. De er så at sige "tvunget" til at være blandt mennesker, de ikke selv har valgt at være sammen med. Dette giver særlige muligheder for

at blive til som eksempel vis: den gode ven, den gode kammerat og den passende skoleelev. På den måde bliver det helt særlige ved skolekonteksten relevant at kigge på, når man kigger efter mobbeprocesser.

At finde en skole var ikke noget problem, men at indtræde i og få adgang til børnenes univers var en stor udfordring, der krævede mange refleksioner og overvejelser. Det er ikke umiddelbart forundt voksne at få adgang ind i børnenes verden.

Under indsamlingen af det empiriske materiale som bestod af observationer og interview af skolebørn i en 5. klasse, var det bemærkelsesværdigt men tydeligt, at adgangen ind i pigernes og drengens verdener var meget forskellige og ikke lige let tilgængelige for mig. Under samværet med børnene og i interview-situationer bar mine refleksioner over egen positionering præg af en erkendelse af, at afstanden mellem dreng, pige, voksen og kvinde var divergerende men altid til stede.

AT GÅ FUNDERET OG TEORETISK FREM
Mit udgangspunkt for undersøgelsen var funderet inden for en socialkonstruktionistisk teoretisk ramme. Den teoretiske optik betyder, at det ikke er lige meget, hvordan man som forsker går til feltet. Man har så at sige noget, man går til feltet med. Metode bliver på den måde ikke neutral, men er præget af det metateoretiske perspektiv (Søndergaard 2006:53)

Et socialkonstruktionistisk teoretisk udgangspunkt indebærer i sig selv, at der ikke er nogen vej uden om, når det gælder forskerens egen positionering. Man kan i dette perspektiv ikke optræde som "fluen på væggen" men er nødt til at tænke sig selv ind i den kontekst, man vil undersøge. Ud fra ens egne blikke opstår så de muligheder og begrænsninger, der ligger i mellem teori og metode.

Begrænsningerne kan eksempelvis være, at det ikke er muligt at lave sandhedssøgende observationer. Det er ikke muligt at beskrive en virkelighed, som den er. Altså at beskrive nøjagtig *hvad der sker* i et objektivt og virkeligheds-konstaterende lys.

Mulighederne i en socialkonstruktionistisk optik ligger der imod dels i ambitionen om et refleksivt bud på en virkelighed, et kundskabstilbud (Søndergaard 2006:12) som formes igennem de øjne der ser, og de ører der lytter, og som ikke har interesse i at fremstille almengørende valid data. Og dels den mulighed det qua dette kundskabstilbud giver for at se ind i den kompleksitet som en form for levende kaos. I dette tilfælde hvordan børnene bevæger sig ud og ind i mellem hinanden i mønstre

og aktioner, der ikke umiddelbart er lette at identificere og forberede sig på. Disse bevægelser og uforudsigelige mønstre lader sig ikke indfange og måle, og kan derfor ikke anvendes som almengyldige sandheder. Dog kan man inden for traditionen anvende disse kundskabstilbud, disse konkrete børns handlinger og samtaler mellem hinanden, som bud på, hvorledes forskningsanalyser kan ses som, *en af slagsen*, som særlige bud på, hvordan det kan være at leve som skolebarn i en dansk skolekontekst med, hvad der dertil hører, og derved give den berettigelse som *almenanvendeligt* frem for *almengyldigt*. (Pearse 2007:70-72).

De følgende metodiske overvejelser er på den måde skrevet i lyset af disse teoretiske overvejelser som tager udgangspunkt i, hvordan barneliv udspiller sig situeret, konkret i tid og rum, og med betingelsen af de metodiske refleksive tanker over forskerens positionering. Bl.a. at forskerens køn samt forskellen mellem alder er betydningsfuldt for, hvordan man kan få adgang til de forskellige aktører i feltet. Og derigennem får den metodiske problematisering med forskeren som medpositioneret i konteksten sin berettigelse, da forskerens egen positionering vil have betydning for, hvad der kan ske, hvordan hun kan møde aktørerne, og hvordan de møder hende. Derved vil forskerpositionen blive signifikant i forhold til, hvad der overhovedet bliver muligt at få øje på.

Da jeg begyndte undersøgelserne, var det min ambition ikke at beslutte mig på forhånd for helt nøjagtigt, hvad jeg ville se efter blandt børnene. Dog var mit genstandsfelt mobning, så jeg vidste, at det især var mobbeprocesser el-

ler andre in og eksklusionsmønstre, jeg var særligt interesseret i. Grunden til at netop denne klasse var valgt, var også ud fra klasselærerens udsagn i min første telefonsamtale med hende om, at ”Her vil du nok kunne få øje på noget, men selv har jeg kun haft klassen i et halvt år”. Men selvom man ser efter særlige processer, er det ikke sikkert, at de optræder for en, bare fordi man har besluttet, at det er det, man vil se efter. Derfor ønskede jeg at lade mig overraske af, hvad der ville ske, da jeg alligevel ikke kunne lægge mig fast på, hvad jeg ville kunne få øje på. Så med den teoretiske værktøjskasse, drog jeg ud i feltet med et så åbent og naivt blik, som det var mig muligt.

For at se lidt på hvordan en oplevelse kan fremstå, sanset af forskeren, og hvad det er, man er nødt til at forholde sig til, vil jeg her bringe et eksempel på en observation af klasserummet:

KLASSERUMMET

– *At komme ind i 5.b's klasserum i frikvarteret, var hver gang en intens og sanselig oplevelse. Lugten af madparker, sved og vaskepulver blandede sig med erindringen om min egen tid som skoleelev. Det var en gammelkendt lugt af klasserum. Lydene var øredøvende, fyldt af pigefnis og hvin, og drengenes stemmer lød som en mellemtung mellem små drengestemmer og store testosteronfyldte mænd. Jeg bemærkede som noget af det første, hvor meget piger og drenge adskilte sig i rummet. De to køn sprang i øjnene på mig og fyldte mig med en undren over, at det var så tydeligt, at de var så forskellige, at det var så selvfølgelig, hvem der var hvem. Det var deres lyde, deres kroppe, tøjet og de-*

res måde at bevæge sig ind og ud imellem hinanden på, der fyldte og kodede kønnene i rummet.

– Første gang jeg kom ind i klassen og satte mig ved et af bordene, kom nogle af pigerne hen til mig. De spurgte nysgerrigt til, hvem jeg var, og hvad jeg lavede her. Jeg fortalte, at jeg skulle tale med dem om mobning. Der gik ikke lang tid, før pigerne kommenterede mit tøj og mine smykker, og fortalte mig om deres. De blev hængende ved bordet, til klokken ringede ind. Drengene kom ikke hen til mig. De gik rundt i klassen og lod som om, jeg ikke var der. Nogle gik og råbte lidt, nogle spillede kort, andre var ude for at spille fodbold. Men jeg så godt, at de skævede til mig. De havde lagt mærke til, at en ukendt var trådt ind i deres rum.¹

Jeg troede, jeg skulle ud og se på børn, men jeg blev hurtigt overbevist om, at de to køn ikke er lette at se som én enhed. De adskilte sig meget fra hinanden i skolekontekst. Drenge og piger havde stort set kun alder og klasseværelse til fælles (Kofoed 2003:17). De lavede forskellige aktiviteter, gik i forskelligt tøj, hørte forskelligt musik, og valgte stort set kun at være sammen med andre af eget køn. Når jeg spurgte børnene i klassen, f.eks. ”hvem er dine venner”, var det indlysende for børnene, at jeg måtte mene andre børn af samme køn. Hvis jeg spurgte til det andet køn, afviste de, at der kunne være muligheder i det. Dog blev børnene

1 Deep hanging out er en feltarbejdsmetode, hvor man så at sige hænger ud i feltet, og hvor et mål i sig selv, er, at man lader tingene ske uden definerede mål. (Staanæs & Søndergaard 2005:58, Staunæs 2004:76)

bundet sammen qua deres alder, af det fælles klasserum, og derved var de ind i mellem nødt til at forholde sig til hinanden.

AMBITIONER OM FORSKERPOSITION

Jeg havde på forhånd besluttet ikke at fremstå som en autoritær voksen. Min idé var, at jeg ville indtage en position så tæt på barnets egen, som det var mig muligt for at få et kig ind i deres verden og opbygge fortrolighed. Jeg var interesseret i at komme så tæt på børnenes verden som muligt, og ved at efterstræbe et børneperspektiv kunne jeg udforme mine undersøgelser og analyser så tæt på børnenes egne forståelser, tanker og drømme som muligt

Derfor forsøgte jeg at indtage en position som 'mindst muligt voksen' (Staunæs: 2004:196), en "ikke lærer" (Ibid. 76). Jeg ville ikke være som en lærer eller en forælder, der kunne fortælle om ret og uret ud fra et voksent perspektiv. Jeg ville ikke indtage en bedrevidende, kontrollerende og styrende position.

En mindst mulig voksen position kan således ses som en stræben efter at reducere den afstand, der ofte vil findes mellem børn og voksne. Børnenes liv udspiller sig ofte i voksenforbudte paralleluniverser (Rabøl Hansen 2010), hvor der gøres helt andre ting, og hvor der fungerer helt andre sociale koder, som de voksne ikke kender eller har adgang til. Og da det var disse universer, jeg gerne ville kigge ind i, mente jeg, at min efterstræbte position ville kunne hjælpe mig. For at reducere afstanden måtte jeg deltage mellem børnene, når jeg var i klassen (Staunæs 2004:76). Jeg sad blandt andet med ved børnenes borde i timerne, blev i klassen i frikvarte-

rerne (også selvom man ikke måtte, men skulle gå ud og få luft), i stedet for at følge med læreren ned på lærerværelset når det ringede ud.

Gennem en "deep hanging out" (Staunæs 2004:76 Staunæs & Søndergaard 2005:58) valgte jeg, at tage udgangspunkt i dét jeg så, hørte og lugtede i min deltagelse mellem børnene. Jeg valgte derfor at efterstræbe en position, hvor jeg deltog så vidt muligt på børnenes præmisser. Det indebar også at spille bold i frikvarteret, sidde ved deres borde i timerne, deltage i madpakkespisning, vippe på stolen, lytte aktivt til deres ringetoner på mobiltelefoner og lade dem høre mine, men hele tiden med min viden om at jeg aldrig ville kunne blive én af dem.

For at vise hvorledes et felt bestående af børn kan være svært at iagttage med et særligt mål eller resultat for øje og for at illustrere betydningen af forskerens positionering, kommer her endnu en observation:

Nogle af pigerne havde spurgt mig, om jeg ville spille bold sammen med dem i frikvarteret. Jeg tog imod invitationen og takkede ja. Jeg var glad for, at de ville have mig med, og glad for at jeg ville få mulighed for at deltage i en leg mellem nogle af pigerne i klassen.

Observationen er skrevet lige efter hændelsesforløbet, og indeholder refleksioner, jeg havde undervejs.

Vi var 7 i alt, der var med til at spille bold op ad en mur. 2 af pigerne, Camilla og Ane, var tydeligvis ikke gode venner. De talte fra starten ret hårdt til hinanden. De to piger begyndte at bruge bolden til at kaste efter hinanden, og kort efter at vi var gået i gang, holdt vi

op med at spille bold, og 4 af pigerne forlod hastigt stedet, da Ane og Camillas konflikt eskalerede. Mia, Silja og jeg blev stående og fulgte oprindelsen mellem de to piger.

Camilla og Ane råbte af hinanden (jeg huskede ikke, hvad de råbte). Ane begyndte at sparke ud efter Camilla. Camilla kvitterede med at rive. (Jeg syntes, det var meget ubehageligt, men gjorde ikke noget, gik bare og så ned i jorden sammen med de to andre piger. Vi sagde ikke noget, kiggede bare og ventede, det var ligesom om, pigerne ventede, at jeg ville gribe ind, men det gjorde jeg ikke, for jeg vidste ikke, hvordan jeg skulle komme ud af min valgte position som mindst muligt voksen). "Jeg hader dig, jeg hader dig, jeg hader dig", råbte Camilla, mens hun grinede. (Det virkede mærkeligt, at hun grinende, det virkede ikke til at være spor sjovt). De to kæmpende piger begyndte at skrig. De stod bare og skreg af hinanden, mens de sparkede. Camilla grinede fortsat. De to andre piger prøvede at gå imellem. Men Camilla gik uden om efter Ane. En anden voksen kom gående forbi os. Hun kiggede på oprindelsen, kiggede på mig. Uden et ord, forsvandt hun over gården. (Jeg tænkte på, at hun måske troede, at jeg havde situationen under kontrol, men at hvis hun var lærer, var det mærkeligt, at hun bare var gået forbi).. "Det er ikke sjovt mere", sagde Ane, "lad være at gå efter mig". "Nej det er ikke sjovt", sagde Camilla grinende, og blev

ved at gå efter Ane. Mia prøvede stadig at mægle, men jeg hørte ikke, hvad hun sagde. (At Camilla blev ved med det grine forvirrede mig meget, for det var ikke sjovt). Ane blødte på hænderne, hvor Camilla havde revet hende, og Camilla var blevet sparket mange gange. Ane kom over til mig, "Se. Hun er ikke rigtig klog, hun har revet mig til det bløder", sagde hun. Jeg sagde "Av ja, det ser vildt ud" (Jeg ville gerne have sagt en masse voksen-ting, men gjorde det ikke, og vidste heller ikke, hvordan jeg skulle gøre det). Jeg så ikke præcis, hvad der skete, men pludselig løb Camilla grædende over mod klassen. (Jeg syntes, at situationen var meget ubehagelig, og vidste ikke, hvad jeg skulle gøre). Ane, Mia, Silja og en anden pige, Jane, der var kommet til, stod nu tilbage og kiggede i retningen af, hvor hun var løbet hen. En anden pige, jeg så ikke hvem, var løbet med hende. Ane kom hen til mig, hun så rystet ud "NU går hun hjem og fortæller det til sin mor, og så ringer hendes mor til min mor, og siger, at nu har jeg sparket hende igen. Så får jeg skideballe af min mor, og det er ikke min skyld. Så du ikke, hvordan hun løb efter mig?" "Jo", svarede jeg bare (vidste ikke, hvad jeg ellers skulle sige). "I er mine skytsengle", sagde Ane henvendt til de tre piger. "Hun er ikke rigtig klog". Klokkerne ringede. Ane havde fri, men gik med Mia, der skulle have sløjd.

"Er det tit sådan?" spurgte jeg. "JA" sagde Mia, "altid. Det var bare lidt værre i dag. Det kan være, det er fordi, du er her, måske bringer du uheld". "Ja" sagde jeg, "det kan godt være". Pigerne begyndte at gå over mod sløjdlokalet. Jeg gik op i klassen for at se, om Camilla var der. Det var hun ikke.

POSITIONERING

Jeg er klar over, at jeg er mærket *voksen kvinde*, og at denne kategori ikke er til at komme udenom. I observationen fra skolegården så det også ud som om, at børnene havde nogle andre forventninger til mig som *voksen*, end dem jeg havde til mig selv, da konflikten optrappedes. Således var min voksenposition ikke til at slippe af med, selvom jeg forsøgte at reducere den.

I observationen tydeliggøres det, hvor vanskelig forskerpositionen kan være. Jeg har kun to øjne og to ører, men der foregår meget mere, end sanserne alene kan nå at opfange. Jeg finder det særdeles vigtigt at være ydmyg over for netop dette. At være klar over, at det ikke er muligt at indfange alt, hvad der sker. Det er kun det, blikket er rettet mod, det bliver muligt at få et øje på, alt det andet fortøner sig i periferien af sansernes gråzoner, og derved må vores sanser ses som på en gang rettede og observerbare mod det, vi gerne vil få øje på men samtidig begrænsende for, hvad der er muligt at indfange i det. Der vil ligge noget uden for syns- og hørefeltet. De andre pigers erfaringer med og holdninger til hændelsen ved jeg f.eks. ikke noget om. Og selvom jeg havde en forestilling om, at jeg skulle se på pigerne i samspil med hinanden og se på deres

positionering, skete der noget helt andet. Det bliver også meget tydeligt, at min deltagelse i konteksten får en helt særlig betydning (Staunæs & Søndergaard 2005:60, Järvinen & Mik Mayer:2005 104). Den betydning, der bl.a. tales frem i slut replikken fra Mia om at *"det var bare lidt værre i dag, det kan være, det er fordi, du er her"*, at konflikten optrappes. Jeg er således nødt til at se på mig selv som en del af den kontekst, jeg undersøger, og jeg er nødt til at acceptere, at min deltagelse har betydning for, hvad der kan ske. Jeg træder ikke i karakter som en voksen, jeg går ikke ind og dømmer eller maner til besindighed. Jeg optræder måske ikke, som pigerne havde forventet, og dette får betydning for både deres og mine positioneringsmuligheder og hele udviklingen af de mulige handlemuligheder. Men jeg bliver heller ikke til en af dem, en af pigerne.

Observationen er også et eksempel på, hvor meget man kan tage fejl. Jeg troede, jeg skulle ud og observere, hvorledes pigerne kommunikerede, når de spillede bold. I stedet havnede jeg i en meget ubehagelig konflikt, som jeg ikke vidste, hvordan jeg skulle komme ud af. Som Esmark peger på, kan situationer hurtigt ændre sig og tage en anden drejning end det, der var forventet (Esmark mfl. 2005:10).

Samtidig bliver det tydeligt, hvilke etiske dilemmaer man kan havne i. Observationen peger på en situation, der betød, at jeg kom til kort i forhold til min selvvalgte position og holdninger til, hvornår det er etisk påkrævet at bryde ind som voksen. Jeg blev heldigvis reddet af klokken, der ringede ind fra frikvarter, men konflikten var næ-

sten nået op på et niveau, hvor det som voksen ikke ville være forsvarligt ikke at gribe ind. Denne situation fik mig atter til at overveje min 'mindst muligt voksen' position, som en, jeg kunne blive nødt til at træde ud af. Derved kan man tale om, at der opstår et dilemma. At jeg er der som voksen kvinde, har betydning. Jeg kan ikke forvente at få øje på, hvordan tingene er, når jeg ikke er der. Jeg kan blot håbe på at få et blik ind i hverdagslivet blandt børnene og fange nogle af de betydninger, jeg ønsker at få øje på. Jeg vil noget, når jeg kommer, men det er ikke sikkert, at tingene udspiller sig efter, hvad jeg har forforståelser om, og hvad jeg forestiller mig, at jeg skulle få øje på. Jeg kan reflektere og forberede mig i en uendelighed, men kan ikke foregribe handlinger. Som forsker er man derfor nødt til at forberede sig grundigt, uden at man faktisk ved, hvad der kan ske. For, som Staunæs skriver "*er valg indlejret i de subjektiveringsprocesser man er i*" (Staunæs 2006:195).

KØNNET POSITIONERING OG MÆRKET VOKSEN

At være voksen etnisk hvid kvinde som jeg, giver også signifikante betydninger i forhold til min position frem for andre mulige kategorier. Det var som tidligere beskrevet tydeligt, at det var pigerne, der søgte mit selskab i frikvartererne. De ville gerne tale om mine smykker, mit tøj og mit hår. De ville se billeder af mine børn, min kæreste, og viste også mig deres smykker, billeder af familien osv. På den måde blev min adgang ind i pigegruppen væsentligt lettere og mere intens end adgang ind i drengegruppen. Man kan tale om, at

den virkede mere indlysende og let tilgængelig, da det fælles køn gav fælles forståelser og referencerammer. Samtidig var det også langt lettere for mig, at identificere mig med de ting, der optager pigerne i klassen. Jeg har personlig interesse i og langt mere viden om mere eller mindre kønsspecifikke genstande, som f.eks. smykker og hår, end jeg har i eksempelvis våben og rollespil. Dermed ikke sagt at det ikke er muligt at etablere interesse eller engagement i disse drengesager. Pointen er blot, at adgangen er langt lettere, kræver mindre forarbejde og kan virke mere indlysende til områder, der har køn til fælles. Hvis jeg havde haft mere tid, ville det have været oplagt at forsøge at komme mere aktivt ind i drengegruppen. Men det ville kræve en anden indsats, et mere opsøgende og anderledes fokus. Jeg kan ikke spille fodbold, jeg ved ikke noget om gangsterstil og poker, som i store træk var det, jeg kunne få øje på, at drengene beskæftigede sig med i frikvartererne. Drengediskurser er ikke let tilgængelige og indlysende for mig, sådan som pige-diskurser er det, og jeg kan derfor ikke hurtigt lige springe ind som deltager, som jeg kan i pigernes. At skulle mere aktivt ind i drengenes univers ville betyde, at jeg måtte lære mig nyt om deres kønsspecifikke interesser. Jeg måtte sætte mig ind i, hvilke våben der er seje i rollespil og hvorfor, hvad reglerne er i fodbold osv. Alt dette, forestiller jeg mig, ville have en helt anden betydning, hvis jeg havde været mærket mand. Jeg forestiller mig, at der ville ligge nogle andre forventninger til mig fra starten, end når jeg kommer som kvinde og derved andre åbninger ind i børnegruppen. Men jeg kan ikke

afklæde mig min kønnede position, og må handle og forske herfra, med de muligheder og begrænsninger der er.

Jeg oplevede, at mine forsøg på at komme ind i drenguniverset krævede, at jeg inviterede mig selv. Jeg var nødt til selv at opsøge og fastholde kontakt og interesse for at få drengenes opmærksomhed. På den måde kan man tale om en dobbelt barriere. Én ting er, at jeg faktisk ikke vidste ret meget om drengediskurser, da jeg trådte ind i feltet. Samtidig var jeg nødt til at invitere mig selv, fordi jeg er kvinde, og ikke automatisk kender til deres verden. Pigerne derimod kom mig i møde helt frivilligt, jeg behøvede ikke at gøre mig det mindste umage for at komme i kontakt med dem. Det gik helt af sig selv.

Men jeg kunne kun komme som mig. Jeg kan kun gætte på, at det ville have haft en anden betydning, hvis jeg var dukket op som noget andet. Professor i socialpsykologi Dorte Marie Søndergaard ryster ofte dominerende diskurser og betydninger ved at vende dem på hovedet og stille modsatrettede spørgsmål. I dette eksempel kunne det være spørgsmål som, hvad der var sket, hvis jeg var kommet som; "Voksen ung mand med fodboldinteresse" eller "Ældre mand med slips og skjorte", soldat eller politimand? (Søndergaard 2001:57). Dette ville have haft andre adgange end dem jeg, som mig, havde, og højst sandsynligt lettere adgang til drengene.

Jeg overvejede mit tøjvalg, inden jeg tog ud på skolen, og forsøgte at klæde mig neutralt i forhold til børnene. Altså tøj som de kendte og selv brugte. Dog ikklædte jeg mig et voksent look, og bar ikke mavekorte bluser, eller for den sags skyld hængerøv og store tunge halskæ-

der, som var de seje drenges varemærke. Dette så jeg mig ikke i stand til, det ville have forstyrret for meget, og havde måske gjort mig utroværdig. Og således kom jeg som kvinde klædt i kvinde tøj, og måtte således positionere mig herfra.

FORFORSTÅELSER

Dét, at jeg selv har været en skolepige på 11 år, giver mig et særligt syn på det at gå i skole. Jeg er fortrolig med feltet på den måde, at jeg selv har prøvet det. Især den del af feltet der som beskrevet handler om at være pige. Det vil igen have betydning for, hvad jeg var i stand til at få øje på, da selvfølgelig konstruktioner om *skole* ville kunne begrænse mit blik, netop som noget jeg tog for givet, og derfor ikke kunne lade mig undre over og stille spørgsmålstegn ved. Mit teoretiske blik var på den måde faget i min egen subjektive forståelse og forforståelse, da jeg selv var en del af det felt, jeg ville undersøge (Staunæs 2004:129 & Søndergaard 2001: 48).

Det, jeg selv kommer med, mine egne erfaringer, har således betydning for, hvilke ting jeg ville være i stand til at undre mig over, og få øje på. Sat ind i en anden kontekst, som jeg slet ikke kendte f.eks. "skoleliv i Togo", ville jeg have andre muligheder for at se anderledes og stille andre spørgsmål, da der her ville være andre og forskelligartede ting, der fangende mit øje. Ting, som jeg ikke kendte til qua min anderledes baggrund.

OBSERVATIONER I INTERVIEW SOM METODE

I interviewsituationer gælder de samme regler for forskerposition. Phonix peger på, at interviewerens i en lærerliggende position kan vanskeliggøre inter-

viewsituationen. I hendes undersøgelse af mobning mellem 11-14 årige drenge forklares, hvorledes drengene:

"Had (erroneously) expected the researcher to be like a teacher, not listening to them properly, but firing questions at them in oral examinations fashion, evaluating their "performance" and possibly catching them out and so embarrassing them"

Jeg havde som beskrevet på forhånd overvejet problemet med dette, og kunne sagtens genkalde mig denne problematik med de børn, jeg har interviewet. Jeg startede samtlige interviews med at sige, at det var super hemmeligt, og at barnet kunne sige præcis, hvad det ville, uden at nogen ville få det at vide. Det, jeg synes at kunne fornemme i stort set samtlige interviews var, at børnene var på vagt over for mig som voksen. Der var nogle, der spurgte flere gange, om de andre børn fra klassen kom til at høre det her, eller om deres lærer gjorde. Dette kan have betydning for, hvad børnene turde sige til mig og for, hvorledes deres ord er blevet valgt. Jeg forsøgte derfor i interviewsituationerne at fremtræde afslappet, ikke som en lærer, og forsøgte at imødekomme børnenes egne handlemåder. Bla. smækkede jeg benene op på bordet, pillede ved min mobiltelefon, sagde at børnene gerne måtte læse deres sms'er under interviewene osv. Alt dette for at opnå deres fortrolighed og derved, gennem deres fortællinger, komme tættere på forståelser om deres hverdagsliv. Velvidende at jeg ikke kunne matche børnene helt og aldeles, forsøgte jeg så godt jeg kunne at fremstå afslappet og

imødekommende og på deres præmisser. Lidt som en voksen, der ikke var som de andre voksne, f.eks. lærere og forældre er flest, og som jeg regner med, at de møder en del af i deres hverdag. Min oplevelse var, at det i første omgang forstyrrede dem, at jeg matchede deres kropssprog og sprog, som jeg havde set og hørt i klassen. At en voksen kvinde f.eks. smækker benene op på bordet, har mobilen liggende fremme på bordet, og byder på slik når man skal tale om mobning, så ud til at undre dem i første omgang. Men efter kort tid, hvor børnene havde siddet og skævet til mig, oplevede jeg, at børnene selv lagde benene op på bordet, og deres sprog flød lettere og mere frit. De begyndte at indvie mig i, hvem de sms'ede med, og lod mig lytte til musik, de havde optaget eller viste mig billeder af deres venner, de havde fotograferet. Jeg fandt det ret let at imødekomme min efterstræbte reduktion af afstand. Jeg forestiller mig, at dette bla. skyldes, at min position som forsker var ganske uforpligtende på sigt. Jeg har ikke ansvar for børnenes læring eller deres indbyrdes relationer i dagligdagen, sådan som lærerne har. Jeg kommer for at se på deres liv og høre deres historier, og så er jeg væk igen efter kort tid. Jeg har ingen skole-forpligtelser i klasseværelset, på lærerværelset, eller i forhold til ledelsen, og jeg skal ikke leve op til særlige standarder, som lærerne er nødt til i deres daglige virke for at få det hele til at fungere. Dette, forestiller jeg mig, giver mig de særlige privilegier i forhold til børnene i klassen.

SPROGET

I forlængelse af børnenes skepsis for hvad jeg var ude på, peger også Sarah

Cawood på, at børnenes fortællinger kan ses som værende utroværdige, da der ikke nødvendigvis er sammenhæng mellem det, de fortæller til forskeren og det, de taler med hinanden om. Jeg vil som Cawood tilslutte mig idéen om, at netop i kraft af det socialkonstruktionistiske perspektiv og det multiple selv, vil flere divergerende og modstridende sandheder være mulige i forskellige kontekster (Cawood 2007:54). Således kan det, børnene fortæller mig i interviewsituationerne godt stemme overens med, hvordan de oplever verden, selv om de taler fra et andet sted, på en anden måde, med et andet sprog, end når de taler indbyrdes med hinanden uden voksnes tilstedeværelse. Børnene gjorde noget ud af at fortælle mig om den virkelighed, de oplevede, og ville som beskrevet meget gerne bidrage med fortællinger. De synes alle at mit emne mobning, var meget vigtigt at få undersøgt, og gav udtryk for, at de var glade for at kunne bidrage som vigtige personer i forskningen, og tog det meget alvorligt.

Ord som "fuck", "ludder", "kælling" og "bøssesvin" er hverdagsord, der anvendes børnene imellem. Men det var ikke de ord, de gerne brugte, når de talte med mig. Det kunne se ud som om, at jeg i kraft af min voksen og kønnede position ikke kunne få adgang til disse ord, som indgår i børnenes sprog. Jeg kan sikkert heller ikke tale det, selvom jeg forsøger. Jeg kan ikke lade være med, at tale med en voksens stemme, med et voksent sprog. Børnene var således tydeligvis kritiske, og afholdt sig fra at bruge dem i samtaler med mig. Flere af børnene forsøgte at finde alternativer, eller de talte blot om

dem som "grimme ord". Det lykkedes mig dog ofte, ved at legalisere ordene når de dukkede op i forklædning, at få børnene til at sige disse grimme ord, men jeg måtte ofte lokke dem frem. Det var væsentligt for mig at få betydnings-tilskrevet disse ord af børnene selv, da jeg var særligt interesseret i deres anvendelse af sprog, og i høj grad netop de italesatte sociale kategorier, som bliver anvendt i forbindelse med mobning. Uden disse grimme ord ville det blive meget vanskeligt at lede efter mobbekategorier og diskurser. Jeg forestiller mig i den forbindelse, at min "ikke-lærer" position her hjalp mig. Jeg spurgte nysgerrigt og naivt til dem, når de sagde "de bruger ord," og var forsigtigt med ikke at fordømme eller forarges over ordene eller andre af de ting, de sagde netop for at få dem frem i lyset. Her var min oplevelse, at sproget fungerer mere på tværs af alder end på tværs af køn. Drengene og pigerne anvendte, så hvidt jeg kunne høre, stort set det samme sprog.

Når jeg var i klassen blev det dog nemmere for mig at høre "ordene". Måske fordi jeg nedtonede min position i kraft af, at jeg var i undertal, og derfor ikke fyldte så meget som i interviewsituationene. Måske også fordi jeg ikke var en af de "rigtigt" voksne. Så ligesom i konflikten mellem Ane og Camilla greb jeg ikke ind, selvom sproget blev meget hårdt i forhold til, hvad voksne ører "normalt" tåler. Her oplevede jeg således, at sproget udfoldede sig mere frit, og de talte med deres egne ord og vendinger, selvom jeg var der. "Fuck dig din ludder", "hvor er du grim" og "din liderlige so" var ord der flød frit

fra børnene, når de var sammen med hinanden.

Tilbage til interview-situationerne observerede jeg blandt børnene, at der var flere divergerende pointer i forhold til min voksen kvinde position. Nogle af børnene viste mig tillid og fortalte vidt og bredt, andre havde mere distance og talte mindre åbent til mig. Og igen var der flere piger end drenge, der talte åbent. Det var dog min oplevelse, at ved at forsøge at matche drengens kropssprog og sprog fik jeg større fortrolighed. Jeg forestiller mig igen, at min beslutning om en "ikke lærer" position var til nytte for mig.

F.eks. havde jeg følgende dialog med to drenge om Rikke, en pige i klassen. Vi sidder alle tre med fødderne oppe på bordet, og vipper på stolen. Dette eksempel kan illustrere et spændingsfelt mellem den voksne og drengens sprog:

Frede: Hun lignede min oldemor. Hun ligger død nu

Søren: Det er ikke engang løgn, mand.

Ditte: Jeg synes, hun så helt vildt godt ud.

Søren: Men øh.

Frede: Så kender du hende ikke, hun er helt vildt liderlig, host host

Søren: Det sagde han! (kigger på mig, og peger på Frede, med foragt i stemmen)

Ditte: Det er der jo så mange, der er. (forsøger at se ud som om alt er i orden)

Frede: Ha ha (ser lettet ud)

Søren: Ha ha nej, men øh men det øh, der er ikke sket noget med Rikke. Fordi det er kun mig og Filip, der ved, at hun har været kæreste med ham, der er ingen, der må vide det..

Ditte: Ok. Jeg siger det ikke til nogen.

Her vil jeg mene, at det bliver tydeligt, hvad man kan sige til en voksen. Frede er tæt på at overskride den grænse, Søren gør opmærksom på dette, og havde jeg ikke været opmærksom på min position, er det muligt, at jeg ville have reageret anderledes. Men det lykkedes mig at holde masken, og derfor ser det ud til, at begge drenge ler lettet over den legitimitet, der kommer til at ligge i bemærkningen om den liderlige pige fra klassen.

Jeg vil dog her påpege, at det er meget muligt, at der, qua mit køn og min alder, er nuancer i pige- og drengesprog, jeg ikke fanger. Dels fordi de har så svært ved at bruge ordene over for mig, og dels fordi jeg selv anvender et andet, et mere voksent sprog. Jeg har således, qua min alder, ikke adgang til deres sprog. Børnene ved det, og derfor var det måske så svært at sige disse "grimme" ord til mig. En dreng afviser da også under et interview, at det vil være muligt for mig, at forstå deres verden indefra, ved at sige til mig i en samtale netop om sproget: "man skal næsten have været der, været på vores alder for at kunne forstå det"

AFSLUTNING

Således kan det se ud til, at når man forsker inden for en teoretisk ramme, der forudsætter, at forskeren skal ses som en del af feltet, skal man holde sig for øje, at man kan havne i helt særlige og komplekse positioneringspræmisses, når man forsker i et felt af børn, der til stadighed bevæger sig. Jeg har i det ovenstående koncentreret mig om metodiske overvejelser i forhold til forskerens køn og alder over for børnenes. Jeg havde på trods af min alder, men nok i

kraft af min selvvalgte og reflekterede forskerposition, langt lettere ved at identificere mig med børnene, end med de voksne i skolen. Jeg havde slet ikke samme forståelse for lærerens dilemmaer og problematikker. Og med den erfaring vil jeg mene, at jeg med min positionering har skabt en åbning ind i børnenes univers. Så selvom jeg er lidt for stor til at klemme mig helt der ind, har jeg fået et kig ind i børnenes verden, og igen var åbningen ind til pigerens verden mere indlysende og lettere tilgængelig end ind til drengenes. Så selvom jeg ikke havde direkte adgang til nogen af deres levede verdener, og ikke kunne ikklæde mig ”barnedragt” og derved blive genkendt som barn, vil jeg mene, at jeg kom ganske meget tættere på. Det er ofte de voksnes opgave at vise vejen for børnene på forskellige måder, f.eks. skal forældrene opdrage, lærerne skal undervise og holde ro og orden i klasserne osv. Da jeg ikke havde opgaver som disse med børnene, behøvede jeg ikke at tage den overordnede voksenrolle på mig. Derfor blev det muligt for mig at indtage positionen tættere på børnenes end, hvis jeg havde gjort som en mere moralsk, bestemmende, irettesættende, og altså mere *rigtig og genkendelig* voksen. Så atter vil jeg pointere, at det man kommer med som forsker, det man viser frem i arenaen, er det, man bliver mødt med. I dette tilfælde en kvindelig voksen men samtidig selvvalgt og reflekteret *mindst mulig* voksen.

Litteratur

- Andersen, Niels Åkerstrøm, Esmark, Anders & Lausten, Carsten Bage (2005) ”Socialkonstruktivistiske analysestrategier” Roskilde universitets forlag. Frederiksberg C
- Cawood, Sarah 2007”Velkommen til pus-syland” PHD-afhandling. Phd. Afhandling Institut for pædagogisk psykologi. København Danmarks pædagogiske universitet. Emdrup, København
- Hansen, Rabøl H. 2010. (article in spe).
- Järvinen, Margaretha & Mik-Mayer, Nanna. (2005) ”Interview i en tangotid”. I: Mik-Meyer, N. & Järvinen, M. (red) Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter. København: Hans Reitzels Forlag. København K
- Kofoed Jette ”Elevpli” Phd. Afhandling Institut for pædagogisk psykologi. København Danmarks pædagogiske universitet. Emdrup, København
- Pearse, W. Barnet (2007) ”Kommunikation, og skabelsen af sociale verdener” Dansk psykologisk forlag. Gylling.
- Phoenix, Frosh & Pattman (2003) ”Producing Contradictory Masculine Subject Positions: Narratives of Threat, Homophobia and bullying in 11-14 Yers Old Boys”. Jurnal of Social Issues, vol. 59, no. 1 p:179-195
- Staanæs, D.(2004) ”Køn etnicitet og skoleliv” Forlaget samfundslitteratur. Frederiksberg C
- Staanæs, D. & Søndergaard, D.M. (2005) ”Interview i en tangotid”. I: Mik-Meyer, N. & Järvinen, M. (red) Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter. København: Hans Reitzels Forlag. København K.
- Søndergaard, D.M. (2001). ”Destabiliserende diskursanalyse: Veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning”. I: Haavind, H. (red): Kjønn og Fortolkende Metode. Oslo: Gyldendal. København
- Søndergaard, D.M. (2005). ”At forske i komplekse tilblivelser. Kulturanalytiske, narrative, poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning”. I: Jensen, T.B. & Christensen, G. (red.) (2005). Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis. Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg C
- Søndergaard, D.M. (2006). ”Tegnet på kroppen: Køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia”. København: Museum Tusulanum Forlag. København S

Børneperspektiver, læring og evalueringspraksis



Artiklen vil præsentere en forståelse af børneperspektiver ud fra et kritisk psykologisk ståsted. Gennem to empiriske eksempler vil det ud fra et fokus på børneperspektiver blive diskuteret, hvordan evalueringspraksis i folkeskolen stiller særlige betingelser for det pædagogiske arbejde omkring børns læring og udvikling med henblik på at inddrage børnenes perspektiver.

*Kristine Kousholt, cand.mag., ph.d.,
Institut For Læring, DPU, Aarhus Universitet*

Indledning

Gennem de sidste 50 år er der sket et væsentligt skift i forståelsen af børn og barndom. Ganske overordnet kan man tale om, at der er sket et skift fra en forståelse af barnet som novice og sårbart til en forståelse af barnet som aktiv deltager (Kampmann, 2000, Sommer, 2001). Op gennem 90'erne har dette skift særligt taget form, således bar et 'key note lecture' i 1991 til en større konference titlen: "Listen to the child: a time for change" (Woodhead & Faulkner, 2000, p. 11). Woodhead og Faulkner (ibid.) peger på, at det kan lyde som en lidt sær tilskyndelse, at man nu skal lytte til barnet inden for psykologien – for har man ikke altid gjort det. Udviklingspsykologien har særligt været optaget af at få forståelse for børns oplevelser og respektere deres holdninger. Men, argumenterer Woodhead & Faulkner, når det kommer til at skrive om – og tænke om disse børn, er der ofte tale om, at børnene skal passe ind i nogle i forvejen bestemte objektive udviklingsforståelser, som i højere grad

afspejler den voksnes perspektiv end barnets:

"Scientific discourse demands that young warm-blooded human beings are transformed into de-personalized objects of systematic inquiry, their individuality evaporated into a set of measurable independent and dependent variables, and then condensed into general laws of behaviour." (Woodhead & Faulkner, 2000, p. 12)

Dette er sådan, som man har udviklet meget viden om børns udvikling. Måden man skaber viden om børn og den viden, man skaber, er imidlertid under løbende forandring. Der er således eksempler på megen forskning, som søger at forstå børn som subjekter og som eksperter på eget liv frem for 'ikke-færdige-personer', hvis (normale og afvigende) udvikling vi må sætte ind i skemaer for rigtig at kunne forstå. I denne artikel, som bygger på min afhandling (Kousholt, 2009), vil jeg præsentere en

særlig måde at forske ud fra børneperspektiver, og jeg vil eksemplificere med analyser fra min afhandling. Afhandlingen bygger empirisk på deltagende observationer og interviews foretaget på tre forskellige folkeskoler (hhv. en 4. klasse, en 5. klasse og en 7. klasse), og den handler om, hvad brugen af forskellige evalueringsmetoder betyder for børns deltagelse og læreprocesser i folkeskolen. Analyserne var ikke blevet til det, som de er, hvis jeg ikke havde søgt forståelse ud fra børnenes perspektiver på, hvad evaluering og læring betyder for dem.

Børneperspektiver

Mit forskningsprojekt ligger i forlængelse af flere andre nyere forskningsprojekter (eks. Morin, 2007, D. Kousholt, 2006, Schwartz, 2007), som har fundet det frugtbart at tage udgangspunkt i børnenes perspektiver på, hvordan særlige forhold får betydning for børnenes liv sammen og hver for sig. Mit forskningsprojekt omhandler som sagt brugen af evalueringsmetoder i folkeskolen men gør det på en særlig måde. Når man tager udgangspunkt i børnenes perspektiver på evalueringer, er det ikke evalueringens art, udformning eller sågar evalueringens resultater, der får hovedfokus. Det er snarere, hvordan evalueringer bliver relevante i børnenes liv i øvrigt. Hvordan de får betydning i børnenes fællesskaber, og hvordan børnenes fællesskaber får betydning for evalueringer.

Når man tager udgangspunkt i en kritisk psykologisk forståelse (eks. Holzkamp, 1983, Dreier, 2002, Højholt, 2001) er det nærliggende at interessere sig for børns perspektiver i udforsk-

ning af praksis. Kritisk psykologi beskæftiger sig netop med det, som kaldes første persons perspektiver (eks. Dreier, 2003), og som skal forstås som et alternativ til – og en kritik af forskningsmetoder, der så at sige anlægger et blik udefra og oppefra og derved ikke interesserer sig for deltagernes perspektiver på dette og hint (Dreier, 1996). Inden for kritisk psykologi interesserer man sig ikke blot for, hvordan strukturer udgør betingelser for mennesker men også for, hvilke handlemuligheder mennesker har i deres liv – også kaldet handleevne (eks. Holzkamp, 2005). Samfundsmæssige betingelser betyder altså noget særligt for forskellige mennesker i forskellige positioner og med forskellige perspektiver på deres liv. For at få greb om disse subjektive betydninger er det nærliggende at beskæftige sig med et første persons perspektiv og følgelig; børneperspektiver.

Børneperspektiver vil altid være i flertal, da børn også har forskellige ståsteder og perspektiver i de sammenhænge, hvor de deltager (D. Kousholt, 2006). Desuden vil børneperspektiver altid i en eller anden grad være medierede, idet det er forskeren, der søger at sætte børnenes perspektiver ind i analytiske sammenhænge. Børneperspektiver er derved ikke blot en videreformidling af, hvad børn mener men må sammenholdes med de betingelser, som børn deltager i og med (Morin, 2007). Her er en opmærksomhed på, at *vi udgør betingelser for hinanden* vigtig (Højholt, 2005), da det betyder, at børn og voksne *udgør betingelser for hinanden* og derved begge må inddrages i de analytiske processer. De voksnes perspek-

tiver på børns muligheder kan derved paradoksalt nok være vigtige aspekter af en analyse ud fra børnenes perspektiver.

Det er afgørende for forståelsen af børneperspektiver, at der ud fra denne tilgang ikke er tale om et isoleret blik på barnet men et forsøg på at få øje på, hvordan betingelser ser ud fra barnets perspektiv på disse (Højholt, 2001). Altså hvad de konkrete betingelser betyder for barnet i de sammenhænge, barnet er i, hvilket kun kan undersøges konkret empirisk. Hvis man forestiller sig dette med en kamerametafor betyder det, at linsen ikke rettes *på* barnet, men at det er barnet, der kigger *gennem kameraet ud på verden*. Forskeren kan ikke se verden og betingelserne, som barnet gør det, men kan søge at stille sig i barnet sted og se på betingelserne sammen med barnet. Børneperspektiver er metodologisk følgende en vedvarende bestræbelse på at forstå betingelserne, som de tager sig ud fra barnets perspektiv, hvilket betyder, at børn må ses og forstås som deltagere i deres fællesskaber. Dette bliver helt skarpt formuleret i følgende citat:

”Det pudsige er, at barnet i højere grad kan træde frem som person, selvom – eller fordi – vi ikke kun kiggede på personen.” (Højholt, 2005, p. 35).

Det er selvkorrektionen fra *selvom* til *fordi*, der er særlig interessant i ovenstående citat. Der er nemlig ikke tale om et *selvom* i denne forbindelse. Når vi ud fra et kritisk psykologisk ståsted tager udgangspunkt i børnenes perspek-

tiver, kan børnene fremstå som forståelige og meningsfulde personer, når vi kigger på deres betingelser i de fællesskaber, som de er del af. Kigger vi kun på personen bliver det nogle gange uforståeligt, hvad det er, børnene handler ind i (jf. Højholt, 2005). Derfor kan barnet træde frem som person – netop *fordi* – vi ikke kun kiggede på personen.

Der er altså en gensidig bevægelse, når vi søger at forske ud fra en kritisk psykologisk tilgang til børneperspektiver. Når vi udgør hinandens betingelse for deltagelse, vil vi også forstå børn bedre, hvis vi kigger på de sammenhænge, som børnene indgår i og ikke blot kigger på barnet selv. Det personlige forstås følgelig ud fra fællesskaber, hvilket kan forekomme paradoksalt men beror på, at menneskelige handlinger knytter sig til de sammenhænge og de fællesskaber, som mennesker indgår i – heri ligger en dialektisk bevægelse, som også er central, når vi søger at forstå børns betingelser.

I forskningsprojektet, som denne artikel bygger på, har det været vigtigt at forstå såvel børn som voksne velbegrunderet. Det vil sige at have et sensitivt blik for deltagerens betingelser og derved at have et sensitivt blik for de fællesskaber, som deltagerne indgår i. Videre har det været vigtigt at kombinere interviews og observationer for på den måde at få flere forskellige typer data. Metodisk betyder ovenstående forståelse af børneperspektiver, at børneperspektiver ikke nødvendigvis og udelukkende kommer til udtryk i interviews, hvor børnene selv fortæller deres perspektiver frem. Der er således ikke kun tale om at ’lytte til barnet’, som nævnt indledningsvist. Observati-

oner kan også være en adækvat forskningsmetode, når man søger at forske ud fra børneperspektiver. Her bliver det tydeligt, hvad børnene er rettede imod, hvilke fællesskaber de ønsker at deltage i og hvordan. Man får mulighed for at se børnene i deres sammenhænge, hvor de i interviews er i en særlig sammenhæng, og fortæller om deres andre sammenhænge (Forchhammer, 2001) – de forskellige metoder giver mulighed for forskellige børneperspektiver (D. Kousholt, 2006, p. 131). I det følgende afsnit vil jeg vise et eksempel fra min analyse, hvor jeg har søgt at illustre, hvilke grunde der kan være til, at voksne somme tider reproducerer bestemte børneforståelser. Samtidig vil jeg forsøge at vise, hvordan andre forståelser kan være til rådighed, hvis man søger at forstå ud fra børns perspektiver herpå. Den evalueringsform, jeg her tager udgangspunkt i, er skole/hjem-samtalen, selvom denne ikke er eksplicit genstand for analyse i dette eksempel. Senere i artiklen vil jeg fokusere på evalueringsmetoden; selvevaluering, som gennem 90'erne er blevet og stadig er en del af folkeskolens evalueringsrepertoire.

Reproduktion af forståelser af børn

I dette afsnit vil jeg vise, at når læreres forforståelser af børn fastholdes, er det fordi, de reproduceres som sådan, hvorved der er tale om en aktiv genskabelse (Dreier, 2008). Dette kan ses som en kommentar til teksten "Self-fulfilling prophecies in the classroom" (Rosenthal & Jacobson, 1968), hvor det anføres, at: "[...] *the teacher's expectation of pupils' performance may serve as an education-*

al self-fulfilling prophecy. The teacher gets less because she expects less [...]" (ibid. p. 219-220). Teksten af Rosenthal & Jacobson er baseret på kvantitative data, som viser, at der er sammenhænge mellem lærerens forforståelser og elevpræstationer, hvilket kunne peges hen på årsag-virkningssammenhænge. I det følgende vil jeg imidlertid vise, hvordan sådanne selvopfyldende profetier er en mere aktiv og en mindre entydig proces, end teksten af Rosenthal og Jacobsen umiddelbart peger på. Dette beror bl.a. på kvalitativ empiri med udgangspunkt i børnenes perspektiver på muligheder og begrænsninger vedrørende egne læreprocesser.

Gennem mine besøg i 7. klasse og qua de samtaler, som jeg har med klassens lærer (Vibeke) står det klart, at Nikoline er én af de elever, som betragtes som 'ikke-så-dygtig'. I mine klasserumsobservationer ser jeg desuden, at Nikoline for det meste forholder sig stille under lektionerne. Hun svarer stort set kun på lærerens spørgsmål, hvis hun bliver spurgt direkte. En dag sker der imidlertid noget lidt andet. Vibeke spørger klassen om betegnelsen på en grammatisk form, hvilket flere af eleverne svarer forkert på. Nikoline byder selv ind og svarer, at 'kort tillægsform' er den korrekte betegnelse. Vibeke svarer: "Bravo, hørte I alle sammen, hvad Nikoline sagde?" Vibekes svar tyder på, at Vibeke overraskes af, at det netop er Nikoline, der svarer rigtigt, da dette ikke harmonerer med Vibekes forforståelser af Nikoline. Samtidig gør Vibeke noget ud af at synliggøre Nikolines succes.

Når jeg har haft som ambition at forske ud fra børnenes perspektiver, har

det også været vigtigt for mig at være med i sammenhænge, hvor læreren ikke er til stede for på den måde at få en anden indsigt i børneperspektiver på læringsmuligheder og evalueringers betydninger. I den forbindelse har jeg eksempelvis fulgt med, når børnene har lavet gruppearbejde. Nikoline er ofte sammen med Marie-Louise og Farzana, når der skal være gruppearbejde. De er alle tre stille i klassen men står forskelligt i forhold til, hvordan de bliver forstået som dygtige og ikke-dygtige. Hvor Marie-Louise betragtes som særlig dygtig, betragtes både Farzana og Nikoline som mindre dygtige. Under gruppearbejdet lægger jeg mærke til, hvordan alle tre piger deltager væsentligt anderledes i gruppen, når de er væk fra lærerne og de øvrige elever. På mig virker de her talende, glade og velformulerede. Pigernes anderledes deltagelse i denne lille gruppe peger for mig at se ind på ovenstående pointe om, at barnet i højere grad kan træde frem som person, *fordi* vi ikke kun kigger på personen selv. I denne lille gruppe har pigerne andre betingelser for deltagelse, end de har i klasselokalet. Det er altså de forskellige sammenhænge og de arrangementer, der er de forskellige steder, som har betydning for, hvordan pigerne deltager.

Som sagt skete der noget lidt andet med Nikolines deltagelse i klassen i eksemplet ovenfor. Da dette ikke er det eneste eksempel på, at Nikoline er begyndt at deltage på en anden måde i undervisningen, påpeger Vibeke til Nikolines mor under skole/hjem-samtalen, at Nikoline har udviklet sig i en positiv retning. Vibeke siger, at Nikoline er blevet en gladere elev, og i det

hele taget er Nikolines væremåde udviklet. Nikoline erklærer sig enig i Vibekes betragtninger, og Vibeke fortsætter: "Du prøver at være med så meget, du kan, læser bedre og mere..." Her bryder Nikoline imidlertid ind og fastholder, at hun ikke læser mere. Vibeke holder dog også fast på sit perspektiv om, at Nikoline læser mere og en lidt negativ stemning mellem de to breder sig, da de begge søger at holde fast på deres perspektiver på Nikolines læsemængde uden at nogle af dem synes at interessere sig for grundene til den andens perspektiv. Til slut siger Vibeke: "Du skal tage det som en ros", og Nikoline svarer: "Det gør jeg også", hvorefter meningsudvekslingerne slutter.

Jeg finder det interessant, at både Vibeke og Nikoline er enige om, at Nikoline har udviklet sig, men at de ikke er enige om, hvad denne udvikling beror på. Vibeke peger på en tæt forbindelse mellem mere læsning og Nikolines udvikling og læring, hvilket er en forbindelse, som Nikoline modsætter sig. Vibekes perspektiv lader til at være bundet op på det, som kaldes undervisnings-læringskortslutningen (Dreier, 1999). Dette er et begreb, der kritisk peger på, at en almen måde at forstå læring i skolen på er at se læring som et direkte resultat af undervisningen. Til dette formulerer Brown & Duguid (1992) følgende perspektiv: "[...] *what is learned can never be judged solely in terms of what is taught.*" (ibid. p. 3). Nikoline og Vibeke er uenige om grundene til Nikolines læring, og Vibekes perspektiv lader til at pege hen på en forståelse af, at læring, bør begrundes i skolerettede aktiviteter, hvorimod Nikoline ikke ser nogen direkte

forbindelser mellem hendes læring og øgede skoleaktiviteter.

Jeg vælger i et efterfølgende interview at spørge ind til Nikolines perspektiv på dels hendes udvikling og dels den konflikt, som udspillede sig under skole/hjem-samtalen. Nikoline fortæller mig, at hun finder det særligt vigtigt at være ærlig, og derfor synes hun ikke, at hun kunne være bekendt blot at give Vibeke ret i, at hun læser mere derhjemme, selvom dette ville være den letteste måde at løse konflikten på. Nikoline ekspliciterer: "[...] men jeg læser jo ikke mere. Jeg læser stadigvæk det samme, som jeg har gjort før. Så jeg ved ikke, hvorfor hun synes, at jeg læste mere. Sådan er det." Nikoline fortæller mig også, at hun synes, at hun har udviklet sig mere generelt. Hun siger, at før i tiden ville hun slet ikke have talt med sådan én som mig, hvor hun nu taler meget. Ud fra Nikolines perspektiv er der således tale om en mere almen og ikke-intenderet læring (Dreier, 1999), som har positiv betydning for hendes skolelæring. Måske har Nikoline udviklet sin deltagelse i skolen qua hendes anderledes deltagelse i gruppen med Farzana og Marie-Louise, hvor Nikoline tydeligvis har mulighed for at deltage på helt andre måder end i undervisningen. Måske Nikoline har udviklet sin deltagelse og selvforståelse på tværs af forskellige sammenhænge og som del af forskellige fællesskaber, hvorved det ud fra Nikolines perspektiv er for entydigt blot at pege på øgede læseaktiviteter som grund for Nikolines udvikling og læring.

Senere spørger jeg Vibeke, hvordan hun oplevede det, da Nikoline ikke tilsluttede sig Vibekes forståelse af hen-

des udvikling. Vibeke siger hertil, at hun tolker Nikolines uenighed som et tegn på, at Nikoline er genert og ikke ved, hvordan hun skal takle situationen ved skole/hjem-samtalen. Vibeke tilføjer, at Nikoline har haft mange problemer.

Vibeke og Nikoline har således ganske forskellige perspektiver på Nikolines udvikling. Disse perspektiver bliver ikke udforsket af parterne selv, hvorved Vibeke falder tilbage på sine forforståelser om Nikoline som en genert pige, der ikke ved, hvordan hun skal takle situationer og som en pige, hvortil problemer knytter sig. Vibekes perspektiv bliver imidlertid mangelfuldt, når hun ikke har adgang til Nikolines begrundelser. Hvis Vibeke kendte til, at Nikoline så det at være ærlig som så vigtig en faktor, at hun hellere vil argumentere med læreren foran sin mor end blot medgive hende et perspektiv, som i virkeligheden blot skulle forstås som en ros af hende, kunne det være, at Vibeke fik en ændret forståelse af Nikolines deltagelse. Nikolines modsætten sig kunne nemlig også ses som en ressourcefuld handling, som man muligvis kunne arbejde videre med i undervisningssammenhænge. I stedet for at udforske de forskellige perspektiver, hvilket muligvis kunne have medført et styrket samarbejde (jf. Larsen, 2005), lukker Vibeke perspektivudvekslingen uden at få et indblik i Nikolines begrundelser. Dette hænger muligvis sammen med de strukturer, som skole/hjem-samtalen trækker på. Der er her hovedsagligt tale om en videregivelse af information om eleverne til forældrene og ikke om en fælles udforskning af grunde til elevernes læreprocesser. I dette

tilfælde fører perspektivforskellighederne til misforståelser. Umiddelbart efter at have gjort rede for Nikolines udvikling, reproducerer læreren således sine forforståelser af Nikoline i samtalen med mig.

I teksten af Rosenthal og Jacobson (1968) opereres der med forskellige årsager til, hvad der kan udgøre den selvopfyldende profeti, hvis sammenhænge de har konstateret. De foreslår at en årsag kan være, at læreren henvender sig anderledes til de elever, som de på forhånd har forventninger om er dygtige. Herved kan de usagt få kommunikeret, at der er høje forventninger til disse børn, hvilket muligvis kan ændre elevernes selvforståelse, øge motivationen og derved medføre forbedrede elevresultater (ibid, p. 245). Sådanne sammenhænge vil der muligvis være i en skolepraksis, men at betragte dem som årsag og virkning bliver for mig at se noget entydigt og kan reproducere forståelser af børn som novicer uden egen handleevne. En sådan forståelse lader ikke til at medtænke, at eleverne er aktive deltagere på tværs af forskellige sammenhænge, som kan bidrage til elevernes udvikling i skolen. Desuden lader elevernes fællesskaber som mulig-gørende og ikke-muliggørende aspekter af elevernes skolesucces ikke til at blive medregnet. Endelig negligeres lærerens villighed til at anerkende elevernes udvikling og forandring. Ovenfor præsenterede empiri viser, at der kan være mange bevægelser i reproduktioner af lærerforståelser, og her ud fra er det for reducerende at betragte læreres forståelser af elevens dygtighed og elevernes skolepræstationer som selvopfyldende profetier. Vibeke anerkender

Nikolines udvikling, men denne anerkendelse lader til at blive til en reproduktion af gængse dygtighedsforståelser på grund af den konflikt, der udspiller sig til skole/hjem-samtalen. Derved har reproduktioner konkrete grunde i konkret praksis. Der er ikke blot tale om 'det samme' men om en aktiv genskabelse, hvorved det også kræver stort arbejde at bevare de samme forståelser (Dreier, 2008). I den empiriske udforskning har jeg været interesseret i at følge såvel Nikolines som Vibekes perspektiver. Særligt Nikolines perspektiv har givet mig mulighed for at se, hvordan læring er ganske komplekst, når man søger at forstå det ud fra et børneperspektiv. Børneperspektivet unddrager sig årsag-virkningssammenhænge, idet man ud fra børnenes perspektiver kan få øje på de grunde børnene har til at deltage, som de gør. Som når Nikoline på grund af den vægt, hun lægger på ærlighed, vælger at modsætte sig lærerens ros af hende. Desuden har mit indblik i de to forskellige perspektiver på samme sag bevirket, at jeg kan se ubrugte muligheder i, at også lærere i højere grad får mulighed for at forstå læreprocesser ud fra børnenes perspektiver herpå. De lærere, som jeg har besøgt, er i høj grad interesserede i dette og arbejder aktivt herhen i mod. Dog lader det til, at der er særlige strukturer i folkeskolen, som gør lærernes arbejde med børneperspektiver vanskeligt; et eksempel er ovenfor nævnte skole/hjem-samtale. Børnene står imidlertid i positioner, hvor de har mulighed for at begrunde deres læring og deres deltagelse, og et indblik i disse begrundelser vil muligvis forstærke lærerens perspektiver på elevernes lære-

processer samt understøtte lærerens perspektiver på de ændringer, der ofte sker.

I det følgende vil jeg præsentere målsætning som en del af folkeskolens evalueringsaktiviteter. Dette med henblik på senere at vise, hvordan selvevaluering og målsætning kan få betydning for elevernes deltagelse og læring i skolesammenhænge.

Om at sætte mål i evalueringssammenhænge

Målsætning og målopfyldelse har længe været en central del af evalueringsfeltet. Ralph W. Tyler udviklede det, vi kender som målopfyldelsesevaluering, som mange evalueringsformer i dag trækker på (Madaus et al., 1993). Målopfyldelsesevaluering går kort fortalt ud på, at man løbende evaluerer lærendes læringsniveau i forhold til standardiserede mål for på den måde at undersøge både den lærendes udgangspunkt, læringsprogression samt endemål. Det, som på daværende tidspunkt var banebrydende for Tylers målopfyldelsesevaluering, var, at den i princippet skulle pege tilbage på, hvordan man kan justere uddannelsesforløbet, således at det bedst tilgodeser den lærendes læringsprocesser:

"It should be clear that evaluation then becomes a process for finding out how far the learning experiences as developed and organized are actually producing the desired results and the process of evaluation will involve identifying the strengths and weaknesses of the plans." (Tyler, 1966, p. 68-69)

Det er altså ikke udelukkende den lærendes styrker og svagheder men også uddannelsesprogrammets, der her er underlagt evaluering. Med evalueringen sker der en sammenligning mellem intenderede og aktuelle udfald, og læring forstås som det, der skal fylde "kløften" herimellem. Med målopfyldelsesevaluering kan evaluering i højere grad individualiseres den enkeltes læringsbehov, og der kan knytte sig fælles læringsstandarder til de enkelte undervisningsprogrammer, som i højere grad kan gøre det tydeligt, hvad det er, den lærende skal lære for at leve op til læringsmålene. Derudover bidrager denne type evaluering (også kaldet programevaluering) til en evaluering af selve programmet.

En sådan type evaluering kan imidlertid også siges at udtrykke et noget mekanisk årsag-virkningsforhold, idet det antages at ændringer beror på den intervention (undervisningsprogrammet), som evalueringen skal måle. Det antages således ikke, at ændringer kan skyldes evalueringen selv (jf. Dahler-Larsen, 2006 om evalueringers konstitutive virkninger), eller at ændringer skyldes, at den lærende er et aktivt subjekt, der lever sit liv på tværs af mange forskellige handlesammenhænge (Holzkamp, 1998). Et sådant perspektivskift knytter sig til en generel kritik af det, som kaldes undervisningslærings kortslutningen, som implicerer en kritik af et snævert perspektiv på læring som resultat af undervisningen (se afsnittet 'reproduktion af forståelser af børn' for en præsentation af denne). Således vil et sådant perspektivskift også knytte sig til en ambition om at forske ud fra børneperspektiver. Her vil

det nemlig blive tydeligt, at når børn betragter deres muligheder og begrænsninger gør de det ud fra, at de er subjekter, der skal forbinde flere forskellige sammenhænge i deres liv. Læring bliver derved meget andet end et resultat af undervisningen, som jeg også søgte at vise ovenfor. Læring bliver med Dreiers (1999) ord udvikling af deltagelse i sociale kontekster. Når man udvikler sin deltagelse, udvikler man sig ind i noget eller ud af noget – man gør det altså i relation til de fællesskaber, som eksisterer særlige steder. Man lærer derved meget andet end det, som vi traditionelt kalder læring. Man lærer at deltage på måder, som af en eller anden grund knytter sig til de betingelser, man har for at deltage. Disse måder at deltage på kan umiddelbart være uforståelige, når man ikke kender det, som deltageren deltager i – barnet kan altså i højere grad træde frem som person, *fordi* vi medtænker konteksten (jf. Højholt, 2005).

Målopfyldelsesmodellen kan siges at knytte sig til en særlig målrationalitet, som har og har haft stor indflydelse på vores liv sammen siden oplysningstiden (Jensen, 1992). Jensen argumenterer imidlertid for, at mål ikke er noget, som fra starten af står klart for os, selvom den rationalistiske måltænkning gør, at vi forestiller os dette (ibid. p. 26). Jensen peger i relation til ovenfor præsenterede læringsforståelse på, at det først er i mødet med genstanden og gennem handlinger i forhold hertil, at mål udvikles, og at denne udvikling er processuel og under stadig præcisering (ibid. p. 28). Inden for evalueringsfeltet har der været en del kritik af målopfyldelsesevalueringen, da denne

bl.a. ikke formår at indtænke positive og negative bieffekter men kun er rettet mod opfyldelse af målet som eneste succeskriterium (Krogstrup, 2003). Scrivens målfrie evalueringsmodel er et forsøg på et alternativ til målopfyldelsesevalueringen (Scriven, 1972). Krogstrup (2003) peger imidlertid på, at selvom målopfyldelsesmodellen har været udsat for kritik bliver denne stadig i høj grad anvendt, hvilket sandsynligvis kan føres tilbage til Jensens (1992) argument om, at den måde at tænke årsag og virkning på, som målopfyldelsesmodellen inviterer til, lader til at være særdeles forståelig og overskuelig for os. Målopfyldelse præger således i høj grad også nyere evalueringsformer i folkeskolen, der trækker på 'ansvar for egen læring' tænkningen (Abildgaard, 2004, Bjørgen, 1994). I det følgende vil jeg ud fra min empiri vise, hvilke betydninger målsætning og selvevaluering kan få ud fra børneperspektiver herpå.

Evalueringer – fælles praksis og individuelt ansvar

I dette afsnit vil jeg pege på, hvordan den form for målsætning, som indgår i børnenes selvevalueringsopgaver kan få betydning i skolekonteksten. I forbindelse med selvevaluering ekspliciteres det, at læringsmål skal være: "[...] *realistiske, konkrete og realiserbare*" (Abildgaard, 2004, p. 12). Samtidig tænkes 'ansvar for egen læring' som "[...] *et individuelt lærings- og kunnskapsbegreb i den forstand at individet selv har frihet til – og ansvar for – å velge sitt læringsmål.*" (Bjørgen, 1994, p. 34). Således kan denne måltænkning ses som en nyudvikling

af Tylers (1966) målsætningsrationalitet som en måde, hvorpå læringsmangler kan udpeges. I forbindelse med målsætning som del af elevers selvevaluering, skal eleverne følgelig selv sætte sig mål for fremtidig læring. Dette kan skabe konflikter mellem individuelle engagementer og standardiserede læringsopgaver. Som ovenstående to citater henviser til, skal målsætning inden for selvevaluering både relateres til det at *skulle* og det at *ville*. Det vil sige, at det ikke er hvad som helst, man kan sætte som mål – disse skal på én eller anden måde afspejle de obligatoriske fælles mål samtidig med, at de skal være elevernes egne. Dette kalder jeg *skulle ville paradokset*². Børnene kan herved somme tider komme i vanskeligheder med at finde ud af, hvad der gælder som egentlige læringsmål. Dette blev tydeligt under et gruppeinterview med 6 børn fra 4. klasse. Børnene diskuterer under interviewet, hvad man mon kan sætte som mål i skolesammenhænge. De snakker indbyrdes om, om det mon kun er mål inden for matematik og dansk, der går an, eller om man også kan sætte sig mål inden for idræt og fodbold. De bliver enige om, at man godt kan sætte sig mål for at blive bedre i idræt, da det også er et skolefag, men at det ikke vil være legalt i deres selvevalueringer at sætte sig som mål at blive bedre til at spille fodbold i frikvartererne. Forestillingen om dette bliver drøftet og vækker latter blandt børnene. Jeg finder børnenes samtale særdeles interessant, da den viser noget om, at det at sætte sig mål er vanskeligt og også svært afgrænset. I interviewsituationen får børnene mulighed for at drøf-

te dette sammen. At deres drøftelser foregår under latter kan yderligere forstås som, at det kan være svært at afkode den legale målsætnings ofte implicite grænser, og at det kan være pinligt, hvis man ikke forstår disse grænser. Ved at drøfte grænserne på en humoristisk måde bliver det muligvis mindre farligt, hvis man ikke helt har forstået disse. Dette peger hen på, at selvevaluering også kan forstås som en særlig disciplinering, da denne ikke blot er en frihed til – og et ansvar for at vælge egne læringsmål, som citatet af Bjørgen ovenfor refererer til. Der er derudover tale om en styring af eleverengagementer hen imod, hvad der legalt kan sættes som mål. Denne styring er ikke altid lige tydelig men ikke desto mindre nærværende i dagens folkeskole (se også Christensen, 2005 og Hermann, 2007). Dette peger desuden hen på, at det ligeledes er implicit, hvorfor nogle mål fører til bedre læring end andre. Selvom eleverne lærer at sætte sig mål og også at reflektere herover, er det ikke sikkert, at de lærer at reflektere over *grundene* til målene samt over, *hvad der udgør god læring*. Refleksionen har grænser, da refleksionen er centreret om genstanden, der træder frem (Axel, in prep.).

I praksis kan selvevalueringer optræde i mange former og blandes somme tider med, hvad jeg kalder 'inddragende evalueringsmetoder'. Inddragende evalueringsmetoder foregår i fællesskab blandt klassens elever og lærer. Eleverne inddrages i evalueringer af hinandens arbejder, hvorved de trænes i evaluering af hinanden, ligesom de bliver vant til en fælles praksis omkring evalueringer. I den 5. klasse, jeg besøgte,

blev inddragende evalueringsmetoder og selvevalueringer praktiseret en del. I relation hertil lærte eleverne at tale til hinanden på bestemte måder; det blev kaldt for konstruktiv kritik, hvor man som elev lærer altid at give positive tilbagemeldinger sammen med negative. Evalueringspraksis kan hermed siges også at være en slags samtaledannelse, en social dannelse og en øvelse ud i refleksion over – og tydelighed omkring holdninger til både egne og andres arbejder.

Fællesskaberne omkring evaluering kan siges både at kunne understøtte og begrænse elevens skolelæring. I Kousholt (2009) vises det således, hvordan elever bakker hinandens læring op ved at kende til hinandens læringsniveau og fremtidige mål. På den anden side vises det også, at fællesevalueringer medfører en evalueringslæring, som også kan bruges negativt i børnefællesskaberne. Man kan eksempelvis give sin klassekammerat en dårlig evaluering som del af en implicit tilkendegivelse af, at man ikke finder et venskab med vedkommende ønskværdig og en omvendt positiv evaluering for at understøtte og eventuelt skabe nye venskaber. Således indgår evalueringer i børnefællesskabernes dynamikker på magtfulde måder, hvilket jeg vil påpege, at man som lærer/voksen bør være opmærksom på, da dette kan bidrage til, at børn i udsatte positioner i børnefællesskabet bliver endnu mere udsatte.

Når man søger at betragte selvevalueringers betydninger ud fra børnenes perspektiver, kan det desuden træde frem, at der kan ske reducereinger fra kompleks praksis til mere entydig eva-

luering. Dette peger tilbage på ovenstående diskussion af målsætning og målopfyldelse som en noget snæver målestok for lærings- og udviklingsprocesser. Der kan herved ske reducereinger i forbindelse med, hvorfra målet kommer. Det, at sætte mål i selvevalueringssammenhænge, beror som sagt ikke kun på elevernes engagementer og frihed til at sætte mål. Målsætning er også bundet op på fælles standarder for læring. Dette betyder, at målsætning ofte guides af læreren. Målsætning beror altså på intersubjektive processer mellem eleverne indbyrdes og mellem eleverne og læreren. Dette er som sådan ikke problematisk. Det problematiske består i, at målet kommer til at fremstå som elevens eget, og som elevens eget ansvar at leve op til³. På den måde kan man sige, at der sker en reducereinger af antallet af personer involveret i målsætningen. Det, der er en fælles praksis, bliver til et individuelt ansvar.

I forlængelse heraf sker der også i selvevalueringsspraksis reducereinger af elevernes *grunde* for deltagelse. Som nævnt ovenfor skal elevens mål bl.a. være realiserbare (Abildgaard, 2004). Hertil knytter sig, at de skal være individuelt realiserbare. At elevernes begrundelser i sådan en praksis kan forsvinde, vil jeg i det følgende eksemplificere ud fra min empiri.

I 5. klasse praktiseres en særlig form for inddragende evaluering som en del af elevernes fremlæggelse af projektopgaver. Evalueringsformen består i, at eleverne i mindre grupper fremlægger deres projektopgave. Denne bliver først mødt af klassens konstruktive kritik og dernæst af lærerens konstruktive kri-

tik. Det hele bliver videofilm. Videofilmene bliver så fremvist en anden dag, og her skal den pågældende elev evaluere sig selv. Én af pigerne (Rie) skal således se sin egen fremlæggelse på videobånd og evaluere egen optræden. Rie synes, at det er svært at høre sig selv på videoen, og hun foreslår, at de andre elever skal være mere stille og ikke skramle så meget med deres stole. De andre elever i klassen mener dog, at Rie skal tale højere. Dette tilslutter læreren sig. Da eleverne efter evalueringen skal opføre nye mål for næste fremlæggelse, ender Rie med at skrive, at hun skal tale højere. Dette fremtræder så som Ries eget mål for fremtidig deltagelse og læring – og som Ries eget ansvar at leve op til.

Ovenstående observation har taget udgangspunkt i en søgen efter at forstå børnenes perspektiver på betingelser i fællesskaber. Herved kan det ses, at det mål, som Rie sætter, ikke afspejler, at der er flere mennesker, der medvirker i målsætningsprocessen. Ej heller afspejler det, at Rie søger at begrunde sin deltagelse på andre måder. Disse begrundelser forsvinder ud af den endelige målsætning. Målet er således fjernet fra praksis – det er blevet dekontekstualiseret.

Afslutning

I artiklen har jeg ud fra analyser i min afhandling diskuteret en forskningsmetodologi fra børnenes perspektiver. Børneperspektiver er børns første persons perspektiver og peger hen på, at børn også har handleevne, men at denne handleevne må forstås i sammen-

hæng med, hvilke strukturelle betingelser vi som voksne stiller op for børnene og sammen med børnene. Evalueringer i folkeskolen er del af sådanne strukturelle betingelser, og analyserne peger på, at evalueringspraksis i nogle former søger at inddrage børnenes perspektiver f.eks. i form af selvevalueringer og inddragende evalueringer. Dog lader det til, at på grund af evalueringers tilsigtede individuelle mål – og opfølgingsstrategier samt implicite årsags-virkningssammenhænge, kan det være vanskeligt at inddrage børnenes perspektiver. Når man vil skabe forståelse ud fra børnenes perspektiver på forskellige tiltags betydninger, må man interesse sig for, hvordan børn *begrunder* deres deltagelsesmuligheder – og begrænsninger. Evalueringer kan udgrænse sådanne begrundelser, idet begrundelserne knytter sig til en fælles praksis. Herved kan evalueringers individualistiske optik i mine øjne blive svært forenelig med mange praktikers ønske om at inddrage børnenes perspektiver. Det samme gør sig gældende, når evalueringspraksis søger at skabe særlige årsags-virkningssammenhænge, eksempelvis mellem elevens skolerettede aktiviteter og deres læringsudvikling. At forske/undersøge/skabe viden ud fra børnenes perspektiver handler således om, at man som forsker og/eller praktiker må være nysgerrig på, hvordan børnene deltager i deres fællesskaber, hvilke positioner de skaber og indtager samt hvilke betingelser, de deltager i og med – hvilket taler hen imod både at 'lytte til børnene' og på en eller anden måde at indgå i børnenes fællesskaber.

Litteratur

- Abildgaard, L. (2004). Portefølje som læringsstrategi og evalueringsmetode. In L. Abildgaard & T. Trane (Eds.), *Portefølje – erfaringer og perspektiver* (pp. 5-18). Århus: Århus Kommune Skolevæsen.
- Axel, E. (In prep.). Planlægning er situeret praksis.
- Björger, I.A. (1994(1991)). *Ansvar for egen læring. "Den professionelle elev og student"* (Vol. 3). Trondheim: Tapir Forlag.
- Brown, J.S., & Duguid, P. (1992) (Educational Technology Publication (Work in press)). Stolen Knowledge. 1-13.
- Christensen, G. (2005). Individualiseringens pædagogik. *Nordiske Udkast*, 33(1), 3-18.
- Dahler-Larsen, P. (2006). *Evalueringskultur. Et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dreier, O. (1996). Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning. In U.J. Jensen, J. Qvesel & P.F. Andersen (Eds.), *Forskelle og forandring – bidrag til humanistisk sundhedsforskning* (pp. 113-140). Århus: Philosophia.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære – Læring som social praksis* (pp. 76-99). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (2002(1993)). *Psykosocial behandling. En teori om et praksisområde* (2nd ed.). Aarhus: Center for Health, Humanity and Culture, Department of Philosophy, University of Aarhus.
- Dreier, O. (2008). *Psykoterapi in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Forchhammer, H.B. (2001). Interviewet som handlesammenhæng. *Nordiske Udkast*, 1, 23-32.
- Hermann, S. (2007). *Magt og oplysning: folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/New York: Campus.
- Holzkamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast* (2), 5-31.
- Holzkamp, K. (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. *Nordiske Udkast*, 33(2), 5-33.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis*. København: Nordisk Forlag.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. In C. Højholt (Eds.), *Forældre-samarbejde. Forskning i fællesskab* (pp. 23-46). Gylling: Dansk Psykologisk Forlag.
- Jensen, U.J. (1992). Udvikling som metode, SUM i forskningsmæssigt perspektiv. *SUMma Summarum – Tidsskrift for social udvikling*, 3(4), 22-29.
- Kampmann, J. (2000). Børn som informanter og børneperspektivet. In P.s. Jørgensen & J. Kampmann (Eds.), *Børn som informanter* (pp. 23-53). København: Børnerådet.
- Kousholt, D.B. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv*. Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Kousholt, K. (2009). *Evalueret. Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet, København.
- Krogstrup, H.K. (2003(2001)). Målbaseret, målfri og postmoderne evaluering. In P.D. Larsen og H.K. Krogstrup (Eds.), *Tendenser i evaluering* (Vol. 3, pp. 95-106). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Larsen, M. R. (2005). Perspektiver på institutionelle betingelsers betydning for forældresamarbejde. In C. Højholt (Ed.), *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab* (Vol. 1, pp. 191-218). Gylling: Psykologisk forlag.
- Madaus, G.F., Stufflebeam, D.L., & Scriven, M.S. (1991(1983)). Program Evaluation: A historical overview. In G.F. Madaus, M.S. Scriven & D.L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation* (Vol. 9, pp. 3-22). Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Morin, A. (2007). *Børns deltagelse og Læring – på tværs af almen – og specialpædagogiske lærerarrangementer*. Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teachers' expectations as unintended determinants of pupils' intellectual competencies. In M. Deutsch, I. Katz & A.R. Jensen (Eds.), *Social class, race and psychological development* (pp. 219-253). New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, Dallas: Holt, Rinehart and Winston, INC.
- Schwartz, I. (2007). *Børneliv på døgninstitution. Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge*. Syddansk Universitet.

- Scriven, M. (1972). Prose and cons about goal-free evaluation. *The journal of educational evaluation*, 3(4), 1-4.
- Sommer, D. (2001(1996)). *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden* (Vol. 14). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tyler, R.W. (1966(1959)). *Basic principles of curriculum and instruction. Syllabus for education 305* (Vol. 25). Illinois: The University of Chicago Press.
- Woodhead, M. & Faulkner, D. (2000). Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children. Perspectives and practices* (pp. 9-35). London & New York: Falmer Press.

Noter

- 1 Tak til Tine Basse Fisker for konstruktiv læsning af en tidligere version af artiklen.
- 2 Selvevalueringer kan også medføre andre vanskeligheder. I min afhandling (Kousholt, 2009) peger jeg på, at når børn evaluerer sig selv anderledes end læreren gør, kan dette betyde, at evalueringerne bliver lagdelte. Dette skal forstås på den måde, at læreren føler sig forpligtet til at gøre barnet opmærksom på, hvordan læreren forstår barnets færdigheder. Dette kan selvfølgelig gøres på mange forskellige måder, men min empiri viser, at dette ind imellem betyder, at det ikke længere kun er børnenes faglighed, der er under evaluering men også børnenes selvevalueringer. Derved bliver selvevalueringer og lærerens evalueringer af disse særdeles intimiderende og går ganske tæt på en evaluering af barnets selvforståelse.
- 3 Hvilket tidligere forskning også har påpeget (eks. Christensen, 2005, Hermann, 2007).

PPR's bidrag til skole-hjem samarbejdet med forældre til tosprogede elever



Skole-hjem samarbejdet betragtes som et centralt middel til at skabe integration for tosprogede elever i folkeskolen. PPR udgør en central aktør i dette samarbejde men er ikke desto mindre blevet forbigået i hidtidige initiativer og forskning på området. Vi ved derfor ikke ret meget om, hvordan PPR bidrager til skole-hjem samarbejdet med tosprogede familier og vi ved heller ikke, hvordan PPR's rolle kan optimeres.

Siden 2008 har PPR Odense og forskere fra Psykologisk Institut ved Aarhus Universitet samarbejdet om to projekter, der skal skabe viden om PPR's muligheder for at bidrage til integrationsprocesser i folkeskolen. Projekterne tager afsæt i de udfordringer, PPR psykologer oplever at stå overfor i samarbejdet med forældre til tosprogede elever og anvender en teoretisk funderet dialogmodel, som udgangspunkt for forsøg på at videreudvikle PPR's nuværende praksis. Nærværende artikel vil, med udgangspunkt i disse projekter, diskutere det forhold, at PPR's erfaringer og ressourcer ikke anvendes i de aktuelle bestræbelser på at fremme tosprogede elevers skolegang og integration og vil illustrere, hvordan PPR's bidrag kan inkluderes og undersøges i fremtidige forskningsprojekter.

*Maria S. Ovesen, ph.d.-studerende
Psykologisk Institut, Aarhus Universitet*

Integration i folkeskolen – hvor er PPR?

Det har altid været og er fortsat en central opgave for den danske folkeskole at skabe det nødvendige uddannelsesmæssige grundlag for, at dens elever kan integreres i det danske samfund og bidrage til dets opretholdelse (Olesen, 2004; Pedersen, 2006). At få skabt et sådant grundlag er en fortløbende udfordring, der som følge af den samfundsmæssige udvikling og de politisk-ideologiske strømninger gennem tiden er blevet grebet an på forskellig vis (Undervisningsministe-

riet, 2000; Andersen, Jørgensen & Skovmose, 2008).

I de seneste 15-20 år har begreberne om 'rummelighed' og 'alsidig udvikling' præget folkeskoledebatten, de politiske initiativer, samt lærernes og PPR's arbejde (Bie, 2007; Nielsen, 2003). Elevsammensætningen i folkeskolen har imidlertid medvirket til, at integrationsbegrebet i de senere år ligeledes har indtaget en central plads, både i diskussioner om folkeskolens formål og i den konkrete, daglige praksis på skolerne, idet 10 % af folkeskolens elever i dag

udgøres af tosprogede børn¹ (www.uvm.dk). Som gruppe repræsenterer disse elever en række udfordringer, der af skolerne i vid udstrækning opleves som værende dels mere udtalte og dels kvalitativt anderledes end de udfordringer, der typisk forbindes med etnisk danske elevers skolegang (Undervisningsministeriet, 2007; Trier & Aisinger, 2009). Udfordringerne vedrører blandt andet de tosprogede elevers dårligere skolepræstationer (Tranæs & Egelund, 2007; Tranæs, 2008; Rangvid, 2009), overrepræsentation i dele af specialundervisningen (Bie, 2007), samt vanskeligheder i skole-hjem samarbejdet (Trier & Aisinger, 2009). Sidstnævnte influerer ofte negativt på de tosprogede elevers trivsel og det er herudover mange skolers oplevelse, at forældrenes manglende indsigt i den danske folkeskole influerer negativt på elevernes udbytte af undervisningen (Undervisningsministeriet, 2007).

Mange skoler og kommuner søger aktuelt at forbedre ovennævnte situation via en række forskellige indsatsområder. Blandt disse er skole-hjem samarbejdet højt prioriteret, idet det er de fleste skolers opfattelse, at et forbedret skole-hjem samarbejde er et centralt og

uomgængeligt middel, hvis de tosprogede elevers skolepræstationer – samt trivsel og integration – skal fremmes. Samarbejdet søges primært forbedret ved hjælp af tolke/oversættelser af meddelelser til hjemmet, tosprogs konsulenter og skole-hjem vejledere, familiekurser og særlige forældremøder for forældre til tosprogede børn (www.tosprogs-taskforce.dk; Carlsen, 2003; Villumsen & Thomassen, 2007). Endvidere er der lavet en del pjecer og kortfilm om emnet, der altovervejende retter sig mod lærernes rolle i samarbejdet (fx ”Det gode skole-hjem samarbejde”, Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration, 2010).

Både i en psykologisk optik og med tanke på den fremtrædende plads skole-hjem samarbejdet tildeles i Folkeskoleloven (www.retsinformation.dk), synes samarbejdet mellem skole og hjem at være et fornuftigt udgangspunkt i bestræbelserne på at forbedre de tosprogede elevers skolegang. Hvad der derimod ikke synes fornuftigt er, at PPR’s betydning i denne sammenhæng nærmest er blevet ladet fuldstændig ude af betragtning, både i forhold til de initiativer, der aktuelt iværksættes på skolerne, samt i den hidtidige forskning². PPR er per definition en central aktør i skole-hjem samarbejdet, hvilket naturligvis gør sig gældende i forhold til såvel etnisk danske forældre som

1 ’Tosprogede børn’ defineres i Folkeskoleloven som børn, der først begynder at lære dansk, når de kommer i kontakt med det danske samfund, fx i form af børnehave eller folkeskole. Begrebet dækker over en yderst heterogen gruppe børn og der knytter sig en række problemstillinger til såvel dette begreb som til beslægtede begreber i integrationsdebatten. Det ligger dog udenfor denne artikels ramme at diskutere disse problemstillinger, hvorfor jeg, i overensstemmelse med den politiske definition og den offentlige debat, vælger at anvende begrebet tosproget i nærværende sammenhæng.

2 Det skal bemærkes, at min viden naturligvis begrænser sig til de initiativer, der er dokumenterede og offentliggjorte. Det er dog mit indtryk, at der i det hele taget ikke er lavet ret meget dansk forskning om skole-hjem samarbejde med forældre til tosprogede elever. Af de undersøgelser, jeg har kendskab til, beskæftiger ingen sig med PPR.

forældre af anden etnisk oprindelse. Dels er samarbejdet centralt og uomgængeligt, når børn og unge indstilles, idet PPR er forpligtet til at informere og inddrage forældrene i beslutninger om deres børns fremtidige skolegang (Undervisningsministeriet, 2000). Dels spiller PPR i stigende grad en rolle i det almene skole-hjem samarbejde, eksempelvis som sparringspartner for lærerne (Hansen, 2002; Strand, 2003). Mange PPR psykologer er således i daglig kontakt med tosprogede elever og deres forældre. Set i lyset af, at mange lærere rapporterer om udfordringer i samarbejdet med tosprogede familier (fx Trier & Aisinger, 2009), må det formodes, at mange psykologer oplever lignende udfordringer.

På baggrund af ovenstående synes det uhensigtsmæssigt, at både vidensdelingen og forskningen på dette felt er minimal, fordi det betyder, at de erfaringer og ressourcer, PPR besidder, ikke anvendes optimalt og at den enkelte psykolog ofte vil være overladt til sig selv i forsøget på at håndtere udfordringer forbundet med tosprogede elevers skolegang. Det skal dog ikke tages som et udtryk for en opfattelse af, at skole-hjem samarbejdet med forældre til tosprogede elever kræver *behandling* for at kunne fungere – eller at psykologiske tiltag altid vil være de mest hensigtsmæssige eller virksomme. Som den danske folkeskole (og herunder altså PPR) er struktureret og med tanke på PPR's formål, synes der imidlertid at være en pointe i at opkvalificere psykologernes muligheder for på et konsultativt grundlag at kunne støtte lærere og forældre til tosprogede elever i deres bestræbelser på at fremme de tosprogede børns skole-

gang. Herudover vil en sådan forskning – i et bredere perspektiv – kunne bidrage til den eksisterende viden om muligheder og barrierer i forhold til at skabe vellykket integration i Danmark.

I det følgende præsenteres et samarbejde mellem PPR psykologer og forskere vedrørende skole-hjem samarbejde med forældre til tosprogede elever. Hensigten med samarbejdet er at undersøge, hvordan PPR kan bidrage til at fremme dialogen mellem skoler og forældre til tosprogede elever. Undersøgelsen heraf tager udgangspunkt i en teoretisk funderet dialogmodel, samt i psykologernes erfaringer med at samarbejde med forældre til tosprogede elever og de krav, rammer og vilkår, der er med til at definere psykologernes handlerum. Det vil blive beskrevet, hvordan et pilotprojekt og et efterfølgende projekt er blevet tilrettelagt, herunder hvilke teoretiske og praktiske overvejelser, der ligger til grund for og har formet projekterne. Projekterne er blot ét bud på, hvordan der kan skabes viden om PPR's bidrag til skole-hjem samarbejdet med tosprogede forældre og dataindsamlingen i projektdel 2 er på nuværende tidspunkt ikke afsluttet. Som det vil fremgå, viser de foreløbige erfaringer og resultater dog med al tydelighed, at en større viden om PPR's betydning for skole-hjem samarbejdet med forældre til tosprogede elever vil kunne komme alle implicerede parter til gode.

Samarbejdets baggrund

Ovennævnte samarbejde er udsprunget af, at psykolog Hanne Pia Eriksen på baggrund af sine erfaringer med in-

tegrationsproblemstillinger i PPR-regi blev inspireret til at udvikle en måde, hvorpå PPR kunne bidrage til at fremme dialogen mellem det danske skolesystem og forældre til tosprogede elever (Eriksen, 2008). Det teoretiske udgangspunkt for dette arbejde var Tønnesvangs udvikling af selvpsykologien (Hansen, 2001³), idet denne var meningsfuld, sammenholdt med de hverdags erfaringer Eriksen havde gjort sig vedrørende tosprogede elevers skolegang – erfaringer som særligt vedrører de dilemmaer, som skolerne og forældrenes manglende dialog placerer de tosprogede elever i (Eriksen, 2008).

Selvpsykologien arbejder med en tese om, at mennesket kommer til verden med en række udviklingsbehov, der skal mødes på adækvat vis af omgivelserne, hvis en sund udvikling skal finde sted (Hansen, 2001). Ifølge Tønnesvang er de mest grundlæggende udviklingsbehov at blive mødt med anerkendelse og accept, passende kompetenceudfordring, samhørighed og fællesskab, samt mulighed for idealisering og kulturel vitalisering. Disse grundformer af motivationel rettethed gør sig gældende for alle mennesker, uanset hvor de vokser op og realiserer deres liv. Samtidig vil de dog variere i deres dynamiske strukturering og indhold, fordi det enkelte individs sociokulturelle betingelser og medmenneskelige relationer er forskellige. Mennesker er således på et niveau ens, givet deres udviklingsbehov, men på et andet niveau unikke, fordi disse behov bliver mødt på varierende måder

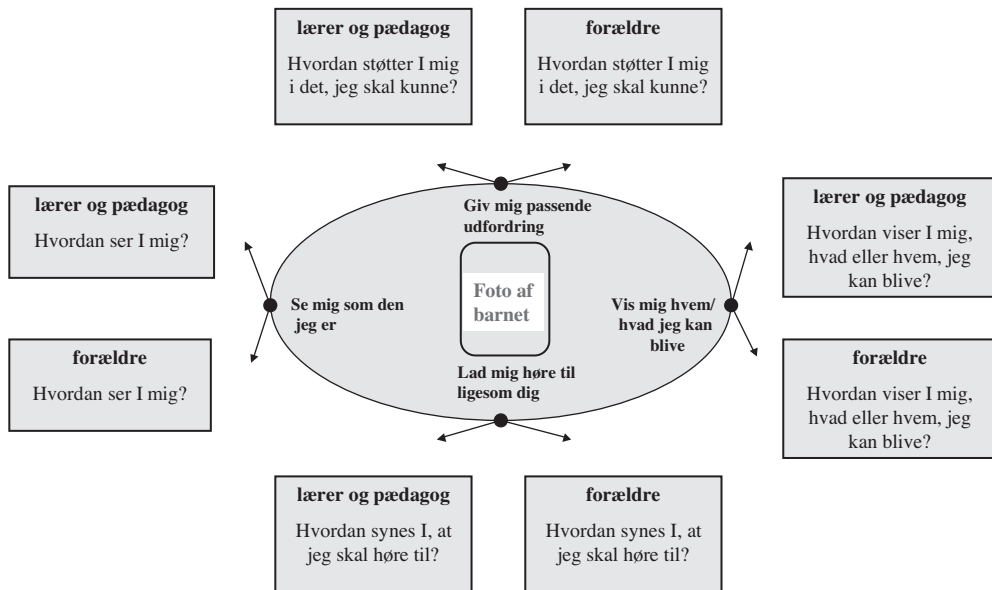
3 Jan Tønnesvang hed tidligere Tønnes Hansen til efternavn.

og fordi de udvikler sig forskelligt som følge af dette (ibid.).

Med afsæt i Tønnesvangs model over selvets grundformer af rettethed (ibid.:157) udformede Eriksen en dialogmodel (Eriksen, 2008:15), ud fra en tese om, at selvpsykologien kan bidrage til at skabe en fælles forståelse hos lærere og forældre omkring, hvad det betyder for et barns udvikling, at der stilles forskellige krav til dets motivationsudvikling i forskellige kontekster (se figur 1, som er en videreudvikling af Eriksens oprindelige model). Det har været målet at skabe en model af børns udviklingsbehov, der kan hjælpe med at fastholde barnet som samtalsens fælles tredje og som samtidig lægger vægt på, at både forældre og lærere spiller en vigtig rolle for barnet, i kraft af den forståelse de udviser overfor dets behov og fremtidige muligheder. I forhold til de grundmotivationer i barnets eksistens, der har særlig betydning for dets trivsel og kompetenceudvikling, anskueliggør modellen, hvorfor det er vigtigt, at forældre og lærere formår at samarbejde og identificerer nogle centrale omdrejningspunkter for samtale mellem forældre og lærere. Samtidig lægger modellen op til et helhedssyn på barnet, i bestræbelserne på at forstå eventuelle, skolerelaterede vanskeligheder. Eriksen (ibid.) forestillede sig, at modellen konkret blev placeret i en lamineret version på bordet mellem forældre, lærere og psykolog under deres samtaler om barnet og blev forsynet med et billede af det enkelte barn i midten. Psykologen skulle så søge at øge betingelserne for ligeværdighed, blandt andet ved at fungere som samtale-mediator. Mens model-

len således indholdsmæssigt tager udgangspunkt i selvspsykologien, er dens anvendelse primært inspireret af systemteorier og narrative teorier (fx McNamee, 2002). Samtidig søger modellen at forene psykologisk-teoretiske

forståelser og praktiske erfaringer fra PPR, i et forsøg på at imødegå en række af de vanskeligheder, som ofte synes at gøre sig gældende i samtaler mellem skoler og forældre til tosprogede elever.



Dialogmodel Copyright © Hanne Pia Eriksen & Jan Tønnesvang 2008

Figur 1.

De 4 sætninger i ovalen er omformuleringer af selvspsykologiens fire grundformer af motivationel rettethed og repræsenterer barnets primære udviklingsbehov, der udtrykkes som 'ønsker' til omgivelserne (Hansen, 2001). For at understøtte, at det er barnet og dets behov, der skal være omdrejningspunkt i samtalerne forsynes modellen med et billede af barnet i midten. Barnets omgivelser – det vil i denne sammenhæng sige lærere/pædagoger og forældre – er

repræsenteret ved de 8 kasser. Kasserne peger dermed på den betydning, barnets miljø har for dets udvikling og trivsel. De enslydende spørgsmål til lærere/pædagoger og forældre understreger derudover, at både forældre og lærere har en vigtig betydning for barnet. Samtidig danner kassernes spørgsmål udgangspunkt for psykologernes samtalemediering. Der er udviklet illustrationer, som kan anvendes til at understøtte forståelsen af de fire udviklingsbehov.

Pilotprojekt: PPR's rolle i det almene samarbejde med forældre til tosprogede elever

Med afsæt i Eriksens dialogmodel blev der i foråret 2008 taget initiativ til et samarbejde mellem PPR Odense og Psykologisk Institut ved Aarhus Universitet. Formålet var at bruge parternes forskellige viden og erfaringer til at tilrettelægge et projekt, der kunne generere en gensidig udvikling af praksis og viden vedrørende PPR's samarbejde med forældre til tosprogede elever. I overensstemmelse med den oprindelige udformning af dialogmodellen, var det derfor på den ene side centralt, at psykologernes erfaringer, samt deres motivation og nysgerrighed i forhold til at undersøge og udvikle deres egen praksis dannede udgangspunkt for tilrettelæggelsen og udførelsen af et egentligt forskningsprojekt. På den anden side var det samtidig centralt, at forskerne kunne bidrage til at etablere en systematik i anvendelsen af dialogmodellen således at denne kunne gøres til genstand for en meningsfuld undersøgelse og analyse. Idet omdrejningspunktet for dette samarbejde var at anvende dialogmodellen som udgangspunkt for en videreudvikling af psykologernes praksis kan arbejdsformen betegnes som *teoribaseret praksisudvikling* (Dreier, 2004).

Det blev i første omgang besluttet at anvende og undersøge brugen af dialogmodellen på udvalgte skoler i Odense i et 3 måneders pilotprojekt i efteråret 2008 for at finde ud af, hvorvidt det ville være meningsfuldt at arbejde videre med modellens anvendelse i et større projekt – og i givet fald hvordan. Til dette formål blev der nedsat en pilot-

projektgruppe bestående af 6 frivillige psykologer fra PPR Odense, Jan Tønnesvang og jeg selv⁴. Gruppen havde til opgave at finde ud af, hvordan og i forhold til hvem dialogmodellen skulle anvendes og hvordan dette praktisk lod sig udføre. For at fastlægge dette, diskuterede vi psykologernes erfaringer med skole-hjem samarbejde med forældre til tosprogede elever⁵ og bad endvidere psykologerne lave en *forventningsbeskrivelse*, hvori de indikerede deres forhåbninger til arbejdet med dialogmodellen, samt succeskriterier for dens anvendelse. Psykologernes erfaringer var i god overensstemmelse med Eriksens (2008) bevæggrunde for at udforme dialogmodellen, idet de i høj grad oplevede udfordringer i samarbejdet med forældre til tosprogede elever. Udfordringerne vedrørte særligt manglende ligeværd og tillid mellem parterne, forskellige opfattelser af forældrenes ansvar i forbindelse med deres børns skolegang og en manglende forståelse for sider af hinandens kulturer. I forventningsbeskrivelserne blev der derfor udtrykt forhåbninger om, at dialogmodellen kunne skabe større ligeværd, samt et fremadrettet fokus på eleverne, styrke det konsultative arbejde i PPR

4 Jeg indgik på daværende tidspunkt i projektet som en del af min forskningspraktik.

5 Selvpsykologien er, som det fremgår, en almenpsykologisk teori. Endvidere kan det fremføres, at folkeskolens integrationsopgave ikke begrænser sig til de tosprogede elever. Vi har derfor fra start været opmærksomme på, at dialogmodellen også kan anvendes i samarbejdet med etnisk danske forældre. Idet der dog er stor mangel på viden om PPR's rolle i samarbejdet med forældre til tosprogede elever, har vi valgt at fokusere på denne gruppe i nærværende projekter.

og give forældrene en forståelse for deres barns udviklingsbestræbelser og deres egen andel heri (Tønnesvang & Ovesen, 2009).

Ovennævnte erfaringer og forhåbninger vedrører, som det fremgår, både det almene skole-hjem samarbejde og samarbejdet omkring elever med særlige behov. Vi valgte i pilotprojektet at fokusere på at styrke det almene skole-hjem samarbejde, fordi der synes at være et stærkt behov for at få fremmet dialogen og tilliden mellem lærere og forældre til tosprogede elever. Projekt-samtalerne blev derfor opfattet som en form for ekstra skole-hjem samtaler, hvor psykologerne var med for at støtte op om dialogen mellem lærere og forældre til tosprogede elever. Det var tanken, at lærerne på langt sigt skulle kunne anvende dialogmodellen selv og bruge den indenfor rammerne af de almindelige skole-hjem samtaler. I pilotprojektet skulle det derfor undersøges, hvordan PPR kunne bidrage til dette, med udgangspunkt i dialogmodellen, hvis oprindelige ordlyd og anvendelse blev justeret i pilotprojektgruppen (se figur 1).

En undersøgelse af modellens rent forebyggende potentialer ville kræve væsentligt mere tid, end vi havde til rådighed, hvorfor alle projektsamtaler tog udgangspunkt i specifikke problemstillinger, som lærerne på de deltagende skoler udpegede⁶. Problemstillingerne var altovervejende af 'let' til 'middel-

svær' karakter; dvs. at der var tale om problemer, som lærerne ikke syntes, de var i stand til på egen hånd at få løst med forældrene, men som typisk vedrørte nogenlunde velfungerende elever og havde en afgrænset karakter, fx at en elev var urolig i timerne. På baggrund af disse identificerede problemstillinger blev børnenes forældre inviteret til to samtaler om deres barn med en eller to af dets lærere, samt en psykolog. Brugen af modellen under samtalerne var i vid udstrækning i overensstemmelse med Eriksens oprindelige tanker. De deltagende psykologer fungerede som samtale-mediatorer og havde som mål at understøtte en fokusering på barnets situation som fælles omdrejningspunkt i samtalen og at øge betingelserne for ligeværdighed i dialogen mellem forældre og lærere. Dette søgtes opnået ved at lade modellen danne udgangspunkt for samtalerne og de spørgsmål der løbende blev stillet.

Resultater fra pilotprojektet

Pilotprojektet var berammet til 24 x 2 samtaler, men grundet manglende forældrefremmøde blev der i alt gennemført 12 x 2 samtaler. Analyserne af datamaterialet gav os et klart indtryk af, at både lærere, psykologer og tolk i vid udstrækning havde oplevet, at anvendelsen af dialogmodellen forandrede samtalerne karakter imod en større grad af dialog og ligeværdighed. Anvendelsen af modellen opfyldte derudover en stor del af de øvrige succeskriterier, som lærere, psykologer og skoleledere havde angivet forud for projektets start. Endelig synes det også væsentligt, at størsteparten af de deltagende lærere og psykologer gav udtryk for at have

6 Idet projekterne altovervejende vedrører samarbejdet mellem lærere og forældre til tosprogede elever, anvender jeg konsekvent betegnelserne "lærere" og "skoler", selvom der også indgår enkelte pædagoger.

været glade for at anvende modellen og var interesserede i at videreføre arbejdet.

Tre forhold blev i den forbindelse fremhævet som betydningsfulde af alle parter: At der var afsat længere *tid* til samtalerne, at *selve modellen* i kraft af dens indhold og specifikke, visuelle udformning var med til at skabe en struktur og fokusering i samtalerne og at psykologerne fungerede som *samtalemediatorer*. Den udvidede tidsramme betød blandt andet, at der var mulighed for at komme omkring andet end barnets skolepræstationer og/eller uhensigtsmæssige adfærd og mere overskud til, at forældrene kunne indgå aktivt i samtalerne. De adspurgte parter gav dog samtidig udtryk for, at mere tid alene ikke nødvendigvis forbedrer dialogen, og at det således var centralt, at dialogmodellen og psykologerne var der til at strukturere samtalerne. Dialogmodellens indhold lod til at give en del forældre en positiv oplevelse af at være betydningsfulde, mens strukturen syntes at skabe tryghed. Modellen lod endvidere i flere tilfælde til at fjerne forældrenes oplevelse af at de eller deres barn var 'skyldige'. Endelig blev det fremhævet, at lærerne oplevede psykologernes tilstedeværelse som samtalemediatorer som vigtig i forhold til at få skabt ligeværd i samtalerne. Vi interviewede desværre ikke nogen forældre om deres oplevelser med dialogmodellen. Dels erfarede vi, at det er vanskeligt og tidskrævende at få denne gruppe i tale – blandt andet fordi problemstillingerne omkring deres børns skolegang er et følsomt emne. Dels var forældrenes frafald til samtalerne på 50 %, en andel vi ikke ønskede

at øge ved at stille krav om efterfølgende deltagelse i interviews. En del forældre udtrykte dog overfor lærere og psykologer et ønske om at få modellen med hjem og om at modellen blev anvendt i fremtidige skole-hjem samtaler. Dette tolkede vi som et indirekte udtryk for, at disse forældre var glade for modellen. Der var dog også forældre, som ifølge lærere og psykologer lod til at have en begrænset forståelse af modellens indhold og formål, og som ikke syntes at få udbytte af dens anvendelse. Herudover erfarede vi, at det krævede en del træning, før psykologerne kunne anvende dialogmodellen fleksibelt og naturligt i samtalerne. Det var derfor forskelligt, hvor fortrolige de enkelte psykologer nåede at blive med denne arbejdsform i løbet af projektet.

Pilotprojektet var af begrænset omfang og med en række metodiske svagheder og erfaringerne herfra er, som det fremgår, ikke er entydigt positive. Vores hovedspørgsmål om, hvorvidt det ville være meningsfuldt at arbejde videre med at anvende dialogmodellen og PPR til at udvikle samarbejdspraksis i forhold til forældre til tosprogede elever i et større projekt synes dog at være blevet bekræftet positivt⁷. Mere specifikt blev både psykologernes rolle i samtalerne og anvendelsen af psykologisk-teoretiske indsigter altovervejende opfat-

⁷ For en uddybet beskrivelse af pilotprojektet henvises til rapporten: *Dialogbaseret integration: Projekt i teoribaseret praksisudvikling med sigte på at fremme integrationsprocesser for børn i skole og daginstitution* (Tønnesvang & Ovesen, 2009). Rapporten kan findes på <http://person.au.dk/da/maria.ovesen@psy.au.dk/pub>.

tet som meningsfulde bidrag til en vellykket dialog af såvel lærerne som psykologerne selv (Tønnesvang & Ovesen, 2009).

Projekt del 2: PPR's rolle i samarbejdet vedrørende børn med særlige behov

Efter pilotprojektets afslutning har jeg som en del af mit ph.d.-projekt om uddannelse og integration fået mulighed for at lave en videre undersøgelse af dialogmodellen. Den tidlige ramme for projekt del 2 er betydeligt større, hvorfor anvendelsen af dialogmodellen foregår over 14 måneder og afsluttes ultimo oktober 2010. Projektet foregår fortsat i et samarbejde med PPR Odense. 12 frivillige psykologer indgår i en projektgruppe, som i samarbejde med Tønnesvang og jeg har planlagt det aktuelle projekt og står for at anvende dialogmodellen og indsamle data herom⁸.

Projekt del 2 vedrører fortsat skole-hjem samarbejdet med forældre til tosprogede elever og der fokuseres stadig på samtaler uden elevernes deltagelse, som finder sted på baggrund af en forholdsvist afgrænset problemstilling. Ligeledes er ideen omkring anvendelsen af dialogmodellen stort set uforandret. Projektets overordnede formål er således det samme som i pilotprojektet – at undersøge hvordan PPR kan bidrage til at fremme dialogen mellem skoler og forældre til tosprogede elever – men som det vil fremgå, har fokus af flere grunde flyttet sig fra det almene samar-

bejde til samarbejdet omkring børn med særlige behov.

En central årsag til forandringerne i projekt del 2 er, at mens samtalerne i pilotprojektet blev planlagt på forhånd for projektet skyld, har den udvidede tidsramme i denne del af projektet gjort det muligt at tage dialogmodellen i brug, når muligheden naturligt opstår. Psykologerne anvender derfor dialogmodellen, når de modtager 'spontane' henvendelser om/indstillinger af tosprogede elever, fra enten elevernes lærere eller forældre, og på den baggrund finder det hensigtsmæssigt at indkalde begge parter til møder om eleven. Samtalerne ville med andre ord have fundet sted under alle omstændigheder; forskellen består i, at de i projektperioden tager udgangspunkt i dialogmodellen og de refleksioner over praksis, som er forbundet hermed. Det betyder, at det er blevet muligt i langt højere grad at arbejde med at udvikle praksis indenfor de rammer, som almindeligvis gør sig gældende for skole-hjem samarbejdet i danske folkeskoler og lade naturligt forekommende betingelser afspejle sig i projektet. Disse betingelser er nødvendige at medtænke, hvis man ønsker at danne sig et mere helhedsorienteret billede af den nuværende situation og mulighederne for at forandre denne. Den udvidede tidsramme har også betydet, at vi i projektet har mulighed for at inddrage forældrenes perspektiver på skole-hjem samarbejdet. Det er centralt for både praksis- og vidensudviklingen på dette felt, at forældrenes perspektiver bliver hørt, dels ud fra en betragtning om, at lærere, psykologer og forældre til tosprogede elever udgør hinandens betingelser i

⁸ 4 af psykologerne indgik også i pilotprojektet.

skole-hjem samarbejdet (Højholt, 2005) og i fællesskab kan bidrage til at skabe forståelse for elevens situation, dels ud fra en betragtning om, at egentlig dialog og samarbejde dårligt kan hævdes at forekomme, medmindre det opleves som sådan af alle parter (Nordahl, 2008).

Dialogmodellen som konsultativt redskab

En anden følge af, at de aktuelle projektsamtaler udspringer af indstillinger og spontane henvendelser til psykologerne, er, at fokus er flyttet til den del af skole-hjem samarbejdet, der indbefatter PPR psykologer fra start og som ikke indgår i det obligatoriske samarbejde. I forlængelse heraf er ambitionen om at arbejde med dialogmodellen som et potentielt lærerredskab blevet forladt. Det skyldes på den ene side, at projektet som nævnt vedrører samtaler, som helt automatisk indbefatter PPR og på den anden side, at lærerne på baggrund af pilotprojektet gav udtryk for stor skepsis i forhold til at skulle anvende dialogmodellen selv. Lærerne pegede blandt andet på, at det især var det, at det var en anden som stod for at mediere, der havde gjort samtalerne lærerige, fordi det havde skabt betingelser for at forældrene kunne komme til orde og givet lærerne overskud til at lytte til forældrenes erfaringer og holdninger (Tønnesvang & Ovesen, 2009). Alt i alt var der således flere grunde til i nærværende projektsammenhæng at forlade ideen om at arbejde med dialogmodellen som et potentielt lærerredskab. Det betyder dog ikke, at denne ide ikke på sigt vil være relevant at arbejde videre med.

Skiftet til at arbejde med dialogmodellen som et 'entydigt psykologredskab' betyder naturligvis, at dens anvendelse vil blive undersøgt i forhold til, hvordan den fungerer som sådan. Da samtalerne også i pilotprojektet var inspirerede af konsultative arbejdsmetoder, er psykologernes rolle i samtalerne, trods dette fokusskift, nogenlunde uændret. Opgaven er således fortsat at mediere samtalerne mellem lærere og forældre for på denne måde at lade parternes forskellige perspektiver danne afsæt for fælles refleksioner omkring elevens situation. De problemstillinger, som danner afsæt for samtalerne er dog typisk af 'sværere' karakter end i pilotprojektet – fx overvejelser om specialundervisning eller andre tiltag.

Det forhold, at projektsamtalerne ikke udvælges efter på forhånd fastsatte kriterier eller istandsættes for projektets skyld, medfører, at samtalerne i højere grad afspejler den diversitet af udfordringer og problemstillinger, som PPR møder. Dette har blandt andet afstedkommet en række refleksioner omkring, hvorvidt og hvordan dialogmodellen kan anvendes sideløbende med, at der laves udredninger (testning). Dels har der været tale om teoretiske refleksioner over, hvorvidt udredning og konsultative arbejdsmetoder er hinandens modsætninger, set i lyset af at de to arbejdsformer typisk forbindes med ganske forskellige teoretiske standpunkter (Hansen, 2002; Strand, 2003). Dels er det blevet overvejet og diskuteret hvordan psykologerne rent praktisk kan navigere imellem at være neutrale samtalemediatorer og eventuelt samtidig lave udredninger, når sidstnævnte bety-

der, at de får en særlig viden om eleverne, som kan have den konsekvens, at 'ekspertrollen' er vanskelig at undgå. Ledetråden for disse overvejelser har været, at projektsamtalerne skal ligne psykologernes aktuelle praksis så meget som muligt. Selvom vi som nævnt ovenfor betragter samtalerne i projektet som konsultative samtaler, skal psykologerne derfor ikke afholde sig fra at foretage testninger, hvis de under 'normale' omstændigheder ville have gjort dette. Dels fordi projektet har til formål at skabe viden om samspillet mellem aktuelle praksisser i PPR og anvendelsen af dialogmodellen og derfor ikke sigter mod at ændre de praksisser, der ikke vedrører selve samtalsituationerne. Dels fordi vi ikke opfatter testning som underminerende for konsultativt arbejde, idet det ikke er ensbetydende med en opfattelse af, at eventuelle manifestationer af vanskeligheder skal tages som udtryk for, at disse er elevens ansvar, eller at de udspringer af forhold *i* eleven. Endvidere er eventuelle tests og heraf afledte syn på elevernes fremtidige muligheder ikke ensbetydende med, at der ikke er behov for en god dialog mellem skole og hjem. En del af formålet med nærværende projekt er derfor at få afdækket, hvordan anvendelsen af dialogmodellen opleves i forløb, hvor der hhv. indgår og ikke indgår udredninger, samt hvordan dialogmodellen opleves at fungere sammen med de redskaber og teorier, der i øvrigt anvendes i PPR. Dette kan bidrage til at belyse dialogmodellens eventuelle styrker og svagheder som konsultativt redskab i forhold til forskellige typer af problemstillinger og sammenholdt med PPR's øvrige praksis.

Projekternes foreløbige bidrag

Projektet del 2 er, som nævnt, under udvikling på nuværende tidspunkt, hvorfor størstedelen af dataindsamlingen endnu ikke er lavet. Det er derfor for tidligt at sige noget generelt om dialogmodellens anvendelighed og betydning som konsultativt redskab i forbindelse med skole-hjem samarbejdet med forældre til tosprogede elever. Pilotprojektet og projektet del 2 har dog allerede nu bidraget med væsentlig viden om PPR's erfaringer med og perspektiver på skole-hjem samarbejdet med forældre til tosprogede elever, samt om teoribaseret praksisudvikling og samarbejde mellem forskere og praktikere.

I forhold til PPR's erfaringer med skole-hjem samarbejdet med forældre til tosprogede elever, har projekterne overordnet tydeliggjort, at PPR har en række erfaringer med dette samarbejde, som – selvom de i en vis udstrækning minder om – langt fra er identiske med lærernes. Det er ikke så mærkeligt, al den stund lærernes og PPR's formål, arbejdsopgaver og ressourcer som bekendt ikke er de samme. Det illustrerer imidlertid det centrale forhold, at parternes muligheder og begrænsninger i forhold til at forbedre de tosprogede elever skolegang ikke er identiske (ligesom de ikke er identiske med forældrenes). Der synes derfor at være en pointe i at inddrage så mange perspektiver som muligt i arbejdet med at fremme skole-hjem samarbejdet med forældre til tosprogede elever – herunder altså PPR's. Samtidig synes projekterne med al tydelighed at bekræfte behovet for mere viden og nye handlemuligheder på dette felt, blandt andet set i lyset af den store interesse,

der har været for begge projekter blandt psykologerne i Odense PPR og lærernes ønske om og udbytte af at kunne trække på PPR, når de oplever vanskeligheder i samarbejdet med forældre til tosprogede elever (Tønnesvang & Ovesen, 2009).

Herudover har begge projekter genereret en række erfaringer omkring det at arbejde med teoribaseret praksisudvikling i et samarbejde mellem praktiskere og forskere. Samarbejdet kan forstås som en kontinuerlig forhandling, fordi de ønsker og forventninger, praktiskere og forskere har til processen, ikke altid er i overensstemmelse. Jeg er dog samtidig overbevist om, at projektets kvalitet netop skal findes i det faktum, at forskningsprocessen er afstedkommet af og løbende forandrer sig i forhold til praktiske dilemmaer. Som det blandt andet gerne skulle fremgå af beskrivelsen af projektdel 2, har overvejelser omkring konsultative metoder og dialogmodellens 'placering' i forhold til disse fyldt en del i arbejdet med projektet. Det er mit indtryk af denne form for overvejelser er centrale i forhold til at få skabt anvendelig viden, som kan imødegå de ambitioner og målsætninger, der på et mere generelt plan præger arbejdet i PPR. Det kan således siges at være et aktuelt, praktisk dilemma i PPR at finde ud af, hvordan man kan anvende konsultative metoder til skole-hjem samarbejdet med forældre til tosprogede børn. Ved at arbejde tæt sammen med PPR psykologer om tilrettelæggelsen af både den praktiske og forskningsmæssige del af dette projekt, er deres begrænsninger og muligheder således på en meget tydelig måde blevet en del af min forskningsproces – og

en del af mine muligheder og begrænsninger.

Afrunding

Med denne artikel har jeg argumenteret for og søgt at illustrere det fordelagtige i at inddrage PPR i forskningen omkring skole-hjem samarbejde med forældre til tosprogede elever. Det kan synes at være en banal pointe, at PPR bidrager og har potentiale til at bidrage yderligere til skole-hjem samarbejdet med forældre til tosprogede elever. Til gengæld er det også en pointe, der ikke i tilstrækkelig grad tages til efterretning. Der er derfor et stærkt behov for at få sat mere fokus på PPR's bidrag i denne sammenhæng – af hensyn til både lærere, psykologer og forældre, men naturligvis i sidste ende af hensyn til de elever, hvis skolegang samarbejdet har til formål at understøtte.

Som påpeget i indledningen er der ikke på nuværende tidspunkt meget (hvis noget) forskning indenfor dette felt, som inddrager PPR. Nærværende projekter er således blot et sted at starte, om end det naturligvis ikke vil kunne generere viden om alle de aspekter ved skole-hjem samarbejdet med forældre til tosprogede, som der synes at være behov for, eller løse alle de mange praktiske problemstillinger skoler, lærere, psykologer, forældre og tosprogede elever står overfor. Eksempelvis har vi i disse projekter fokuseret på dialogen mellem forældre, lærere og psykologer, hvorfor elevernes perspektiv er blevet udeladt. Det er dog mit klare indtryk, at vores projekter er et vigtigt skridt i den rigtige retning og jeg håber, at de kan fungere som inspiration til fremtidige projekter om psy-

kologers nuværende og potentielle bidrag til integrationsprocesser i folkeskolen.

Referencer

Litteratur:

- Andersen, L.M., Jørgensen, S.L. & Skovmose, H.F. (2008). *Folkeskolens filosofi – Idealer, tendenser & kritik*. Århus: Philosophia.
- Bie, C. (2007). *Rummelighed, tosprogethed og specialundervisning – hvorfor er det (stadig) så svært?* Sprog & Integration. Nr. 2.
- Carlsen, M.H. (2003). "For man kender ikke reglerne for spillet" – en interviewundersøgelse af samarbejdet mellem flygtninge- og indvandrerforældre og skolen. København: Skole og Samfund
- Dreier, O. (2004). Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning. In: O. Dreier *Forskning i intervention*. København: Institut for psykologi.
- Eriksen, H.P. (2008). Et bud på en dialogbaseret integrationsmodel. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 45. årgang, nr. 1.
- Hansen, K.V. (2002). Teoretiske og metodiske overvejelser. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*. 39. årgang, nr. 1.
- Hansen, J.T. (2001) *Selvet som rettedhed – en teori om noget af dét, der driver og former menneskeliv*. Århus: Klim.
- Højholt, C. (red.) (2005) *Forældresamarbejde – Forskning i fællesskab*. Gylling: Dansk Psykologisk Forlag.
- McNamee, S. (2002). Værdsættende samtale og social konstruktion i praksis. In C. Dalsgaard, T. Meisner & Voetman, K. (red.) *Forvandling – værdsættende samtale i teori og praksis*. København: Psykologisk Forlag.
- Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration (2010). *Det gode skole-hjem samarbejde. (Pjece)*
- Nielsen, J. (2003). PPR i en omstillingstid. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*. Årgang 40, nr.6.
- Nordahl, T. (2008): *Hjem og skole. Hvordan skaber man et bedre samarbejde*. Gylling: Hans Reitzels Forlag.
- Olesen, H.S. (2004) Uddannelse: Samfundsmæssig menneskeproduktion in: H. Andersen (red.) *Sociologi – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, O.K. (2006) Pædagogik og stat. *Dansk pædagogisk tidsskrift*. September 2006, nr.3.
- Rangvid, B.S. (2009) *The impact of home culture, parental involvement and attitudes on cognitive skills of immigrant students in Denmark*. København: AKF
- Strand, H. (2003). Konsultativt arbejde. *Psykologisk pædagogisk rådgivning*. 40. årgang, nr. 6.
- Tranæs, T. & Egelund, N. (2007). *Resumé Pisa Etnisk 2005*. Rådet for evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen.
- Tranæs, T. (red.) (2008). *Indvandrerne og det danske uddannelsessystem*. Gylling: Gylden-dal.
- Trier M.B. & Aisinger, P. (2009). *Samarbejde med tosprogede forældre halter*. www.folkeskolen.dk.
- Tønnesvang, J. & Ovesen, M.S. (2009). *Dialogbaseret integration: Projekt i teoribaseret praksisudvikling med sigte på at fremme integrationsprocesser for børn i skole og daginstitution*. Odense: Rapport til Odense kommune. Ej udgivet. Kan downloades på: <http://person.au.dk/da/maria.ovesen@psy.au.dk/pub>
- Willumsen A-M. & Thomassen, L. (2007). *Skole-hjem samarbejdets vanskelige udgangspunkt – om etniske minoritetsforældres møde med den danske folkeskole*. Specialeafhandling, Københavns Universitet.
- Undervisningsministeriet (2000). *Vejledning om PPR – pædagogisk-psykologisk rådgivning*.
- Undervisningsministeriet (2007). "Dette virker på vores skoler" – erfaringsindsamling fra skoler med høj andel af tosprogede.

Hjemmesider:

- Retsinformation: www.retsinformation.dk
Tosprogs-taskforcen: www.tosprogs-taskforce.dk
Undervisningsministeriet: www.uvm.dk

PPR, tværfagligt arbejde – og jazz: en spejling af praksis



*Ole V. Rasmussen, afdelingschef PPR, Ballerup Kommune
i samarbejde med Pernille Bévort og Sigrid Knap¹*

Denne artikel er motiveret af de nye formuleringer af opgaverne på PPR-området og i andre organisationer, der arbejder med børn med særlige behov. Bestræbelserne handler om at etablere og udvikle mere inkluderende praksisser i skoler og institutioner. At lykkes med disse bestræbelser forudsætter bl.a. at vi finder nye måder at beskrive børn, vanskeligheder og intervention på, så fokus ikke primært er på barnet og dets vanskeligheder, men på det arbejde og de indsatser som foregår for og omkring barnet. For nylig formuleredes det på KL's Børnekonference (februar 2010), at det der udgør genstanden for en specialpædagogisk praksis er "de barrierer i konkret pædagogisk og di-

daktisk praksis, der forhindrer at barnets trivsel og udvikling kan sikres" (fra oplæg ved lektor ved DPU Janne Hedegaard Hansen, dec. 2009, min fremhævn.). Det betyder, at det er lærerens eller pædagogens grænser og vanskeligheder i den konkrete praksis i relation til børnene, der i højere grad skal beskrives, vurderes og udvikles fagligt af PPR's professionelle, – og ikke det enkelte barns vanskeligheder, behov og begrænsninger i sig selv!

Denne artikel handler om hvordan man kan nytænke PPR's måder at arbejde på, når opgaverne stiller sig på disse nye måder i feltet og i centrum for artiklen er derfor følgende spørgsmål:

- Hvordan formulere former for samarbejde, der understøtter og udnytter de mange forskellige konkrete fagligheder der indgår i PPR's virksomhed og skabe gode betingelser for deres (kreative) samspil og fælles formuleringer af handlinger og løsninger, som tager afsæt i den konkrete kontekst, frem for i abstrakte begreber og diagnoser.
- Hvordan tænke faglighed og fagsamarbejde på nye måder, der understøtter størst mulig dialog.

¹ Artiklen kan ses som en fortsættelse af min artikel: "Just in time" – hvordan overgå diagnoserne og skabet viden på stedet" i PPR-tidsskriftet (Rasmussen 2009). Den kan læses selvstændigt, men den konkretiserer og bygger på flere forståelser og formuleringer fra "Just in time."

Jeg vil takke jazzmusiker Pernille Bévort, (www.pbevort.dk), hvis bidrag, med band, startede arbejdet med artiklen og hvis oplæg og udtalelser i et efterfølgende interview er afsæt for artiklens "improvisationer". Jeg vil også takke antropolog Sigrid Knap som har leveret vigtige indspil og forslag til indhold og udtryk i artiklen. Desuden vil jeg takke "Los Lokalos", mit gamle band, som lærte mig alt det jeg skriver om.

- Hvordan udvikle kulturer hvor fagpersoner ikke afskærmer sig i enkeltstående fagligheder, men indgår i tæt samspil om at beskrive og udforme indsatser for børn der har behov herfor.
- Hvordan tænke en sociale organisering af fag og samarbejde der virkelig ”orkestrerer” et nyt samspil og kreative møder mellem fag i PPR o.a. institutioner i feltet.

Det er denne artikels hovedspørgsmål.

I min artikel ”Just in time – hvordan overgå diagnoserne og skabe viden på stedet ” (Rasmussen 2009) kom jeg ad flere veje frem til, at man ved at trække på filosofiske formuleringer af hvordan viden og begreber skabes i praksis kan udvikle en ny tænkning omkring fags samarbejde og dermed nye måder at arbejde på i PPR. Det gjaldt bl.a. filosofiske formuleringer af forholdet mellem generaliseringer (fællesgørelser) og konkrete kreative og intuitive begreber. Ved fortolkning af især Baruch de Spinozas etik og filosofi om viden, samt ved hjælp af Gilles Deleuzes læsning af ham, nåede jeg, kort og opsummerende, frem til følgende:

Jeg fremhævede, som så mange andre, at diagnoser og andre faglige ”essentialistiske” formuleringer af problemer som isolerede essenser i barnet, udgør et af de store problemer, der må arbejdes med på børneområdet. Jeg beskrev her kritisk den abstrakte forståelse af børn i vanskeligheder. Men jeg nåede også frem til, at diagnoser ikke bare kan og skal undgås, eller betragtes som noget vi må holde os fra! For diagnoser og forskellige formuleringer af

barnet som problem i sig selv, *er der!*: De indgår i praksis og anvendes af praktikere som accepterede og ofte for dem meningsfulde pejlemærker for beslutninger og handlinger. At de har denne abstrakte karakter skal ses i sammenhæng med den abstrakte måde der forskes i og udvikles begreber for det professionelle arbejde i feltet. Men når de abstrakte begreber og diagnoser *er der* i praksis indebærer det at praktikere ofte bliver nødt til at kommunikere om og starte en indsats med afsæt i disse ’abstraktioner’ – bl.a. fordi forældrene også kender og anvender disse. Men i artiklen viste jeg også, at disse abstraktioner kan *overgå* i konkrete møder mellem professionelle fagpersoner, når de skaber begreber sammen. Gennem undersøgelser, udvekslinger og udtryk kan de sammen – konkret i tid og sted – skabe begreber, der er mere konkret koblet til den specifikke ’genstand’ – det der skal forstås og gøres noget ved – end diagnoser og andre abstrakte begreber er. I artiklen viste jeg også sammenhængen mellem de professionelles fælles ”komposition” af begreber og tætte og konkrete møder, og den skabende, intuitive virksomhed hos den enkelte fagperson. Sammenhængen gik begge veje: Komposition af *fælles* begreber ved de enkelte fagpersoners søgen og udforskning *sammen* er en forudsætning for udfoldelsen af den enkelte fagpersons kreativitet og intuition og omvendt: Den kreative virksomhed hos de enkelte er med til at skabe fælles og dækkende forståelser af f.eks. et barn i en gruppe, ud fra flere forskellige perspektiver og faglige ståsteder.

I artiklen anvendte jeg primært Spinozas filosofi og etik, men benyttede

også allerede her metaforer fra musik og kunstnerisk virksomhed. Det er disse forståelser af begreber og faglig intuition jeg i denne artikel, vil konkretisere yderligere – og nu gennem en eksplicit inddragelse af jazz-musik, ikke blot som metafor – men ved en *spejling af praksis i PPR i Jazzmusik som praksis*; praksis for skabelse og samarbejde, for produktion af udtryk og noget nyt (improvisation) i vekselvirkning med det kendte og indøvede.

Hvordan arbejde med faglighed og tværfagligt arbejde i en konkret PPR. Om temadage med jazz-musik som social praksis som oplæg

I PPR i Ballerup kommune var vi interesseret i at udvikle sammenhængen mellem faglighed og tværfaglighed praktisk, og på en måde der var retningsgivende for både de professionelle tænkning om og konkrete arbejde med 'børn med særlige behov'. Spørgsmålene var bl.a.: Hvordan arbejde tværfagligt, på en måde der ikke underkender faglighed og udnyttelse af faglige virkemidler, metoder etc. Og hvordan udvikle samarbejdet på måder der giver lyst, engagement og "mod" i forhold til kreativitet og eksperimenteren "der ude" i opgavefeltet: i konkrete møder hvor deltagere fra forskellige fag konfronteres med behov for at virke sammen og producere "rådgivning", og indsatser, der gør en forskel.

I planlægningen af en række temadage med disse spørgsmål i centrum, drøftede vi om og hvordan en introduktion og fremstilling af en anden professionel – og tværfagligt forankret – praksis kunne levere et motiverende

afsæt for udvikling af PPR's egne tværfaglige samarbejdsformer. Formålet skulle være at temaet: 'forholdet mellem faglighed og tværfaglighed', ville blive anskueliggjort på en ny og anderledes måde, og vi forestillede os, at hvis der var tale om en social og professionel praksis som var helt forskellig fra deltagerens egen, ville fremstillingen tydeliggøre potentielle nye veje og måder at gøre "noget nyt" på. Man kan udtrykke intentionen på den måde, at i stedet for at bakke med problemer og behov i ens egen praksis, engagerer man sig i en ny og "fremmed" praksis for at se på dens måder at forløbe og udfolde sig på. Man ser på deltagerens måder at indgå i fælles samspil og på hvordan samarbejde og produktion sker her. Nogle kalder dette en metaforisk metode (se f.eks. Rorty omtalt i Hatch 2002). Jeg vil hellere tale om spejling af én praksisform i en anden, der gør det muligt at se, både i egen og den anden praksis, hvordan der arbejdes og "produceres", hvordan der sker arbejdsdeling, hvordan der samarbejdes og ikke mindst hvordan de kreative processer som gør, at der skabes noget "nyt", etableres og understøttes. Vi besluttede på baggrund af disse drøftelser at eksperimentere med at invitere *et jazzband* til at fortælle om udforskningen af forholdet mellem faglighed og tværfaglighed sammen med os.

Temadag: Pernille Bévort (sax mm.), Kjeld Lauritsen (orgel), Anders Holm (tr).

Jeg kontaktede derfor jazzmusiker Pernille Bévort, som derefter kom med sin trio til en temadag i PPR og, med afsæt i deres musiske praksis holdt oplæg og performede "ind i" emnet faglighed –

tværfaglighed.. Det er denne temadag, og udbyttet, 'genklangen' af at spejle forskellige praksisformer i hinanden, som jeg vil analysere og udfolde i denne artikel.

Jeg anvender både beskrivelser og forklaringer som trioens medlemmer formidlede under selve oplægget, indtryk og udtryk fra en efterfølgende temadag i PPR hvor trioens oplæg blev evalueret og kvalificeret, samt citater fra et efterfølgende interview med Pernille Bévort. Endvidere inddrager jeg også andre musikers beskrivelser af samspil, udtryk, kreativitet og praksis fra jazz og rock-musik i artiklen, og mine egne erfaringer med musik kan desuden heller ikke undgå at spille (sig) ind i analyserne.

I analyserne vil jeg også bruge nogle filosofiske begreber (fra Spinoza, Foucault, Deleuze og Marx), for at uddybe emnet og eksponere de nye muligheder i PPR's praksis som denne spejling giver anledning til.

Jeg præsenterer altså først og fremmest jazz-praksis gennem udtalelser fra saxofonisten Pernille Bévort med trio, som jeg har kondenseret og tematiseret i 3 'runder'. I hver 'runde' kommer jeg med et teoretisk udspil, i hvilket jeg også inddrager citater fra andre musikere, reflekterer over praktiske konsekvenser m.m. – og der afsluttes med en række perspektiveringer i forhold til praksis i PPR.

Afsæt

Vi finder ud af det uden i detaljer at have aftalt det.

Pernille Bévort:

Samspillet kan ses som et møde, der kan fungere som et afsæt for en kreativ pro-

ces. Forskellige former for "bands" giver forskellige former for afsæt til kreativitet.

Standarden eller melodien fungerer som nogle akkorder og klange, der er et grundlag man kan arbejde ud fra. Nogle fælles referencer – et fælles sprog. Den fungerer som en given ramme – så man kan finde på indenfor eller oven på den. Vigtigt især ved nye møder mellem musikere – musikere der ikke tidligere har spillet sammen f.eks. Standarden fungerer som et afsæt – der er noget at falde tilbage på.

Mødet er en proces, hvor man aldrig helt ved hvordan det går. Det der sker, er ikke bestemt på forhånd, og ikke bestemt af nogen alene. Vi finder ud af noget, uden i detaljer at have aftalt det.

Hvis man kender hinanden kan man tage sig flere friheder, og de signaler man sender til hinanden for at give tegn til: ". nu kunne jeg godt tænke mig ..." behøver ikke at være så bundne, så fir-kantende – de kan være mere subtile ...

I mødet, i samspillet, kan hver have sin ide – vigtigt at der er mindst mulig friktion, at der er smidighed i samspillet, og at der ikke er nogen der konstant dominerer. Det må ikke være for scram-blet (virvar min bem.) – men det er ikke nødvendigvis det, at det er rigtigt og perfekt, der gør en indspilning fed. At spillet er perfekt, er ikke i sig selv interessant: det kan også blive for kedeligt – sterilt – renskuret – hvis der ikke er nogen, der skaber bevægelse, ikke er nogen der "tør" røre ved noget – tør udfordre og tage chancer.

Det fælles afsæt, standarden og mulighederne for at skabe.

Ud fra Bévorts ovenstående beskrivelser af forskellige processer og dynamikker i samspillet i jazz-musik vil jeg præsentere nogle af de teoretiske og praktiske refleksioner som en spejling af PPR praksis i disse kan give anledning til:

Et enkelt musiksk udtryk – en solo, eller det den enkelte musiker spiller – udfolder sig ofte ud fra et fælles afsæt, et grundlag i den musik der spilles i ensemblet. Det fælles kan være samspillet som det udfolder sig her og nu – men også ”fra starten” af en fremførelse, et nummer, udfolder musikernes samspil sig oftest ud fra en mere fast melodisk struktur. I jazz er det meget almindeligt at der improviseres ud fra en melodi eller en såkaldt standard. Ud fra dette oplæg improviseres ofte af alle musikere i ensemblet ud fra standardens forløb, akkordsammensætningen m.m., og med større eller mindre bevægelse og frihed herudfra².

Et sådan grundlæggende afsæt eller oplæg ”fra starten af” findes ifølge Deleuze i al kunstnerisk virksomhed (Deleuze 2005). Standarden fungerer som et fast ’ordnet’ grundlag, – en ”montage d.v.s. en organisering af et fælles rum, der giver tryghed og virker som en stabiliserende kraft, der i kraft af sine gen-

tagelser samtidig skaber mulighed for forskelle, opbrud, rejser og improvisation. Standarden udgør et mulighedsrum og afsæt, hvor ud fra der kan skabes kreative udtryk. Den fungerer også som et kendt, mere eller mindre stabilt og trygt rum, hvor musikerne kan organisere et ’møde’ – et møde der giver mulighed for at antyde, synliggøre og dyrke de spirekræfter, der ligger som muligheder i mødet mellem de forskellige musikere.

Mødet er også en opgave: at spille her og nu på dette sted, med disse rammer og dette publikum er en konkret udfordring og i den forstand ”problematisk” fra starten af. D.v.s. der er forskellige grader af ambition, angst, usikkerhed, pres og mulige konflikter og fejl til stede i mødet. Der er alle mulige forstyrrende eller fremmede faktorer på stedet, hvor der spilles og i mødet mellem musikerne, og der er noget der skal (for-)løses og som ikke er til at forudsige – ingen ved helt hvad der sker, når de spiller, og slet ikke når de bevæger sig ud på improvisationens usikre grund. Her fungerer standarden som et organiserende og samtidig mulighedsskabende grundlag.

Det er vigtigt i jazz, og som vi skal fremhæve også i andre former for professionelt arbejde, at standarden – og dermed afsættet for hele samspillet/samproduktionen – ikke er en lukket og udelukkende gentagende struktur. Der skal være plads til eksperimenteren og improvisation, hvilket Deleuze også påpeger når han skelner mellem lukkede og repetitative processer, og andre – mere kunstneriske afsæt – der allerede ”fra starten af” er mere fyldt med ’afrej-

2 Jeg er opmærksom på at i megen nyere kompositorisk jazzmusik er disse momenter: afsæt og soli, ikke så adskilt, men meget integreret. Pernille Bévort gør mig også opmærksom på at nogle jazzmusikere dyrker at spille ”free”, gerne uden om gængse standarts. Netop for at komme med andre bud på musikalske udtryk. Her vil der dog også være referencerammer – her findes jo også numre, musikere, sounds etc. som der trækkes på og refereres til.

ser' (og sidespring) og forskellige spor – end gentagelse³

Rather than merely reproduce a pre-existing score, jazz musicians follow a process of creation that they are part of, yet do not entirely control: Jazz is thus a process of itineration (vandring, rejse, rute m.b.) – it traces a path that can be followed but not predicted – rather than iteration (gentagelse m.b.) or reproduction ... (Holland 2009, s. 202).

Således er vejen til improvisation og mulighederne herfor allerede til stede i starten ved den fælles gennemspilning af standarden. Gennemspilningen er på en måde en "ready-made" praksis, der ganske vist startes op af et eller flere individer, men i og med deres samspil af standarden, indføres en organisation, der giver de enkelte musikere muligheder og retninger – men også grænser.

I omtalen af musik tales der meget om en X-faktor hos enkelte personer, d.v.s. 'noget' der skaber særlige kreative, nye udtryk hos dem. Men giver det mening at tale om en individuel præstation alene? – er det en enkelt musikers/fagpersons evner/kompetencer der skaber noget nyt? Sjældent! Det sammenhængende udtryk i en rigtig sigende solo, ligger også i udtrykkets afsæt, dets vilkår for tilbliven, og samstemmen med, musikernes fælles udtryk (to-

nalt, rytmisk, stemning m.m.) – det er ikke den enkeltes privilegium eller præstation alene. At have 'X-faktor' er altså lige så meget det at kunne bruge et ensemble af muligheder, at trække på det i sit spil, og få andre til at spille med sig, som at spille og skabe selv.

Selvom et udtryk i et samspil altså frembringes af et subjekt, er basis for det kunstneriske, kreative og unikke stadig den organisering, – det afsæt der gennemspilles og frembringes af alle. Det er det der i sin sammensathed er betingelsen for alles deltagelse – og dermed for det endelige udtryk.

Det individuelle aspekt træder i intuitionen og den solistiske proces i musik o.a. tilbage, eller rettere overgås i det konkrete udtryk. Frem træder både et nyt konkret udtryk og en ny montage (unik samling af dele) – altså både en produktion af noget nyt og en realisering af en ny organisering, som igen bliver afsæt for nye udtryk – nye produktioner. Begge momenter, det nye udtryk og den nye organisation, er til stede i en kreativ begivenhed – som altså er mere end én kreativ fagperson (Deleuze 2005).

For at vende tilbage til starten: Ud fra standardens muligheder, og de særlige udtryk denne får i den fælles gennemspilning, er der muligheder for særlige subjektive udtryk og en særlig skaben herudfra.

Denne indsigt kan få os til at overveje, om de professionelle i PPR, f.eks. i møder og fagligt arbejde, er tilstrækkeligt optagede af selve organiseringen af deres møder – af det som er afsættet, – fundamentet – for deres arbejde, og dermed også det som skaber betingelser for produktionen af beskrivelser og

3 Jvnf. også her en Kritisk psykologisk skellen mellem kooperative og "blot" sociale relationer, som også har relevans for muligheden for kreativitet og produktiv handling (Rasmussen 2005 a)

indsatser for de berørte børn, lærere og pædagoger m.m. Ser vi i daglig praksis nok på måden at mødes, og den kraft og de muligheder der ligger i det at finde hinanden, finde mulighederne for fælles koordinering og koordinering af faglige virkemidler m.m. – inden fagene går i gang, så at sige.

Samtidig kan spejlingen i jazzpraksis få os til at spørge os selv, om vi er opmærksomme på, at forskellige betegnelser og kategorier for børn med særlige behov også må rumme kreative elementer og kreative muligheder i forhold til skabelse af viden og handlinger, for at være brugbare. Kategorier (og beskrivelser) som er lukkede og repetitative – som kun peger i én retning (én type handling/indsats) vil sjældent matche den konkrete og altid unikke problematik, der er omdrejningspunkt for et møde eller en indsats.

Deleuze har, i tilslutning til Foucault (Deleuze 2007), gjort opmærksom på at viden og kategorier, som f.eks. diagnoser, kan have en negativt styrende og organiserende magt over møder og beskrivelser, men det er også muligt at kategorier kan virke positivt – som organiserende og videnskæssige betingelser for en mulig skaben, – en mulig udfoldelse og begribelse af ”noget nyt”. Kategorier, begreber og mødestrukturer kan være afsæt for kreative processer af bevægelse og betyde muligheder for skaben af nye konkrete begreber m.m. Det er altså helt afgørende at sådanne kategorier, som alternativer til diagnostisk praksis, er til stede i det tværfaglige professionelle arbejde (jvnf. Rasmussen 2005a og 2009)

Som i Jazz-praksis, med f.eks. dens afsæt i gennemspilningen af en stan-

dard, kan mødestrukturer og kategorier altså blive et afsæt for nye udtryk.

Man kan arbejde ud fra en struktur – ændre den undervejs og skabe en dynamik. Det er så ikke en ens størrelse, men en der mere og mere antager nye former hvis den altså får lov ...(PB).

Et moment som ofte overses i teorier om professionel praksis, men som er nok så vigtig i praksis, og meget tydelig i jazz, er at gennemspilningen af standarden, først er et givende afsæt for kreativitet og improvisation, hvis musikerne er i ”groove” sammen, d.v.s. at samspillet fungerer tilfredsstillende og er rytmisk: så det ”falder i hak” / ”swinger” – og netop her ud fra kan musikerne støtte, – eller udfordre – hinanden, og der bliver plads og huller til improvisation og leg.

Mere alment betyder det, at det er samspillet og fællesskabet, der realiserer de faglige begreber og kategorier som deltagerne bringer ind, og deres konkrete indbyggede muligheder: Hvis ”det ikke svinger sammen” kan de muligheder der ligger i vidensformer og forslag til handleplaner m.m. ikke udfoldes. Så er der ingen ”X-faktor” eller effekt eller kraft i et indsatsforslag: så er der ingen der tør eller kan gribe disse som muligheder, selv finde ideer, inddrage og skabe i konteksten.

Improvisation

Hvis man skal give slip – skal man også have noget at give slip ud fra.

Jo mere fortrolig man er med et nummers struktur – jo mere frihed kan man også tage sig.

Når man spiller solo er de andres spil også et afsæt. De andre svarer, kommenterer og følger soloen. De kan gå med, men de kan også skubbe til soloen for at få noget frem i én. Backingen må have lidt dynamik – kan måske provokere én lidt, måske drille én lidt for at få mere frem i én.

De andre kan også gå lidt imod, for at det ikke skal blive for kedeligt, så der sker lidt mere...- der kan ske nogle ting – en kan spille en mærkelig klang – det sætter noget i gang. Men det skal naturligvis gøres med respekt for solisten. Lydhørhed er meget vigtig – vigtigt de ikke overhører hvad jeg spiller, så jeg som solist oplever mig hørt. Undervejs når jeg spiller en solo, prøver de også lidt forskelligt af – og det påvirker mit spil. Der er en kraftig kommunikation i øjeblikket. Man kan kalde det aktion/reaktion simultant fra alle involveredes side. I trioer er vi både 3 selvstændige individer, der agerer og reagerer i øjeblikket, men vi er samtidig én samlet musikalsk organisme, der bevæger sig som et samlet hele.

Fejl kan bruges som en overraskelse – også for en selv. Det er destruktivt at tænke ”det var en fejl” – så er du 100 km bagud – så har du mistet øjeblikket – der er hele tiden et nu hvor det sker – og det kan du miste hvis du bliver hængende i det gamle øjeblik, hvor der skete en ”fejl”. Der kan være en ”objektiv fejl” (i en melodi f.eks.), eller en fejl i forhold til

f.eks. klaveret – men spørgsmålet er hvordan får du fejlen integreret i dit fortsatte spil, så den giver mening. Du kan måske gentage den – vade lidt i den – så har du måske forudset den næste akkord – eller du kan blive humoristisk – det kan blive en ny struktur, end det havde været hvis fejlen ikke var opstået. På den måde kan ”fejlen” integreres/omfortolkes, og dermed skabe ny mening. Hvis man er meget optaget af at finde fejl, kan man bremse en proces. En fejl kan betyde en ny måde at forstå musikken og ”proceduren” på, en ny måde der kan vise sig at være interessant.

At spille er sammensat af, dels en maksimal forberedelse – dels at du så lægger det hele væk, når du står på scenen. I øvelokalet kan du arbejde struktureret, systematisk, analytisk og fokuseret med bestemte udfordringer og problemer. På scenen handler det meget mere om at ”give sig hen” til øjeblikket og være 100 % nærværende – slippe alt det planlagte. Hvis man skal give slip, skal man også have noget at give slip fra.

Du spiller noget i øjeblikket, klange der lyder godt – men du har en bagage – du henter noget ”ned fra hylden”, en masse ting du kan være inspireret af, og ting du har øvet gennem årene. Hver musiker har sin unikke bagage, et helt bibliotek af melodier, melodiske fraser og rytmiske strukturer i hukommelsen.

Man kan måske godt øve sig i at være åben over for det der sker i nuet ... jeg er forberedt... Og så sker der noget helt andet. Man kan øve sig i at være nysgerrig – gå ud over sig selv. Måske man kan kalde det at forsøge at forholde sig mentalt smidigt til det der sker, til det der nu er.....der sker jo hele tiden i livet no-

get overraskende andet, end det man havde planlagt.

Det intuitive, improvisationen og skabelse af det nye

I al form for professionel praksis er kreativitet og intuition vigtig for at skabe relevante og konkrete begreber og beskrivelser – lige der hvor der er brug for en indsats. Bévort beskriver jazz-praksissers improviserende, kreative, intuitive moment således:

Man spiller ofte uden at tænke analytisk – agerer og reagerer. At spille intuitivt har mentalt noget med en åbning at gøre – at have lyst til at spille – at glæde sig til at spille med nogen man kender godt f.eks. At være kreativ og intuitiv er at slippe sig selv løs, tage nogle chancer, være til stede, overraske sig selv – være åben for ideer – der er hul Hvis du er for analytisk i øjeblikket, så har du ikke det der hul – og så kan du ikke reagere hurtigt nok i forhold til det du selv lige har spillet – og det de andre har spillet.

Hos Foucault er det kreative moment tæt forbundet med hans begreb om tænkning. Tænkning er for ham det konkrete arbejde med usikkerheder, forstyrrelser, problemer, vanskeligheder -. *problematiseringer*, som han benævner dette arbejde. Det er netop den type 'fænomener', der tilskynder til tænkning og problematisering (Foucault 1997, s. 117 f), fordi de bryder med foreskrevne rutiner m.m. De peger ud over det sædvanlige og gør opmærksom på, at der er behov for og findes an-

dre muligheder og forståelser. Denne mulighed for tænkning i form af problematiseringsarbejde, er af afgørende betydning for skabelse af noget nyt, fordi *problematisering* er et moment, hvor vi arbejder os fri af faste foreskrevne forståelser og betydninger. Tænkning bliver derved for Foucault tæt forbundet med det vi kalder intuition, kreativitet og produktion af det nye, fordi det er her, det givne åbnes op. Det er her, der nysgerrigt og søgende stilles spørgsmål til det givne, med henblik på formulering af problemer, som der kan søges nye svar på. Det er ikke en fastlagt søgen – den er åben og forskellig, tæt knyttet til situationen, sammenhængen og "spillet" mellem deltagerne her og nu. I denne proces, fremhæver Foucault, foreskrives der ikke én løsning, og ikke én bestemt position, der kan udsige den – men der introduceres en søgen, der muliggør en kreativitet, en eksperimentering og en produktion af noget nyt.

Det er gennem problematisering, at kategoriers og forskellige faglige begrebs muligheder og åbninger realiseres. Og det er gennem problematisering, at sammenhængen, – og det man arbejder i og med – d.v.s. de andre fagpersoner, oplægget og procedurerne for mødet – giver sig til kende for en som konkret praksis, der kan arbejdes med. Det man arbejder med, er altså ikke bare en kopi, en gentagelse af nogle ens og fastlagte mødetyper og strukturer. Det konkrete møde og den konkrete dagsorden eksisterer som en problematiserbar (i betydningen spilbar, improviserbar) praksis/proces for en, som kan bruges til at skabe noget nyt ud fra. Her kan sammenlignes med noders og oplægs

betydning i jazz- og rockmusik m.m.: Noden og partituret – det der står på nodestativet foran en – fungerer ikke blot som en kopi eller en repræsentation af et nedskrevet værk, der nu skal reproduceres ”rigtigt”. Det der står på nodestativet er snarere et stillads og springbræt for et udtryk og en produktion:

Hver sang er en bøjle. Og hver aften kan man hænge en ny skjorte på den. Jeg har stadig ikke udforsket de myriader af muligheder i ”Midnight Rambler” eller ”Satisfaction” (Keith Richard i Loewenstein, Lodd 2005, s. 283).

Derfor er det vigtigt at oplægget, planen, ”partituret” giver mulighed for, – ja opfordrer til – spørgsmål, åbenhed, skabelse, kritik, kreativ tænkning, både hos den enkelte og i samspillet mellem deltagerne i gruppen på stedet.

Vi går ikke i studiet eller skriver sange, på en måde hvor det hele er planlagt på forhånd eller fikst og færdigt. Hvis jeg har en sang, siger jeg: Her er skelettet, lad os give det noget kød på, lad os klæde det på, og se hvor bandet fører os hen. Man får ikke det optimale ud af dem, hvis man fortæller dem, præcis hvordan en sang skal være. Jeg giver dem bare akkorderne og ser hvad der sker. Så sætter Charlie sig ned og viser mig et helt andet beat, end jeg havde forventet, men samtidig meget bedre, end jeg havde forventet. Mick og jeg kigger nogle gange på hinanden og siger: ”Det er kun et skitse, prøv at høre det nu!” fordi bandet har taget det et andet sted hen, vist os, hvor det skulle hen. Det er

*det, jeg mener med, at Stones er et jazz-band. (Keith Richard *ibid.* s. 287).*

*Når en sang når frem til mig, og jeg tilføjer min del, så er det, jeg kan bidrage med en anden vinkel. Min tilgang er anderledes end Keith og Micks, men det er ikke en akademisk tilgang, den er hørt (min understregn.) (Charlie Watts *ibid.* s. 288).*

I det kreative moment går den enkelte ud over sig selv. Man arbejder med at udvikle, gøre nyt, og eksperimentere med sig selv, – selv. Det indebærer, at intuition – og skabelse af noget nyt ikke er en tryk, ufarlig, afklaret, sikker forøgelse af kompetence og mestring. Skabelse og produktion af det nye der skal til i sammenhængen, er ikke noget der blot kan efterlignes eller gøres ”rigtigt”, ud fra et oplæg eller noget metodisk nedskrevet eller forelagt. Der er både følelser, engagement og noget ukendt på spil – uden det ville det intuitive og kreative moment ikke skille sig ud fra ’det sædvanlige’.

Jeg har valgt at bruge formuleringen *at overgå sig selv* om faglig kreativ tænkning (Rasmussen 2009). Hermed mener jeg tænkning og professionel handling som en eksperimenterende praksis, der arbejder med at analysere netop de problemer ”vi” står i nu – lige her på dette sted og i denne sammenhæng. Kreativ og virksomhedsfuld professionel handling er en konkret overgåelse af metoder, fastlagte betydninger/ forståelser, og det er at tænke nyt og anderledes. Professionel handling er at producere – ikke at reproducere! Det er at være på grænsen i en praksis – og ikke bare positioneret inden for eller uden for, som repræsentant for en fag-

lig position og dermed som indehaver af en særlig rolle og viden. Men det er ikke det samme som at opgive sig selv og sin faglighed. At overgå sig selv er at bygge på sig selv, sine begreber og metoder og finde veje og muligheder for åbenhed og konkretisering.

Det kreative moment er nemlig ikke noget, der opstår "betingelsesløst" og spontant uden forudsætninger og forberedelse. Som Bévort udtrykker det, og som andre musikere ligeledes istemmer, er improvisation ikke blot spontan og uforbundet. Improvisation forudsætter at intuitionen bygger på viden, mestrings, øvelse, og færdigheder.

"... the musical decisions take place during improvisations are made instantly, but the work behind those decisions takes place over long period of time....considering of the musical possibilities"(Berliner 1994, s. 494).

Men også dette repertoire af viden og kunnen ligger ikke blot på hylden som abstrakte kopier eller foreskrifter/opskrifter. Faglig kunnen er netop øvet, bearbejdet, erfaret ofte i konkrete og personlige sammenhænge. Der er tale om produkter af professionel erfaring.

" Artists 'conversations also have a historical dimension on a personal level: in each performance, the player's unfolding ideas grow, moment by moment, out of a cumulative lifetime of performance and musical thinking." (ibid. 498).

Faglig kunnen og faglige begreber er altså forudsætninger for den kreative

overgåen af disse. Og faglighed er altid i dialog og i samspil med andre fagligheder på stedet. Og netop fordi faglighed er knyttet til et konkret arbejde med sig selv, er det også muligt at anvende sin faglighed i en kreativ "åbning" – i et fælles 'problematiseringsarbejde', så der produceres noget givende nyt i sammenhængen. Noget som er tæt knyttet til den konkrete sammenhæng og ikke blot til en abstrakt forståelse, betydning eller metode.

Lige som den kreative proces ikke opstår uden videre, er der også i denne proces risici, både muligheder for at gå i stå – og for at gå i tomgang og komme ud i noget destruktivt.

Forsøg på kreativitet kan have i nogle momenter hvor forsøget, med Deleuzes ord, ikke "når frem", ikke bevæger sig, hvor det bliver "vildt" – eller modsat hvor forsøget er uden kraft, "tømt". Man kan blive "smidt ned i et sort hul" (Deleuze 2005 s. 204).

Hvad kan man så gøre, hvis man skal improvisere og skabe, og undgå de farer og usikkerheder der er i processen? Det er vigtigt, at man ikke opløser, det der er organiseret, og det der er organiserende d.v.s. afsættet, det der er fælles, standarden og de muligheder der ligger her. Det er vigtigt at bygge på det fælles og tage sit afsæt her ud fra – det er destruktivt at opløse, ikke at tage afsæt i, at bevæge sig for hurtigt væk fra dette moment (ibid. s. 206).

Men den tryghed, og det mulighedsrum man er fælles om, er også et afsæt for at tage chancer – og gøre fejl.

Deleuze fremhæver også, at den kreative proces og begivenhed hverken er projektiv eller regressiv – som psykoanalysen ofte har reduceret kreativitet

til. Den er heller ikke individuel kognitiv eller en ”problemløsning” som traditionel kognitionspsykologi forstår den. Kreativitet og intuition er nemlig *immanent* (iboende) i praksis, d.v.s. intimt sammenvævet med ens praksis og den kollektivitet som den udøves i og med. Den kreative begivenhed kan begrebsligt beskrives som en ny konkret sammenvævning af udtryk i praksis, som en ny konkret sammenvævning på dette sted og i denne tid – gennem deltagelse.

Jazz musicians interact and learn from each other as they perform. That's what jazz is. Many times, I've listened to recordings I've made and said: "Wow, I don't remember doing that! I never practiced that phrase before I played it because of what the other musicians were playing at the time ... (cit. i Berliner s. 1994 s. 390).

No one in the group knows exactly what is going to be played next It's that freedom of expression and expressiveness that comes from a feeling you have of musical rapport with other people... (cit. i Berliner ibid. 392).

I denne proces har øjensynlige *fejl* – eller noget som kan betragtes som fejl – en afgørende udviklende funktion. Derfor giver det heller ikke mening, hverken i jazz eller professionelt arbejde i det hele taget, at tale om fejl i sig selv under et samspil eller en soli/et udtryk:

“Just remember there is no such thing as a wrong note ... What

makes a note wrong is when you don't know where to go after that one. As long as you know how to get to the next note, there's no such thing as a wrong note. You hit any note you want and it fits any chord” (Saxofonist Don Byas cit. i Klemp et al 2008).

Et ”mis-take” er derfor ikke forkert, en fejl, som Pernille Bévort også understregede. Et mis-take (en ’fejl’) er en begivenhed der indeholder en intuitiv bevægelse, et intuitivt skridt i et system af bevægelser og i en søgen af forbindelser der leder fremad. En mis-take er en ’forstyrrelse’ som udfordrer ’plejer’ og tvinger deltagerne til at *problematisere* (jf. Foucault) – og dermed til at tænke nyt – og ’gøre nyt’. Det er noget, der sker uventet (men ikke uønsket!) og som derfor kan føre til nye tiltag, nye træk og toner og også til redninger og konstruktive reaktioner fra de øvrige deltagere, som derved også skaber nye forbindelser i deres ”spil” (Klemp et. al 2008).

I professionelt arbejde i PPR er mis-takes også afgørende begivenheder for fornyelse af ”spillet” – af håndteringen af planer og procedurer i forhold til de vanskeligheder og opgaver der arbejdes med i teamet. Det er begivenheder, der udvikler og udfordrer samspillet, og derved gør at samspillet tunes ind, og skærpes i forhold til den konkrete sammenhæng, der skal spilles (ind) i.

Noget lignende kan siges om fænomener som konflikter og modsætninger. Samspillet og den fælles praksis er åben og fyldt med forskellighed og ”nyheder”: Standarden spilles ikke ens hver gang, samme nummer spilles ikke

ens, og konceptet udføres ikke ens hver gang af teamet etc. Der er også mulighed for ”konflikt” hvor f.eks. to instrumenters udtryk, to faglige indspil, ikke klinger sammen, ikke lyder godt og ikke bærer fremad i øjeblikket. Der kan endda være tale om, at der i øjeblikket er fare for en disharmoni, hvor et instruments/en deltagers udtryk er en trussel for et andets/ en andens vellyd og bevægelse i melodien, improvisationen, det faglige udspil. Men for professionelle musikere (o.a. professionelle) er der netop her mulighed for, at disse modsætninger giver anledning til et nyt kreativt samspil. Et ’mis-take’ bliver en invitation til et nyt meningsfuldt ”step” i udførelsen – en sjov uventet vending i samspillet hvor musikerne, deltagerne, sammen i situationen samler op, redefinerer konteksten og kommer videre på en ny meningsfuld måde (Jvnf. Hatch 2002 og Klemp 2008).

Desværre betragtes og forstås fejl og modsætninger sjældent sådan, som vi alle ved – hverken i professionelt arbejde eller i dagligdags social omgang. Det særlige ved musik, og særligt jazz-musik, er den kultur og den holdning i og til ”spillet”, som indebærer, at ’fejl’ frem for at være uønskede og bremsende for processen, tværtimod betragtes som afgørende ingredienser i spillet. En spejling af PPR-arbejde i denne kultur og dens praksisformer, kan måske få os til at se at fejl og modsætninger kan være momenter i professionelt arbejde der udvikler, ”tuner”, tilpasser og skærper samspillet (i forhold til opgaven) – og samtidig er en vigtig ingrediens i skabelse af det nye, der gør noget i og ved den sammenhæng og de vanskeligheder, der arbejdes med og handles i. Der-

for vil jeg runde af med at se på sammenhængen mellem intuition, kultur og organisatorisk sammenhæng.

Bandet

Man finder ud af hinanden og forsøger at forstå hinanden, musikalsk, på stedet – der er en gensidig respekt for de enkelte instrumenters/instrumentalistes fag/faglighed.

Vi spiller ud fra en fælles referenceramme ... Og man kunne tale om en kultur, hvor det ikke er interessant at finde syndebukke (i forhold til eventuelle ’fejl’), men langt mere interessant, hvordan man kommer konstruktivt videre.. hvis man står på scenen og optræder, går det jo ikke at stoppe op midt i det hele.

Der er en intention om at mødes med andres forskellighed og ideer med nysgerrighed og forundring, frem for udelukkelse og fordømmelse – og møde det uventede med åben pande – forholde sig smidigt til det der nu sker. Det er vigtigt i mødet, at den anden kan føle sig velkommen.

Hele sættet kan ses som en god historie – som det at skabe en historie, et forløb, en sammenhæng.

Man finder ud af hinanden og forsøger at forstå hinanden, musikalsk, på stedet – der er en gensidig respekt for de enkelte instrumenters/instrumentalistes fag/faglighed.

Hvis jeg kommer ind i et bigband, så er der en form for dagsorden og en form for rolle – der skal jeg ikke bare komme med mine idéer ud over det hele. Der har jeg den rolle, at jeg skal være med til at give hele saxgruppen en sound og en krop og være lydhør dér – og jeg skal også kunne stille mig op og spille en

solo. Hvis jeg kommer ind i en lille gruppe – hvor jeg ikke er kapelmester – så skal finde ud af, hvor er jeg henne, hvad er det for noget musik..., lytte mig ind på det, for at tilpasse min måde at spille på.

Hvis jeg selv er kapelmester, selv er den der skriver musikken, skal jeg selv have nogle flere meninger om, hvad der skal foregå og komme med nogle oplæg, samtidig med at det vil være godt, hvis jeg er lydhør over for de andre musikers ideer, så jeg ikke er for fikseret i min opfattelse af det jeg kommer med, at det allerede er færdigt og perfekt, som det er – det kunne godt være, det kunne blive endnu bedre og sjovere, hvis jeg kunne lade andre få nogle bud ind, plus at hvis de andre får lov, synes de det er sjovere at spille med mig. Den dynamik der opstår, betyder at alle får et større ansvar for det samlede hele.

Den større sammenhæng og kategorier for samarbejde og intuition.

Jeg har tidligere fremhævet, at i Spinozas filosofi om intuition og den ”tredje grad” af erkendelse er denne intuitive viden, tænkning og proces både forbundet til en fornemmelse af egen handlekraft, men samtidig også til en viden om og fornemmelse for en større sammenhæng der ”omfatter og producerer tingene” (Rasmussen 2009). Det er denne relation og dynamik mellem den enkeltes bidrag og den større sammenhængs karakter og kvalitet, jeg nu vil fokusere på, ved at undersøge de organisatoriske forhold og strukturers betydning for den intuitive og kreative proces.

Jeg vil starte med musikers oplevelse af og fremhævelse af orkestres betydning for den individuelle musiske præstation.

When you find a group that is rhythmically attuned to one another, it's the most beautiful thing ...” Every Jazz musician wants to be locked in that groove where you can't escape the tempo(cit. i Berliner 1994 s. 390)

Bévort understregede også forskellen mellem orkesteret i klassisk musik, bigband-jazz og mindre improviserende jazz-bands. Hver orkestertype foreskriver sine særlige positioner, spillemåder, frihedsgrader, sound og udtryksmåder. Især i improvisatorisk musik som jazz fremhæves samspillet i ensemblet, og med de andre musikere, som en kraft og resurse, der hele tiden tages afsæt i, der koordineres med og ”trækkes på” intuitivt og sanseligt, samtidig med at der produceres og kretes musik. Se f.eks. hvad Keith Richards siger om samspillet med sin trommeslager i sit band:

Grunden til at jeg kan spille som jeg gør, er sandsynligvis Charlie Watts. Det er derfor, jeg kan hakke rytmer i stykker og har friheden til at tage risici, der trodser folks fantasi, for jeg ved, at Charlie er der. Jeg kan bare kigge på Charlies venstre hånd, og så ved jeg, hvad der sker. Meget af det der foregår i Stones, hænger sammen med den fælles erfaring, Charlie Watts og jeg har (Loewenstein D., Lodd Ph. 2005 s. 290).

Og Ron Woods:

Det er sjældent, at et par legekammerater som Keith og jeg er så heldige at have sådan en gensidig forståelse. Det er en dyrebar gave. At spille og arbejde med Keith er som at male et maleri med en, der tænker på fuldstændig samme måde som en selv. (ibid. 290)

I ensembles indøvede samspil, musikernes fælles brug af deres instrumenter og udtryk i et sublimt samspil, ligger der på en måde en fælles kraft og viden; en slags produktionskraft også for de enkeltes soli, intuition og udtryk. Denne kraft "orkestrerer" både noget fælles, men i lige så høj grad en forskellighed og hvordan de forskellige musikere og de forskellige udtryk "spiller" og skaber det fælles udtryk. Der er altså ikke en dualisme mellem denne kraft i den større sammenhæng (orkestret, bandet) og den intuitive proces. Sammenhængen er, som Deleuze med Spinoza fremhæver immanent (Deleuze 1988, 1992, 2005) d.v.s. den er til stede i samspillet, i produktionen, i gruppen og i dens praksis.

Det kan vi lære af i vores professionelle praksis: Når vi forsøger at formulere planer og strategier for socialt arbejde, der skal påvirke de måder, den enkelte udfører sin praksis på i sammenhæng med andre professionelle, kan vi inspireres til ikke at udforme disse som abstrakte politikker og indsatsplaner, der ligger før, over eller ovenpå det konkrete arbejde – hvor implementering og konkret praksis tænkes efter plan og strategi. Politikker, strategier og planer skal, hvis de skal

virke, være levende tilstede og forankret i praksis. De skal ikke alene tænkes som styring, afgrænsning og "optegning", som kan sikre 'en ensartet kvalitet', men også kunne anvendes som partiturer og redskaber for direktion, der "orkestrerer" udtryk, handling og kreativitet. Kategorier for praksis må være følsomme for og understøtte forskelle i situationer og i begivenheder, hos deltagerne og i lokale sammenhænge. De skal samtidig med, at de indkredser og aftegner noget fælles, også støtte den forskellighed, kreativitet og de handlinger hvor deltagerne overgår deres fag og sig selv. Effektivt pædagogisk, socialt eller sundhedsmæssigt arbejde støttes af planer og kategorier der lægger vægt på og fremhæver forskellighed som en styrke og et potentiale. Kategorier er, som gennemspilningen af en standard, ikke blot en plan eller fastlæggende struktur for den enkelte, og heller ikke blot et sprogligt forhold, men noget der støtter og fungerer som stillads, muligheder og kraft for den enkeltes udtryk i dialogen med andre (Rasmussen 2009 og 2005b).⁴

Et andet problem som jazz som social praksis kan inspirere til at "overgå", er et af de helt store problemer i fagligt og "tværfagligt" samarbejde: den isolerede professionalitet, de isolerede fagligheder og de deraf forbundne problemer

4 Jeg har gennem mange af mine artikler prøvet at indkredse og definere et begreb for kategorier, som både noget organisatorisk – tæt forbundet med måder at mødes på – og noget erkendelsesmæssigt og sprogligt (som vi normalt forstår kategorier). Kategorier er forankret i praksis. Og kategorier produceres i praksis ved udspil og samspil på stedet. (Jvnf. Paul Bley. *The Logic of Chance*, Cappellitti 2010)

med fagpersoner, der i højere grad er optaget af en monofaglig relation til brugere og opgaver – og måske endda at afskærme denne – end en tæt og fælles virksomhed i forhold hertil. Jeg har i en tidligere artikel forsøgt at indkredse, hvad der betinger en sådan abstrakt isoleret faglighed (Rasmussen 2006) og det kan jeg nu – med inddragelsen af jazz som social praksis – yderligere ud- dybe. I nævnte artikel fremhæver jeg forskning, der viser at det ofte er i kraft af en professions rådighed over en abstrakt vidensform (faglige metoder, diagnosticering, problembestemmelse m.m.), at professionen får magt og ret til at kontrollere et videns- og opgavefelt (Abbot 1988 m.fl. se Rasmussen 2006). I artiklen bruger jeg Karl Marx' fremstilling i "den Tyske ideologi" (Marx 1974) til at vise, at denne abstraktion er funderet i nogle "materielle", produktionsmæssige betingelser. Disse grundlæggende betingelser for tænkningens isolation fra praksis er den særlige arbejdsdeling mellem individerne, hvor de gror fast i en social virksomhed; i en "udelukkende virksomhedskreds" (Marx ibid. s. 42). Det væsentlige er, at denne arbejdsdeling hindrer bevægelighed i tænkning og aktivitet og begrænser individets greb om og forbindelse til andre individers muligheder og perspektiver, som fælles muligheder.

Jeg henviser i denne artikel til, at Marx peger på, at en "rigdom" i de virkelige arbejdsrelationer kan muliggøre individernes frie adgang og bevægelighed mellem deres virksomheder. Her vil jeg fremhæve, at Marx kommer nærmere denne "rigdom" i sine senere økonomiske skrifter. I et berømt afsnit af

"Grundrisse" (Marx 1857) er beskrevet, hvorledes han forestiller sig en produktionsmåde i fremtiden, der indeholder en objektiv viden og muliggørende kraft, som skaber betingelser for udviklingen af det sociale individ. Her er arbejdet ikke længere "interessant" og værdisat som individuel tid, og som individuel aktivitet i forhold til et objekt, et produkt. Her betragtes individets greb om, brug af og tilegnelse af de fælles produktive kræfter, og individets beherskelse af disse fælles kræfter, som en "social krop", – som grundlaget for produktionen. Marx beskriver, hvorledes den viden og "kapital" der kan ligge i en fælles produktionssammenhæng, som "organs of the human brain" (ibid. s. 3f) indeholder netop det der giver mulighed for at overgå værdisætningen af det individuelle abstrakte arbejde. Det der betyder noget for brugen af og udviklingen af den nye kapital/den nye produktion er det frie, sociale, kunstneriske, kreative individ, der hermed får en ny betydning, og dets udvikling fremmes og støttes, fordi dette netop er en forudsætning for at skabe og deltage i den nye produktionsproces.

Orkestret der spiller en melodi, eller et større værk, kan på lignende måde ses som en helhed af indøvet musikalsk viden, erfaring og kommunikation, der som en fælles social og kognitiv kapital netop giver mulighed for individuel intuition og kreativ produktion – ja som i sig selv er en grundlæggende betingelse herfor.

Produktionssammenhængen som en fælles social og kognitiv kapital er ligesom orkestret og orkestertypen, en muliggørelse og dagsorden for forskellige former for samspil. Struktur og organi-

sation er ikke noget som alene fastlægger, men noget der iscenesætter, støtter og opfordrer til forskellige former for udtryk. Bigbandet og den lille kreative trio foreskriver forskellige former for udtryk og kreativ produktion. Bévort fremhæver også, at store orkesterledere som Duke Ellington skriver deres musik ud fra de musikere og deres særlige "kompetencer", lyd og udtryk der på et givet tidspunkt er i orkesteret. Kunne dette ikke inspirere ledelsen til i højere grad at medtænke de konkrete deltagere og de muligheder og begrænsninger de bærer med sig, når der udføres indsatser og planer – i stedet for at læne sig op af abstrakte og populært lydende strategier og politikker.

Hvordan kan disse analyser og spejlinger inspirere såvel ledelse og faglig kultur på PPR og andre professionelle områder? En inspiration er at se ledelse i højere grad som en orkestrering og at bygge på aktuelle resurser og kompetencer – i samspil. En anden er betoningen af "øvelokalets" kultur og dermed en stærkere betoning af at udvikle en kultur, der forudsætter og opfordrer til kreativitet, eksperimenteren, evaluering af og udvikling ud fra denne – frem for vægten på uddannelse i nye "teorier", "metoder" og fagligheder. Hvordan kan der etableres en kultur, -en måde at arbejde på, der hviler på nysgerrighed og improviseren og på at øve sig sammen på at skabe nye begivenheder hver gang, frem for at kontrollere og ensrette. Hvordan kan man skabe åbenhed for dialog og for brug af faglige redskaber dialogisk og kreativt – frem for først og fremmest at lægge vægt på at kunne præstere en ny metode og dens resultat "rigtigt"? (jvnf. Rasmussen 2005b).

Inspirationer for praksis på PPR- området

Jeg har nu udført 3 teoretiske "soli" ud fra oplæg fra Pernille Bévort med band, og ud fra temadage på PPR: Om 'afsæt og fælles skaben', om 'kreativitet og faglig tænkning', og om 'organisering og kategorier'. Nu vil jeg afslutte med at udfolde nogle inspirationspunkter som spejlingen i jazz som praksis, og de efterfølgende teoretiske improvisationer, har givet anledning til.

Faglighed og samarbejde mellem fag

En spejling af PPR praksisser i jazzmusik og dens måder at arbejde med arbejdsdeling på, kan bl.a. inspirere til en refleksion over de hierarkier og faglige afskærmningsprocesser som forekommer i organisationer som PPR, Børnepsykiatri og den pædagogiske verden bredt set – ingen eksempler er nødvendige. I professionelt arbejde på børneområdet opleves faglige bidrag til en (fælles) praksis således ofte som en abstrakt "identitet", hvor fag, metode og viden skal beskyttes og fastholdes i forhold til andre fag (jf. Rasmussen 2006). Dette gør sig typisk ikke gældende i Jazz-praksis og anden kunst og kreativ virksomhed, hvor instrumentets – eller mere generelt "fagets" – muligheder og "min" faglighed – høres og mærkes af mig selv og andre, *direkte* i det konkrete bidrag, den konkrete kreativitet og den konkrete spillo på fagets "tangerter". Musikerne oplever ikke et behov for afskærmning og forsvar af deres instrument/fag, for deres faglighed mærkes konkret af og i dem "selv", kunne man sige.

Muligheden for at (sam-)arbejde på denne måde eksisterer også i PPR praksis. Her er det også i en "overgåen" og skaben af bidrag – lige her og nu i forhold til børn og opgaver, at den enkelte virkelig kan mærke og kan glædes ved sin faglighed og sin personlige realisering af denne. En faglige handling kan – ideelt set – opleves som "min" faglighed, "min" styrke, handleevne og mulighed.

Denne særlige måde at opleve sit fag som en konkret handleevne beskrives meget præcist i Spinozas filosofi, hvor intuition og kreativitet *både* omfatter et "direkte syn" dvs. en konkret, umiddelbar og ikke (længere) begrebslig forståelse af det der er genstanden for ens arbejde – og *samtidig* omfatter en forståelse, også af intuitiv art, af "min", personens kraft til at erkende og handle (Jf. Rasmussen 2009). Et fag og det at have en faglighed, er altså potentielt ikke blot en position, et medlemskab, en status, men først og fremmest en evne til, med et afsæt i en sammenhæng med andre – at bidrage medskabende til produktionen af løsninger, der hver gang forankres kreativt i en konkret og unik situation.

Denne måde at opfatte og bruge begrebet faglighed på, indebærer at ligeværdighed og dialog mellem de udøvende (musikere eller forskellige PPR-medarbejdere) samt fælles samspil og "tuning in" bliver en betingelse for den enkelte fagligheds optimale udfoldelse.

Jazz-musik, rock-musik o.a. er, når det er bedst, er et sublimt ligeværd mellem deltagerne. Ligeværdighed og samspil er en forudsætning for, at det enkelte instruments kreativitet og sound kan tage afsæt i en fælles standard –

det fælles samspil. Lige sådan i arbejdet med børn: Ligeværdighed og fælles dialog er en forudsætning for, at den enkelte fags kreativitet og styrke kan udfoldes i og ud fra samspillet med andre fags potentialer og den gensidige fælles forståelse.

Jazzens måder at bruge og udfolde faglighed på ligger altså også som mulighed i PPR-praksis. Fagligheden opleves sådan "dagligt" i større eller mindre grad. Spørgsmålet er hvordan sådanne oplevelser kan fastholdes, forstærkes, og gengives i forskning, politikker m.m. så PPR's selvforståelse og medarbejdernes møde med egen og andres faglighed ikke overdøves af de dominerende diskurser, hvor isoleret teori, metode og identitet er ved mikrofonen.

Faglighed: tid og repertoire af deltagelsesmuligheder.

Med begrebet rettidig indsats, som ofte anvendes på børneområdet, er tiden indsat som en vigtig faktor. Tid og timing i jazz-musik kan inspirere os til at forstå at tid i indsatser er mere end "tidlig indsats" (liniært) – som indsats "før" og "hurtigt" etc. Sammenligning med tid og timing i jazz-praksis, og anvendelse af "just in time"-begrebet, kan minde om, at en indsats, en handling, en begivenhed kan give forskelligt udbytte, give forskellig virkning afhængig af timingen. Den kan "spilles" lige der, hvor den giver et skub, hvor den "bærer" og understøtter andres udspil, hvor den går foran, eller hvor den bevidst ligger lidt efter andres udspil, så der opstår en markering, en understøttelse eller en spænding. Også pausens og "ikke indsats" (afventen el. afståen fra specifik indsats i respekt for andres an-

svar, kompetencer og muligheder) kan fremhæves.

At turde gå foran og vise en vej, et udtryk, en handlemulighed kan også være en relevant faglig indsatsmåde at spille på. F.eks. ved at en PPR-medarbejder aktivt deltager i et undervisningsrum med en gruppe/ klasse og her spiller sin særlige kunnen kreativt ind i forhold til et barn/en gruppe, som et eksemplarisk "forspil", eller en solo – som en model andre kan blive inspireret af. Det kan være ved en konkret kommunikation i gruppen af børn eller til et barn – eller det kan være ved en observation/ syn/ en feedback i forhold til det der sker i den pædagogiske praksis, som formidles direkte til læreren/pædagogen m.m. – på stedet/i klasserummet. Dette kan, som en "solo", være en måde at skubbe indsatsen udover kanten, en måde at fremme, anspore og inspirere andre professionelle deltageres praksis. Udfordringen er, at PPR-medarbejderen skal "turde" gå foran, kaste et perspektiv på en sammenhæng ud og udtrykke en mulig retning/handling for at skabe ny bevægelse i "melodien". Hun er ikke blot til stede i en isoleret undersøgelses – eller rådgivningsposition – hun deltager! Det er vigtigt at "soloen", d.v.s. forsøget på en eksemplarisk handling, bygger på samspillet i rummet, på det der sker i rummet (melodien) og kan forstås herudfra. Muligheden er, at der kan spilles sammen professionelt i samme situation, samme kontekst, og at et fag "intuitivt" prøver at skabe en ny vej – uden at det overtager andres instrumenter/faglighed (f.eks. lærerens). Fagene, professionerne spiller sammen konkret – de er professionelle sammen (Jf. Højholt 1993).

En anden fremgangsmåde i PPR-arbejdet kan være at ligge "bagved" eller "efter" læreren eller pædagogen, og ved "problemativering", åbning, "energisering" – positive oplæg og spørgsmål, at støtte lærerens/pædagogens muligheder for kreativitet. D.v.s. en position hvor man, ligesom et bands samspil, understøtter og prøver at fremme mulighederne for kreativitet og udspil. Fra jazz som praksis kan vi inspireres til at se sådanne "konsultative" positioner ikke som "neutrale", asymmetriske og blot spørgende, passive positioner etc. – men som i høj grad aktivt understøttende, symmetriske (inter-subjektive) og deltagende og "energiserende" bidrag og udtryk.

På baggrund af jazzbandets måder at understøtte den enkeltes udtryk bliver det tydeligt, hvordan en spejling til PPR-praksisser kan bidrage til udvikling af teori og praksis indenfor konsultative positioner, i retning mod en mere deltagende, dialogisk og først og fremmest videns-skabende position i møder og teams!

En af de vigtigste inspirationer fra jazz som praksis, er nok, at det er muligt at undgå de mange destruktive og isolerende dualismer og den isolerede spillo på enten/eller praksis i professionelt arbejde: Enten barn eller gruppe. Enten individuel indsats/behandling eller konsultative positioner. Enten almen undervisning eller specialpædagogik etc. En sand professionel besidder et repertoire af "licks", færdigheder og udtryk, og en bevægelighed i hvor man "ligger" i forhold til de andres udtryk – og disse muligheder kan bringes i anvendelse på stedet og "just in time" i forhold til opgaven og sammen-

hængen. Som Bévort understreger, er denne færdighed såvel knyttet til forbedelse, og øven og atter øven – og til at kunne give slip, være modig og overgå sig selv i en intuitiv proces:

Faglighed og begreber gennem samarbejde og intuition

Praksis i jazz kan også inspirere til at turde se begrebsdannelse, samt faglige beskrivelser og forståelser af et problem, som udtryk eller produkter, der skabes i praksis, frem for som noget der blot anvendes, gentages og bruges. Begreber der dækker konkrete situationer, sammenhænge eller problematikker der involverer lærere, pædagoger og børn i vanskeligheder, kan ses som noget der skabes konkret på stedet, i en fælles kreativ proces. Som Bévort forklarer, er et musisk udtryk ”godt”, når det rykker noget, bevæger noget – ikke når det er rigtigt eller perfekt ud fra en eller anden abstrakt sammenligning.

Samtidig er bidrag, der gør en forskel i musik, også bidrag der samvirker og går i spil med andres udtryk. Det svarer til, at vi ser begreber og beskrivelser som dialogisk udformet og beskrevet ud fra konkrete møder og udvekslinger. Og det er netop hvad Spinoza fremhæver ved den slags begreber han kalder ’adækvate ideer’. Adækvate ideer opstår som en fælles komposition, når helhed og del, det fælles og den enkelte, er i samspil. Ikke ved at alle ”spiller ens” eller søger det ens – men ved at forskellighed spiller sammen og når en ”enighed” om hvad der kan udvikles og hvordan.

I jazz er det fælles udtryk netop afhængigt af forskellighed og dialog – d.v.s. at forskelle indgår og skaber en

helhed. Således også i tværfagligt arbejde. Potentielt set er det i møder at fælles ’adækvate idéer’ kan skabes og virke – at intuition og skabende ”soli” kan udfolde sig – som igen kan kvalificere den fælles komposition.

Faglighed og faglige beskrivelser opfattes ofte som ”neutrale” og opnået ud fra stringens, analyse og reproduktion af en metodisk tilgang og metodiske skridt og rækkefølger. Og det må ikke overses, at specifikke metoder og færdigheder – og for deltagerne ”videnskabeligt begrundede” undersøgelsesmåder og indsatsformer er til stede. Det er især nogle professioner, der fremhæver disse færdigheder, som de igennem uddannelse, supervision og ”autorisation” har erhvervet sig, og som de opfatter som en væsentlig del af deres faglighed. Men alle fag har sådanne ”instrumentelle færdigheder”, der lige som musikeres færdigheder på deres instrument, er indøvet ved studier, og reproduktion af andre professionelles metoder, ”resultater” og udtryk. Disse bringes på forskellig vis ind i det tværfaglige samarbejde og bestræbelserne på at udvikle fælles begreber – ’adækvate idéer’. Og det er vigtigt at understrege, at den spejling af professionelt PPR-arbejde i jazz-musik som jeg arbejder med her, ikke udelukker, men netop eksponerer vigtigheden af at se, at specifikke instrumentale udtryk og færdigheder er forudsætninger for samspillet – og det der virkelig kan få det til at svinge og skabe mening for brugerne. Men udøvelse af en specifik faglighed (på et instrument eller i en konkret opgave) kan praktiseres på flere måder: På en isoleret, ekskluderende måde, hvor ”musikeren” (eller PPR-medarbejderen) er

optaget af ”den rigtige gengivelse”, sin egen præstation, kun soloen etc. – eller en dialogisk måde, hvor hvert instrument (eller fag) er optaget af, hvordan det indgår sammen med de andre instrumenter og hvordan udtryk og bidrag opstår i samspil. Og hvor udførelsen, der kan være nok så øvet og funderet i instrumentelle færdigheder, en bestemt ”metodisk skole” eller en autoritativ spillemåde, altid er forskellig i udtrykket – i det konkrete samspil med tid, sted, de andre og ”opgaven” (brugere, målgruppen og dem der lytter).

Inspiration og sammenligning med jazz kan desuden få os til at åbne op for emotionaliteten – for engagementets, glædens og lystens betydning for begrebsskabelse i dialog.

I Spinozas filosofi er positive følelser et vigtigt moment i at opnå adækvat fælles og intuitiv viden. Det er positive følelser, der ansporer os til at mødes og udveksle med andre, og positive følelser og engagement der signalerer, at deltagerne er ved at mødes om noget, de kan fungere fælles om. De fælles begreber og forståelser er ikke ”neutrale”, eller stillestående begreber: de er dynamiske og de udtrykker aktivitet, ”glæde” og at deltagerne er og kan være årsag til ændringer og konkret udvikling. Som i jazz-musik er det fælles udtryk, noget der bevæger, noget der engagerer, noget der vil påvirke eller får ”brugeren” til at lytte.

Det intuitive og det improvisatoriske moment: det moment hvor den enkelte professionelle ”ser” eller skaber noget helt nyt, betyder samtidig at den enkelte oplever ”den højeste” form for lyst og positivt engagement – og lyst til at ”vide mere”, og at handle og udvikle

denne måde at erkende og opleve på yderligere i forhold til andre ting og sammenhænge. Sådanne sammenligninger og tanker kan bl.a. inspirere PPR o.a. til at arbejde med nye måder at udforme faglige beskrivelser på, f. eks. når vi taler om indstillinger, henvisninger, pædagogisk psykologiske vurderinger m.m.

Det er muligt at se, at begrebers og beskrivelers kvalitet kan begrundes i deres tilblivelse (gode møder), og at de *afspejler denne tilblivelse*, i den måde de udtrykker handling og deltagelse på. Begrebers kvalitet kan vurderes på hvordan de udtrykker bevægelse, og i hvorvidt de giver mening for deltagere og ”brugere”, så der lyttes, så der sker udveksling og kommunikation – også når der beskrives og aftales fremadrettede handlinger.

Vi kan også inspireres til at reflektere over, hvordan vi får fremmet den kreative kompetence ’at turde og kunne overgå sin egen faglighed’. Det er ikke en traditionel kompetence, men mere en lyst og glæde ved at eksperimentere, være til stede, turde se problemer og spørgsmål, turde tage chancer og investere sig selv. Som vi har set, forudsætter denne kompetence tryghed og organisering af afsæt og struktur – og ikke mindst ”øverum”. Den er ikke et alternativ til faglighed, men hviler på denne – og på ledernes anerkendelse af denne: Der er mange faglige begreber og metoder, der er ”rigtige” og sande etc. ligesom der er toner og lyde på en sax, der er rene og o.k. – men det er ikke det samme, som at de er gavnlige og relevante i forhold til en bestemt standard – et bestemt mål, et bestemt udtryk – en bestemt vej. Ledelse, direktion og

orkestrering er at være i begge positioner: at anerkende det faglige, men at fremme det gavnlige, det der er ”in-tune” og stemmer med det spil der er behov for – det som skal spilles her og nu, i netop denne konkrete situation og sammenhæng.

Struktur, organisering og kategorier for professionelt arbejde

Noget af det allervæsentligste jazz som praksis kan inspirere os til er, at se på sammenhængen mellem oplæg, professionel kreativitet og virkningsfuld handlen/samhandlen. På en måde er det det, hele artiklen har drejet sig om. Fra starten af har jeg betonet, hvordan standard og melodi i form af gennemspilninger af noget fælles kan fungere som organisering af et rum for samspil og produktion af udtryk. Dernæst har jeg påpeget, at fælles gennemspilninger samtidig rummer mulighed for kreativitet, idet der hele tiden – i og med det konkrete samspil – opstår åbninger der fungerer som oplæg for og afsæt til produktion af noget nyt. Jeg vist hvordan jazz som praksis bygger på, at det fælles – for at kunne fungere som oplæg til individuel kreativitet – må have en række særlige kvaliteter. Jeg har bl.a. fokuseret på, at det er åbninger i oplægget, der giver mulighed for intuitive momenter, og at åbninger opstår ved problematisering, spørgsmål, spænding – og ved accentueringen af at ”fejl” og modsætninger – noget uventet i det hele taget – ikke for enhver pris skal undgås, men at disse netop er momenter i kreativ og udtryksfuld praksis.

Til sidst har jeg også, i forlængelse af Bévorts udtalelser, fremhævet orkeste-

rets og orkestreringens betydning for individets bidrag i ligeværdigt samspil med andre fag. En orkestreret arbejdsdeling mellem flere ”instrumenter” er en vigtig social, emotionel og videnskæssig forudsætning for udtrykket og produktionen af noget nyt, noget virkningsfuldt. At arbejdsdelingen udgør en væsentlig del af organisationen og netop kan fremme og værdsætte det kreative, modige bidrag til samvirket mellem orkester og den enkelte, er et forhold der træder tydeligt frem i jazzpraksis.

I oplæg til indsatsformer og i professionelt arbejde, der skal understøtte forskellige politiske og faglige mål, søges der ofte efter måder at påvirke det professionelle arbejde i retning mod både nærhed, samarbejde og virkning. På baggrund af denne artikels spejling af PPR-arbejde i jazzmusik kan vi inspireres til at se, at oplæg til møder, planer og viden kan være noget andet end fastlæggende, afgrænsende, ”strukturerende” og styrende oplæg. De kan udformes som oplæg, der er så udtryksfulde og sigende, at de ”er med på vejen”, som praksisorienteret viden, eksempler og prototyper på ”gode forløb”, der kan trækkes på af de enkelte deltagere i de enkelte opgavesituationer. Oplæg og planer må, som melodier og standarder i jazz, kunne fungere som et engagerende, inspirerende, udtryksfuldt og samlende materiale, der lægger op til måder at mødes og spille sammen på – mere end til at arbejde efter fastlæggende strukturer og metoder. De kan fokusere mindre på ord og abstrakte definitioner – og mere på måder at mødes, måder at beskrive problemer og handling sammen, måder at bruge hin-

andens kompetencer som ”tangenter” (Rasmussen 2005). Oplæg og planer må også være følsomme for det, der sker i konkrete sammenhænge og gerne være ”skrevet” eller komponeret med udgangspunkt i de forhold og resurser der er til stede (i organisationen), frem for at være abstrakte og ikke trække på det forhåndenværende ”materiale”. Planer må forsøge at formulere og understrege problematikker, spørgsmål, situerede handlingseksempler, som netop kan åbne praksis op mod nye måder at gøre tingene på – frem for at indeholde færdige løsninger, strukturer og skemaer.

Som jeg har vist i artiklen, er det jo netop i oplæggets (standardens, melodien) åbninger og mulige ’spor’, at vi pludselig hører nye toner – og får øje på nye veje at gå. Udtrykt med Foucault, er det forstyrrelser, vanskeligheder og det problematiseringsarbejde som disse afstedkommer, der muliggør at vi producerer ’nyt’ og udtrykt af jazzmusikere, er det ”mis-takes” og modsætninger, der initierer kreativitet og skabelse af ’nyt’.

Oplæg til fælles handling må derfor formuleres som grundlag og afsæt for forskel, for den enkeltes eksperimenteren: Som oplæg, der frem for alt ikke indeholder en generel opsætning af noget helt andet, end det vi kan eller gør nu, men oplæg der opfordrer til, at deltagerne benytter sig af de tilstedeværende og mulige resurser og relationer – og herudfra eksperimenterer og overgår disse. Oplæg, planer og politikker må med andre ord anerkende og understøtte, at virkningsfuld handling af relevans for brugere og professionelle, sker konkret, situeret, på konkrete steder og tider – og ikke i og ved stort op-

tegnede strukturer for afdelingers og fags samvirke.

For at oplæg og planer skal være virkningsfulde, må de ses som orkestre-ring af forskellighed og udtryk. Vi kan inspireres til at se effektive faglige indsatser, udført af den enkelte og udført i teams, som eksperimenterende og unikke, og båret af nysgerrighed og glæde ved såvel egen som andres ind-sats. Men spørgsmålet bliver så, hvordan man kan orkestrere og dirigere en sådan faglig og fælles faglig kreativ ud-foldelse og eksperimenteren i højere grad end at udforme oplæg som mål-sætninger og strukturer, der nok læses – men ikke opfordrer til at spille – sam-men.

Litteratur:

- Abbott A. (1988): *The system of professions*. The University of Chicago press. Chicago
- Berliner P. (1994): *Thinking in Jazz. The infinite Art of Improvisation*. Studies in Ethnomusicology. Chicago
- Cappelletti A. (2010): *Paul Bley. The Logic of Chance*. Véhicule Press, Canada.
- Deleuze G. (1988): *Spinoza: Practical Philosophy*. City Lights Books. San Francisco
- Deleuze G. (1992): *Expressionism in Philosophy: Spinoza*. Zone Books. N.Y
- Deleuze G. (2005): *Pure Immanence. Essays on a Life*. Zone Books. NY.
- Deleuze G. (2007): *Two Regimes of Madness. Texts and Interviews*. Semiotext(e). Cambridge Mass., USA.
- Deleuze G., Guattari F. (2005): *Tusinde platteauer*. Det kongelige Danske Kunstakademi Billedkunstskoler.
- Foucault M. (1997): *Polemics, Politics, and Problematizations: An interview with Michel Foucault*. I: *Ethics, Subjectivity and Truth* (ed. Rabinow P.) The New Press. New York.
- Hatch M.J. (2002): *Exploring the empty places of organizing. How improvisational jazz helps redescribe organizational structure*. I: *Organizational improvisation*, Ed. Kamoche, Ken N., Pina e Cunha, M., Vieira Da Cunha, Joao. Routledge, London.

- Hedegaard Hansen, J. (2009): *Fra integrerende til inkluderende pædagogisk praksis i skolen*, oplæg ved KL's Specialundervisningskonference 8. december 2009
- Holland E. (2009): *Jazz Improvisation: Music of the People to Come*, In: Deleuze, Guattari and the Production of the New. Ed. S. O'Sullivan, S. Zepke, Continuum, N.Y.
- Højholt C. (1993): *Brugerperspektiver – forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. København. Dansk Psykologisk Forlag.
- Klemp N., McDermott R. m.fl. (2008): *Plans, Takes and Mis-takes*. In: Critical Social Studies, no 1. (også udgivet i: Outlines. Critical Practice Studies, No. 1).
- Loewenstein D., Lodd Ph. (2005) *Ifølge the Rolling Stones*, Ekstra Bladets Forlag.
- Marx K. (1974) *Den tyske ideologi. Skrifter i udvalg*. Red. Witt-Hansen J. Rhodos, København
- Marx K. (1857) *Grundrisse. Notebook VII*. <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1857/grundrisse/>
- Rasmussen O.V. (2005a): *Væren i forhold: Relationer i Kritisk Psykologisk perspektiv I: Relationer i psykologien*. Red. Tom Ritchie. Baltzer og Billesøe, Værløse.
- Rasmussen O.V. (2005b): *Projekt, kategori og intuition – om psykologers praksis i PPR*. I: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, nr. 4. Dansk Psykologisk Forlag. København.
- Rasmussen O.V. (2006): *Bevægelse, tænkning og organisation i professionelt arbejde*. I: Psyke & logos. – Årg. 27, nr. 2 S. 726-748, Dansk Psykologisk Forlag. København.
- Rasmussen O.V. (2009): *"Just in time"- hvordan overgå diagnoserne og skabet viden på stedet* I: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, nr. 3. 2009. Dansk Psykologisk Forlag. København.
- Spinoza D. B.(1996): *Etik*. Munksgaard. København: Rosinante.

Kommentarer til Finansministeriets rapport om specialundervisning



Artiklen er en kommentar til Finansministeriets rapport fra juni 2010: "Specialundervisningen i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring". Artiklen problematiserer validiteten af den ene halvdel af rapportens datagrundlag – det såkaldte skolesurvey. Endvidere knytter artiklen en række kommentarer til nogle af de fjorten forslag, som rapporten fremkommer med: Bl.a. problematiseres forslaget om en omstrukturering af specialundervisningens henvisningspraksis.

*Ole Juul Nielsen,
stud.pæd. i pædagogisk psykologi*

Finansministeriet udgav i juni rapporten: "Specialundervisningen i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring" (Finansministeriet, 2010). Rapporten adresserer bl.a. det økonomiske ressourceforbrug og aktiviteten af folkeskolens specialundervisning. Finansministeriet (ibid.) finder, at 14,3 pct. af alle folkeskolelever modtager specialundervisning, hvoraf 8,7 pct. er tilknyttet en almindelig folkeskoleklasse og 5,6 pct. er tilknyttet permanent segregerede læringsmiljøer. Endvidere finder Finansministeriet (ibid.), at bruttoudgifterne til folkeskolens specialundervisning udgør 29,7 pct. af folkeskolens samlede omkostninger. De knap 30 pct. indeholder dog udgifter til PPR, transport og fritidsaktiviteter – og fraregnes disse udgifter, viser netto-udgifterne, at ressourceforbruget til specialundervisning udgør 19,6 pct. af folkeskolens budget. Udgifterne til specialundervisning i folkeskolen er gan-

ske givet vokset siden 1994 (Holst, 2004), selv om det paradokssalt nok var her, at grundskolen netop tilsluttede sig tankerne om den inkluderende skole (UNESCO, 1994). Samtidigt viser det sig, at de stadig stigende udgifter til segregeret specialundervisning formodentlig stiger på bekostning af den almindelige undervisning (DLF, 2010). Rapporten fra Finansministeriet (2010) rejser nogle vigtige spørgsmål, til trods for at opgørelsen over omfanget af inkluderende specialundervisning kan være mangelfuld: Eks. opgiver rapporten et tilbagesvar på 71,0 pct. af de såkaldte skolesurveys – et tal som faktisk er 59,3 pct. Rapporten fremkommer endvidere med fjorten forslag til, hvordan der kan opnås en mere effektiv resourceudnyttelse i folkeskolen, herunder også i PPR. Resten af nærværende kommentar skal dreje sig om at knytte nogle korte kommentarer til tre af disse forslag.

Kommentar 1

Specialundervisning er kun støtte i mindst 7 eller 12 timer ugentligt



Forslaget handler bl.a. om at indsnævre begrebet om specialundervisning og begrænse specialundervisningens henvisningspraksis ved PPR. En tilsvarende mindre opblødning af specialundervisningens henvisningspraksis blev gennemført ved §3a (BEK nr. 588 af 24.06.2009), hvor det blev fastlagt, at permanent specialundervisning i enkelte fag ikke kræver henvisning fra PPR, såfremt forældrene er enige heri. Uover at forslaget søger at øge inklusionen i grundskolen, så handler forslaget altså samtidig om at mindske ressourceforbruget til PPR. I en relativ ny undersøgelse fra Undervisningsministeriet (2009b), har man forsøgt at fastlægge omfanget af aktiviteten i PPR. Undervisningsministeriets (ibid.) undersøgelse viste bl.a., at 33,7 pct. af en skoleårgang fra 1990 havde en PPV. Ét problem med forslaget fra Finansministeriet (2010) er midlertidigt, at læse-, skrive- og matematikvanskeligheder ofte sameksisterer med alvorligere akademiske problemstillinger som udviklingsforstyrrelser (Mayes & Calhoun, 2006). Eks. vil jeg argumentere for, at der generelt er en udbredt underkendt forståelse for de formodentlig godt 5 pct. af elever i grundskolen (Polanczyk, de Lima, Horta, Biederman, & Rohde, 2007), som har særligt vanskeligt ved opmærksomhed og koncentration grundet funktionsnedsættelsen ADHD. Problemet for denne gruppe af elever er bl.a., at omkring 70 pct. samtidig har læse-, skrive- og matematikvanskeligheder (Mayes & Calhoun, 2006). Med andre ord: specifikke indlæringsvanskeligheder kan være en markør på mere alvorlige akademiske vanskeligheder som ADHD eller ASF, som altså potentielt kan blive overset i de støttcentre mv., som elever i inkluderende specialundervisning med specifikke indlæringsvanskeligheder ofte undervises i.

Kommentar 2

Specialundervisning i segregerede tilbud målrettes bestemte grupper



Forslaget er en delvis tilbagevenden til struktureringen af specialundervisning før implementeringen af enhedsloven (BEK nr. 537 af 16.07.1990), hvor specialundervisningen blev struktureret gennem veldefinerede funktionsnedsættelser. De elever, som skal gives segregeret specialundervisning ifølge forslaget fra Finansministeriet (2010), er primært elever med generelle indlæringsvanskeligheder, selv om denne gruppe af elever også indeholder udviklingsvanskeligheder som ASF og ADHD, endvidere også deciderede adfærdsforstyrrelser (DSM-IV-TR, 2000:93ff). Med andre ord: Gruppen af elever med generelle indlæringsvanskeligheder er særdeles heterogen, hvorfor jeg ikke forstår de akademiske og didaktiske forudsætninger for segregering af netop denne gruppe. Samtidig har Jette Petersen (Petersen, 2006) endvidere argumenteret for, at gruppen af elever med kliniske adfærdsvanskeligheder forværres i deres skoleproblemer, hvis de segregeres fra den almindelige klasse. Det handler altså også om, at nogle elever har diagnostiske problematikker, som potentielt kan forværres ved segregering (Button m.fl., 2007).

Kommentar 3

Indskærpelse af at diagnoser ikke giver ret til specialundervisning



Finansministeriets (2010) forslag handler her om, at diagnoser ikke automatisk skal give specialundervisningsstøtte, men i stedet beror på en konkret vurdering af elevens situation. Forslaget ligger på linje med bl.a. det amerikanske diagnose system, hvor det understreges at: "assignment of a particular diagnosis does not imply a specific level of impairment" (DSM-IV-TR, 2000:xxxiii). Forslaget er endvidere også en realisering af den kritik, som det didaktiske program "den inkluderende skole" har rejst af grundskolens ekskluderingspraksis for elever, som modtager en psykiatrisk diagnose (Alenkær, 2008:16). Forslaget er særdeles relevant, da en del af grundskolens praksis og dermed italesættelsen (Foucault, 1994) ift. diagnoser, ikke er funderet i første ordens viden¹. Snare opfattes psykiatriske diagnoser som et socialkognitivt imperativ, der begrænser normaliseringen i grundskolen og elevens unikke individualitet.

¹ Se bl.a. Skidmore (2004:2ff) for et illustrativt eksempel ift. diagnosen ADHD.

Litteraturhenvisninger

- Alenkær, R. (Ed.). (2008). *Den inkluderende skole – en grundbog*. København: Frydenlund.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Text Revision – Fourth ed.). Washington D. C.: Author.
- Button, T. M. M., Corley, R. P., Rhee, S. H., Hewitt, J. K., Young, S. E., & Stallings, M. C. (2007). Delinquent peer affiliation and conduct problems: A twin study. *Journal of Abnormal Psychology, 116*(3), 554-564.
- Danmarks Lærerforening. (2010). *Opgørelse af udviklingen i udgifterne til undervisning i folkeskolen pr. elev: BDO: Revisions- og rådgivningsfirmaet*
- Finansministeriet. (2010). *Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring*. København K.
- Foucault, M. (1994). *Viljen til viden: Samlerens Bogklub*.
- Holst, J. (2004). Specialpædagogisk retorik og virkelighed. In J. Holst, S. Langager & S. Tetler (Eds.), *Specialpædagogik i en brydningstid*. Viborg: Systime Academic.
- Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2006). Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and Individual Differences, 16*(2), 145-157.
- Petersen, J. (2006). Myter og realiteter i forhold til sammensætning af elever i specialklasserne. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 43*(2), 211-220.
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The Worldwide Prevalence of ADHD: A Systematic Review and Metaregression Analysis. *Am J Psychiatry, 164*(6), 942-948.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion*. Maidenhead: Open university press.
- Undervisningsministeriet. (1990). Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogiske bistand (BEK nr. 537 af 16.07.1990).
- Undervisningsministeriet. (2009a). Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (BEK nr. 588 af 24.06.2009).
- Undervisningsministeriet. (2009b). *Uddannelsesresultater og -mønstre for børn og unge med handicap: Capacent*.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement*. Paper presented at the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.

Abstracts til nr. 6, 2010

Stallknecht, Ane & Van der Klein; Næsby, Margit (Chief of The Advisory Center for Children and Youngsters in Høje-Taastrup and Family Chief in Roskilde). **The Placement Reform – A Closer Look.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol. 43, 6, 453 – 472.* – In 2006 a reform was instigated in Denmark, dealing with the placement of children and youngsters with social problems and special needs. In their master study the authors analyze the implementation of the reform, based on a questionnaire study in the municipalities about seven aspects: school attendance, follow-ups, child policy, standards of administration, education, involvement, and economy and professionalism. Their analysis shows that attitudes and practices in the municipalities are developing, but slowly. – *Bjørn Glæsel.*

Christoffersen, Ditte Dalum (Counsellor of bullying, ph.d. student at The University in Roskilde). **The Position of the Researcher among School Children.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol.43, 6, 473 – 484.* Performing a field study in a classroom of 10 ys.old children about bullying, the author analyzes the complex situation of the participating observer in a constantly mobile field. She found it much easier to identify herself with the children than with the teachers and their dilemmas and problems. It was possible for her to obtain a view into the world of the children – and more easily the world of the girls. She found it possible to obtain a closer position to the children as she had no adult tasks in the classroom. – *Bjørn Glæsel.*

Kousholt, Kirsten (MSc, Ph.D. The University School, The University of Aarhus). **Child Perspectives, Learning, and Evaluation.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol.43, 6,485 – 498.* From a position of critical psychology, the author analyzes observations and interviews from three lessons in primary schools, her focus being how evaluation might encompass the views of the children. The children are seen as having important self-insight and do possess a readiness to act, but this must be seen in relation to the structural conditions put by adults. Important insight is to be gained by studying the reasons given by children for their participation in the process of evaluation. Research based on a child perspective requires curiosity about their participation, their position, and the conditions that they are subjected to. – *Bjørn Glæsel.*

Ovesen, Maria S. (Ph student at The University of Aarhus). **How Can School Psychology Support P.T.A. Cooperation with Parents of Bi-Lingual Children?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol.34, 6, 499 – 511.* P.T.A. cooperation is considered an important means to create integration of bi-lingual children in primary school. School psychology should play an important part in this area, but no research seems to have been published abt. this. Little is therefore known about the area. Since 2008 the school psychological office in Odense and researchers from The University of Aarhus have collaborated abt. two projects to gain insight in the area. The first steps deal with the challenges put by parents to the psychologists, building on a theoretically founded model of dialogue

aiming to develop present psychological practice. It is discussed why S.P. is so rarely involved. – *Bjørn Glæsel.*

Rasmussen, Ole V.; Bévort, Pernille & Knap, Sigrid (Chief educational psychologist and jazz musician). **School Psychology – Interdisciplinary Cooperation – And Jazz.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol.43, 6, 512 – 535.* – Might jazz influence school psychology? At the school psychological office in Ballerup a jazz trio was invited to perform, and their leader, Pernille Bévort, was interviewed. The specific qualities of performing jazz music are underlined; e.g. planning, scores, and improvisation etc. Much inspiration may be gained for school psychological practices; drafts for meeting might be less structured and more inviting, participants should be asked to take part in the discussions and to “improvise”, concepts and abstract definitions may be exchanged by more concrete ways of meeting and describing problems, and solutions should be the results of individual contributions as opposed to choices between traditional and well known short cuts. – *Bjørn Glæsel.*

Nielsen, Ole Juul.(Student of pedagogical psychology). **Comments to The Report on Special Education by The Ministry of Finance.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift 2010, Vol.43, 6, 536 – 538.* The Ministry of Finance has recently investigated the Danish Public School use of special education. The reason for the investigation by the Ministry of Finance is partly, that the Danish Public School in the last fifteen years has had an increased number of pupils in special education needs (SEN). This development has led to a rising budget for SEN in the Danish Public School. The investigation by the Ministry of Finance showed, that 14,3 percent of all Public School pupils participated in special education, and the spending was 29,7 percent of the budget for the Danish Public School. Furthermore the investigation put forward fourteen proposals, which intended to lower the use and spending of SEN. The article addresses some methodological problems in the investigation by the Ministry of Finance. Furthermore the article gives some critical remarks on some of the fourteen proposals put forward in the investigation by the Ministry of Finance. – *Ole Juul Nielsen.*

KvaN 86 It og medier

KvaN 86 It og medier 116 sider, 65 kr i løssalg, abonnement 3 numre 130 kr.

Først: temanummeret burde have heddet "It og medier i dansk-faget". De 10 forfattere har deres rødder i dansk og medievidenskab, og de skriver heldigvis om det, de har forstand på.. Redaktionen har ønsket at behandle ... " de grundlæggende emner inden for det store område 'IT og medier' på en sådan måde, at studerende og lærere kan lade sig inspirere i forhold til studium og undervisning." Anmelderen er naturvidenskabsmand og matematiker med didaktiske ambitioner. Anmeldelsen er derfor foretaget af en udenforstående, der ser ind gennem andres vinduer. Det er ikke helt retfærdigt over for bogen, men det kunne redaktionen have undgået ved en mere retvisende titel. Så er det sagt.

Dernæst: hæftet lider af den mangel, at det starter med en fremragende begrebsafklaring ved Jeppe Bundsgaard, om hvad mediedidaktik er, som desværre ikke følges af de øvrige forfattere, der bruger deres egne taxonomier. Redaktionen burde have haft styr på det.

Endelig (og så er jeg færdig med de sure opstød): Når hæftets sigte er didaktisk brug, er der for mange artikler, der falder uden for ønsket om "at lærere

og studerende kan lade sig inspirere til undervisning".

Når forbeholdene er nævnt skal tilføjes, at alle artiklerne er læseværdige. Jeppe Bundsgaard viser, at ordet medier bruges i en række forskellige betydninger, og det samme gælder derfor for mediedidaktik. Hans analyse sammenfattes i fire oversigter: Fire typer udfordringer – fire slags platforme – fire genrer i medieundervisningen (i danskfaget forstås) – og fire tilgange i medieundervisningen (i den hermeneutiske verden).

Carsten Jessens bidrag er en nærmest sociologisk gennemgang af børns medieforbrug. Når vi fristes til at opfatte mediernes forførelseskraft over for unge, ligger vi under for en romantiserende opfattelse af barndommen. Flokken, som børn tidligere legede i og identificerede sig med, lever videre i mediefællesskaber som World of Warcraft (et åbenbart meget udbredt computerspil). Realityprogrammer er blevet samlingspunkter over generationerne. Og flokken bindes sammen socialt men ikke geografisk af SMS, facebook o.l. Som matematiker snubler man over påstanden om, at gennemsnitscomputerspilleren i USA er 36 år, og at der dermed er lige så mange spillere over 36 som under. Det er galt. Banalt mod eksempel: Er der tre spillere på hhv. 35, 35 og 37 år, er der to under 36 og én over, men gennemsnittet er 36 år.

Søren Schulz-Jørgensen skriver tankevækkende om, at de gamle medier (aviser) opfylder et republikansk demokratisk ideal, hvor redaktøren er gatekeeper = smagsdommer, der sikrer, at nyhederne er afbalancerede, udtømmende og magtkritiske. De nye elektroniske medier opfylder det liberale individualistiske ideal.

Hanne Bruun skriver en fristil om, hvorledes konkrete eksempler ikke passer i klassiske genrekategorier. Indlægget har ikke meget med bogens tema og slet ikke med IT at gøre. Henrik Poulsen skriver om forskellige elementer af filmbranchen i bred forstand. Han lover et afsnit om film i undervisningen, men hvad der gives, er næsten indholdstomt.. IT behandles ikke.

Christian Engel Bruun og Thorkild Hanghøj skriver om spildidaktik ud fra Dales K1, K2 og K3 kompetenceniveauer. Det er interessant, at spil her ikke nødvendigvis er computerspil. Hvad er spiltilgang til UV? Hvordan udvælger man spil? Hvordan planlægger og evaluerer man spil?

Så tager Bo Kampmann Walther fat på computerspillenes anatomi på en meget oplysende og systematisk måde. Artiklen er svær at læse for en læser, der ikke selv spiller computerspil og heller ikke kender de omtalte TV-serier. Og indholdet har vel ikke meget at gøre med inspiration til studium og UV. Det samme gælder Anne Jerslevs analyse af to episoder af et TV-program, der hedder X-faktor. I programmet konkurrerer amatører mod hinanden. Tre studieværter er coaches for forskellige medvirkende, og hen ad vejen kan de og publikum via SMS stemme deltagerne ud, til kun vinderen er tilbage. Det er

morsom læsning, hvorledes seere reagerer mod én coachs flabetheder mod deltagere med indlæg på programmets hjemmeside.

Hæftet slutter med en velskrevet artikel af Thomas Illum Hansen om "It og medier i et læremiddelperspektiv." Hovedvægten er stadig på hermeneutikken, men naturvidenskab og hjemkundskab nævnes dog.

Hvor er det ærgerligt, at bogen ikke havde en række artikler om IT og medier i naturvidenskab og matematik. Genrer som simulering, modellering og datalogning, som er noget af det mest spændende nye i de fags UV, var nok værd at beskrive.

*Helge Kastrup
Seminarielektor UCC/BlåDAS*

Pædagogisk psykologi – Motivation, identitet og læring

Søren Pjengaard (red.), Volker Bunzen-dahl, Niels Egelund, Lene Tanggaard og Jan Tønnesvang

Pædagogisk psykologi – Motivation, identitet og læring. Dafolo, 2009.159 s. Kr. 256,50.

Bogen er disponeret så fire forskellige tilgange til pædagogisk psykologi, der beskrives af de enkelte forfattere. Der afsluttes med et kapitel, hvor der foretages en videnskabsteoretisk analyse som sammenfatter de enkelte fremstillinger.

Den første del af afsnittet om socio-kulturel forståelse er skrevet af Lene Tanggaard. Hun kommer godt rundt om forståelse af situeret læring, som et

helt centralt begreb og får samtidig sat begrebet ind i en praksissammenhæng. I anden del af afsnittet, der er skrevet af Volker Bunzendahl, bringes en grundig fremstilling af Vygotskys bidrag til den pædagogiske psykologi i en let forståelig nærmest essayagtig form, hvor beundringen skinner meget tydeligt igennem. Desværre bliver der ikke plads til at beskrive de væsentlige udviklinger, der er sket siden Vygotsky. Afsnittet er fint forankret i videnskabs-teori.

Andet afsnit om neopositivistisk forståelser er skrevet af Niels Egelund, der benytter en stor del af pladsen til at beskrive en historisk udvikling af pædagogisk psykologi og til en gennemgang af LP modellen. Også Pisa undersøgelserne får megen plads, måske viser den positivistiske orientering sine stærke begrænsninger ved, at der kun foretages sammenligninger. Hvilke handlinger fører det til at Brasilien på nogle specifikke områder er forud for Danmark.

En kraftig indvending mod en positivistisk orientering er, at eleven betragtes som objekt, hvilket også kommer til udtryk i formuleringer som for eksempel ”rigtige doser af belønning til de forskellige elever.”

Det er en tilsnigelse når et afsnit om læreren som forsker tager metoder der indebærer observation, vurdering, fortolkning og handling til indtægt for en positivistisk forståelse. Der er i høj grad tale om en hermeneutisk fremgangsmåde, der netop er i opposition til positivismen.

Bogens tredje afsnit, der er skrevet af Søren Pjengaard omhandler humanistiske og eksistentielle tilgange. Indholdet

er godt dækkende med mange spændende konstateringer men også med nogle svinkeærinder. Det er fint, at der også er blevet plads til en gennemgang af positiv psykologi.

Det sidste afsnit om selvpsykologi er skrevet af Jan Tønnesvang. Det giver en ganske konsistent og systematisk fremstilling, men desværre i et sprog, der absolut ikke gør tilegnelsen let.

Det afsluttende kapitel får samlet godt op på bogens indhold og får sat de fire afsnit ind i en forståelig ramme.

Det er påfaldende så lidt der refereres til anden litteratur, der de seneste år er kommet på dansk. Knud Illeris, der har givet betydningsfulde bidrag til læringens psykologi er kun nævnt i en litteraturliste, mens Mads Hermansen slet ikke nævnes. Også i valget af udenlandske forfattere forholder man sig meget selektivt.

Målgruppen for bogen er lærerstuderende og lærere, men der er også tænkt på andre målgrupper.

Det er spørgsmålet om bogen er velegnet til den primære målgruppe, idet fremstillingerne for en stor del ligger på et niveau, der kræver nogle forudsætninger, som man nok ikke kan forvente hos lærerstuderende eller lærere, der ikke på anden måde er bekendt med pædagogisk psykologi. Bogen vrimler med begreber, der ikke altid er tilstrækkeligt definerede (måske kunne det være en idé i kommende udgaver at lave en begrebsforklaring).

Bogen giver imidlertid en ganske god fremstilling af de enkelte synsmåder, der gør den velegnet som supplerende litteratur på PD-uddannelser.

Henning W. Nielsen

Autisme og Aspergers syndrom – En introduktion

Uta Frith: *Autisme og Aspergers syndrom – En introduktion*. Dansk psykologisk forlag, 2010, 128 sider, 174,75 kr

Autismediagnosen er de sidste år blevet mere og mere omfattende og almindelig! Men ikke desto mindre er den en stadig uløst gåde, som fagfolk og forskere trods talrige undersøgelser og megen forskning endnu ikke kan forklare.

Utah Frith belyser i denne introduktion fænomenet og besvarer ud fra den nyeste og mest opdaterede viden mange af de klassiske spørgsmål, vi stiller. Hvad er autisme? Hvorfor får børn autisme? Hvorfor flest drenge? Hvorfor viser det sig først i barnets 2. leveår? Hvilke klassiske indikatorer har vi for autisme?

Der er ikke entydige svar: alder, funktion, miljø og personlighed spiller ind, men forfatteren har formået at samle forskning og praksis i en lettilgængelig og letlæst bog, som vil være en gave til den person og de pårørende, der får autismspektrumforstyrrelser ind på livet.

Forfatteren formidler den nyeste viden på en direkte og ærlig måde, hvor hun taler om et handicap, der trods succeshistorier, oftere påfører barnet flere mentale udfordringer med store overskyggende vanskeligheder.

Bogen er inddelt i 7 kapitler, der hver har en hovedoverskrift med inspirerende underpunkter, der lægger op til kontant og spændende læsning. Kapitel 1 handler om autismspektret, der illustreres af 3 cases. Tre vigtige hovedtræk i autismspektret fremhæves. Kap. 2

handler om autisms historie, dens mange ansigter og ikke mindst Aspergersyndromet. Kap. 3 fokuserer på det stigende antal autister og kommer med nogle bud på denne stigning. Hvorfor denne stigning ??? Kap. 4 beskriver autismen som en neurologisk udviklingsforstyrrelse og kommer ind på nogle foreløbige konklusioner. Kap. 5 handler om sagens kerne: social kommunikation og tager fat på 3 teorier, der hver for sig kan forklare problemet. Men måske ikke helt så nemt tilgængeligt. Kap. 6 tager fat på temaet om Savanter- altså mennesker med ganske særlige talenter, snævre interesser og begrænset adfærd. Desuden belyses begrebet svag central coherence. Det sidste kapitel omsætter teori til praksis og understreger definitionen af autisme som en neuroudviklingsforstyrrelse, som skyldes en forkert organisering af hjernens udvikling.

Bogens bagside sammenfatter kort og kontant bogens indhold og inspireret og optændt konstaterer jeg, at bogen lever op til sine intentioner: at oplyse og formidle den nyeste viden. Måske er de sidste 3 kapitler lidt mere krævende i forhold til de opstillede hypoteser, og det er ærgerligt, at et centralt meningsgivende ord? s. 31 mangler. Således kunne teksten under billederne med fordel have været noget større, men når dette er sagt, skal bogen fremhæves som aktuel og anbefalelsesværdig læsning.

Vi får en indsigt og forståelse i autisms gåde, men også en forståelse for, at der stadig er mange åbne spørgsmål, som gør autismen gådefuld.

*Birgit Marott
Aut. Psykolog
Lektor i psykologi*

Barnet med ADHD – Skab ro, engagement og focus i hverdagen

Stanley I. Greenspan: *Barnet med ADHD – Skab ro, engagement og focus i hverdagen*. Dansk psykologisk forlag, 2010, , kr. 188.00.

Forordet lægger op til en relevant og spændende bog om ADHD og de vanskeligheder denne diagnose medfører. Den vil i lighed med en række nyere litteratur tage fat på, hvordan man kan afhjælpe barnets styrings- og opmærksomhedsvanskeligheder, men udfra en udviklingspsykologisk synsvinkel med konkrete øvelser, således at det vil være muligt at reducere – eller måske helt undgå medicin. Strategierne er specifikt beskrevet til børn med lettere eller sværere ADHD, men har ideer til pædagogisk praksis, der kan anvendes til alle børn. Bogen understreger betydningen af den voksnes focuseren og forståelse af barnets reaktioner og ikke mindst samarbejdet mellem nøglepersonerne.

Og lever bogen så op til dette forord?

Antallet af børn med diagnosen ADHD varierer mellem 1 og 20 %, men de fleste forskere mener, at antallet ligger på omkring 8 % – 3 gange så mange %, som vi regner med i Danmark! Forfatteren har gennem lang erfaring gjort det muligt at skabe et program, der styrker de evner, der er medvirkende til at styre opmærksomheden. Medicin og adfærdsprogrammer er ikke nok! Det centrale er at se, hvilke mønstre, der karakteriserer det enkelte barn, og derudfra finde det relevante interventionsprogram, der fokuserer på sunde evner og styrker sind og hjerne. Man ta-

ger i dag alt for sjældent hånd om den bagvedliggende årsag til forstyrrelsen.

Opmærksomheden er det centrale, og det anskues fra forskellige vinkler: til-lært eller medfødt? Motivation? En aktiv dynamisk proces? Funktionel opmærksomhed? Ligeledes kan bearbejdelse af informationer og organisering i sekvenser hænge sammen med opmærksomhed, som er det ydre symptom. Bogens formål er at fokusere på de evner, der understøtter netop opmærksomhed.

Dette er formuleret i 7 hovedmål, som med udgangspunkt i en profil over barnets styrker og svagheder, handler om at

1. – styrke motoriske funktioner
2. – hjælpe med at planlægge og organisere handlinger og tanker i sekvenser
3. – bearbejdelse af sanseindtryk
4. – hjælpe barnet med reflekterende tænkning
5. – opbygge selvtillid
6. – forbedre familiedynamikken
7. – fokusere på sunde omgivelser

Barnet skal betragtes som unikt og ud fra disse overordnede mål skal der skræddersys et alsidigt program!

Når bogen så disse ambitiøse mål?

Ja, det synes jeg! Der er rigtig mange forslag til konkrete øvelser. Bogen er delt ind i kapitler i overensstemmelse med de opstillede mål, og hvert kapitel indeholder forslag til konkrete øvelser og slutter desuden med en kortfattet og klar opsamling, som fastholder mål og støtter læseren. Ikke mindst familiedynamikken og de fysiske rammers betydning fremhæves, og inddeling i forskellige profiler er særdeles vigtig og nødvendig.

Ligeledes fremhæves 6 gode råd til den støttende familie og 3 trin, som gode redskaber til analyse af de fysiske rammer. Eksempelvis sukrets betydning?

Bogen slutter med et spørgeskema, som skal hjælpe forældre og eksperter med at finde frem til barnets unikke træk. Allersidst er der en litteraturoversigt med henvisning til relevant dansk!!!! litteratur, hjemmeside samt stikordsregister.

Vi har her et aktuelt og spændende supplement til den aktuelle litteratur på området, som absolut kan anbefales. Banebrydende og interessant og letlæst. Måske er der andre muligheder end medicin, hvis vi blot er i stand til at dykke længere ned barnet??

Birgit Marott
Aut. Psykolog
Lektor i psykologi