

Indhold



<i>Charlotte Ringsmose: Kontekstuelle erkendelser og forpligtet involvering</i> . . .	325
<i>Christine Vassing: Udviklende konsultation</i>	337
<i>Frans Ørsted Andersen og Gitte Højfeldt: Den finske uddannelsessucces</i> startes på grøn stue.	349
<i>Grethe Kragh-Müller: Børneperspektiver på et godt børneliv i to kulturer</i> . . .	359
<i>Rosa Louise Bloch: Sansende skridt i en anerkendende retning</i>	379
Abstracts	390
Jens Moberg: <i>Personlig vækst – hjælp til din udvikling som leder</i> (Henning Strand).	392
Peggy Penn: <i>Skrivning og sprog i terapi – indlevende imaginationer</i> (Henning Strand).	393
Heidi Honig Spring og Bettina Brandt-Nilsson; <i>”AKTion, trivsel i</i> <i>udskolingen</i> (Hannah Wang-Dantzer)	395
Emmy van Deurzen og Sarah Young (red): <i>EN GUIDE TIL</i> <i>EKSISTENTIEL SUPERVISION</i> (Peter Alving)	396
Niels glavind: <i>Hvordan går det egentlig på gul stue? Overkommelig og</i> <i>meningsfuld evaluering i daginstitutioner</i> (Birgit Marott)	398
Kathrine Vitus & Signe Smith Nielsen (red.): <i>”Asylbørn i Danmark –</i> <i>En barndom i undtagelsestilstand”</i> (Bjørn Glæsel)	399
Humberto R. Maturana & Bernhard Pörksen: <i>Fra væren til handlen</i> (Henning Strand).	401
Kaj Struve: <i>Neuropædagogik – i teori og praksis</i> (Birgit Marott)	402
Dean Anderson & Linda Ackerman Anderson: <i>Nøglen til ledelse af</i> <i>forandring</i> (Henning Strand)	404
En pjece skrevet af Per Fabæch Knudsen og Hermann Christmann: <i>Når det lille barn stammer</i> (Lisbeth Staffe).	405

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.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Poul Nissen, Ph.D. associate professor

Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.
psych.

Poul Skov, fil.dr.

Anegen Trillingsgaard, cand. psych., adj.
professor v Aarhus Universitet.

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

Fotografik: Palle Johansen

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

Knabrostræde 2, 1. sal, 1210 København K

Tlf. 4546 0050

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

Priser:

Medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening modtager tidsskriftet gratis.

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

Kontekstuelle erkendelser og forpligtet involvering

Refleksioner over sagsforløb

Denne artikel drejer sig om et udviklingsprojekt, hvor vi på Øverby Kompetansesenter¹ i Norge i lidt over et år arbejdede med et pilotprojekt med fokus på systematisk evaluering af specialpædagogisk praksis (SES-projektet).

Charlotte Ringsmose, professor, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet

Vi finder, at erfaringerne fra projektet har perspektiver til nogle af udfordringerne i det specialpædagogiske område, - at sætte tilstrækkeligt præcise mål med henblik på vurdering af virkninger og betydning af de specialpædagogiske indsatser – samt, at det udredende sted og det implementerede er adskilte (Schaarup, Christoffersen og Kehlet 2009).

Indtil videre har vi gennemført fem elevsager i projektet. I denne artikel eksemplificerer vi fremgangsmåderne i et sagsforløb for at vise, hvordan vi har arbejdet systematisk med målsætning og evaluering i mødet mellem rådgiver og praksis. Det primære fokus har været på at operationalisere mål med henblik på at vurdere målopnåelse. For overordnede og brede formuleringer gør det vanskeligt at vurdere fremgang, og

hvad eleven har lært, og om indsatsen har givet resultater. Dette gælder såvel for elevernes faglige som sociale mål. Der er jo generelt øget fokus på at dokumentere indsatser knyttet til elevernes læring i skolen i form af standardiserede prøver og nationale tests. Der bør vel være tilsvarende systematik i vurderinger stillet til specialundervisningens elever, men afpasset den enkelte elevs individuelle læreplan?

Resultatet fra de første fem sagsforløb viser, at

- Ved at arbejde med systematiske evalueringsmetoder i sagerne kommer vi nærmere praksis i hverdagen i skolen, og kan imødekomme nogle af de vanskeligheder, der kan være i overleveringen mellem de pædagogisk psykologiske vurderinger og praksis. Den systematiske evalueringsspraksis medfører en forpligtende dialog mellem den pædagogiske psykologiske vurdering og den praksis denne skal omsættes til.

¹ På Øverby Kompetansesenter har man den landsdækkende forpligtelse til at bistå kommuner og fylkeskommuner i arbejdet med børn, unge og voksne erhvervede hjerneskader. www.statped.no.

- Kontekstuelle erkendelser og forpligtet involvering er kritiske omdrejningspunkter i ethvert sagsforløb.

Evalueringen og resultaterne af projektet er foretaget gennem kvalitative interviews med de involverede i PPR og skole.

SES projektet (Systematisk Evaluering af Specialpædagogisk Praksis)

I SES projektet har vi valgt at benytte forskellige evalueringsredskaber til at undersøge målopnåelse i ”den radikale form”. Hensigten er at undersøge om vi når de mål vi sætter os. Med den radikale form for evaluering registreres og vurderes de forandringer, der har fundet sted (Nielsen, A.M. 2009).

Vi har ønsket så præcist som muligt at dokumentere opnåelsen af elevens læringsmål. Det er klart, at når eleven indgår i læringsfællesskaber, så finder der læring sted kva deltagelsen i de sociale fællesskaber. Vi ønsker at målrette dele af den læring, der finder sted i relation til de vigtigste målområder for eleven netop nu. Det kendetegner normalområdet, at man arbejder målrettet og vurderer og evaluerer målene. Det må også kendetegne specialpædagogikken.

Projektet har tilstræbt at imødegå kritik i anvendelse af de radikale målformuleringer, der handler om vanskelighederne med at opstille tilstrækkeligt brede og rummelige mål, der giver muligheder for at målsætte, der hvor det er mest relevant fx inden for personlig udvikling, kreativitet osv. (Bendixen 2005:34). Denne indsigelse er

imødekommet ved at anvende Goal Attainment Scale (GAS), hvor grundlaget er, at man kan målsætte inden for alle områder også de mere komplekse målområder, der måtte være behov for, når det drejer sig om specialpædagogiske indsatser.

GAS er oprindeligt udviklet som et redskab til at generalisere resultater af effekter af procedurer inden for klinisk praksis, forskning, ”quality of life”, samt evaluering. GAS blev først beskrevet af Kiresuk og Sherman (1968) som en generel metode til at evaluere udbytte af psykiatrien. GAS blev udviklet på et tidspunkt hvor der var stort behov for et instrument, der kunne tilpasses forskellige serviceområder, og er siden blevet brugt inden for mange forskellige områder: Undervisning, rehabilitering, medicin, sygepleje, socialt arbejde, projektadministration mv.

Metoden har fået opmærksomhed på grund af sin individualiserede tilgang til at måle. Den er et alternativ til standardiserede fremgangsmåder og klassifikationer af udbytte. Man kan sige, at frem for at måle bare det, der lader sig måle, tillader GAS mere individualiserede tilgange knyttet til relevansen i den enkelte ”sag”.

Mange evaluatore har peget på, at selv om GAS er et krævende redskab at bruge er den indsats man lægger i det godt givet ud, og at arbejdet med GAS som metode har medført forbedringer i projekter. I SES projektet er redskabet valgt, da det giver tilstrækkelig fleksibilitet i relation til mangfoldigheden i de mål, der er i specialpædagogikken.

Når vi vælger at bruge GAS selvom der findes en individuel undervisningsplan skyldes det at planerne ofte er me-

get varierede med hensyn til deres egenhed som evalueringsredskab. Med inddragelse af GAS mål sikrer vi, at målene i planen kan evalueres. Det er en fordel ved GAS, at målformuleringerne er så præcise, også inden for de mere moderate målområder, således undgår man de alt for brede overordnede formuleringer. Målene er beskrevet så detaljeret, at det kan vises (evalueres), hvornår de er nået.

Man samler de parter, der har størst kendskab til eleven i skolehverdagen og sammen vælger man, hvad der er de væsentligste fokusområder netop nu.

I pilotfasen har vi i SES-projektet drøftet målene på tværs af kompetencecenterets tværfaglige team, det lokale PPR, elevens primære lærere, pædagoger, skoleledelse og i nogle tilfælde elev og forældre. Det har stor betydning, at man i fællesskab finder frem til realistiske mål, samt at der aftales handlinger, der kan føre til opnåelse af målene. Målene skal anerkendes af primærpersoner som væsentlige (elev, forældre, lærere). De skal være så evaluerbare så muligt. Det vil sige, at de skal formuleres, så man med stor sikkerhed og uden diskussion kan afgøre om personen har nået målet eller ej. Målene gradueres i overensstemmelse med standarderne i Goal Attainment Scale som er følgende.

- Status beskrives for et givent område og indføres i rubrikken ”noget mindre end forventet” (-1)
- Det forventede mål indføres i rubrikken ”forventet” (0)
- Herefter opstilles de mål, der skal nås for at personen opnår ”noget mere end forventet” (+1) og ”me-

get mere end forventet” (+2) og ”meget mindre end forventet” (-2)

- Målene evalueres jævnlige
- Når et mål er nået, vurderes det, om det skal skærpes, eller om der skal opstilles et nyt

SES fremgangsmåden indbefatter at målene vurderes og evalueres løbende i skemaer, scatterplot og ratingscales samt at handlinger evalueres og justeres undervejs. I hele perioden udfylder eleven ugentligt en ratingscale om sin trivsel. Lærer og forældre udfylder tilsvarende skema hver anden uge.

Fremgangsmåden medfører en meget forpligtet involvering. Det har stor betydning, at den tværfaglige udredning med neuropsykolog, specialpædagog, socialpædagog og fysioterapeut møder skolens praksis. Frem for en aflevering af udredningen må alle parter engagere sig for at forstå hinanden. Skolen må engagere sig for at forstå resultaterne af udredningen. Det tværfaglige team må engagere sig for at forstå den faktiske hverdag eleven færdes i, og de læringsvanskeligheder de kognitive og sociale problemstillinger som testene dokumenterer faktisk udfolder sig i.

Fremgangsmåderne er gennemført på samme måde i de fem sagsforløb i pilotprojektet med henblik på at få erfaringer. Skole og PPR har forpligtet sig fra starten på at gennemføre projektet i samarbejde med kompetencecenteret. Der har været afholdt møder, hvor de involverede har fået indblik i arbejdsmetoder og redskaber, der var udvalgt til afprøvning. Der har været tæt opfølgning i hele forløbet. Skole og PPR har kunnet tage kontakt når som helst undervejs i forløbet. Der har været ud-

sendt tidsplaner og arbejdsskemaer, der skulle føres undervejs.

I det følgende eksemplificeres forløbet i en sag.

Eksempel på sagsforløb

Denne dreng i 5. klasse har erhvervet hjerneskade efter en bilulykke. Udredningen viser en adfærd præget af impulsivitet, koncentrationsvanskeligheder fulgt af en ekstrem udtrætning. Yderligere er der motoriske vanskeligheder, læse- og skrivevanskeligheder,

Ved samtalen med skolen kommer det frem, at det der skaber flest udfordringer i dagligdagen er at koncentrere sig. Drengen har vanskeligt ved at have fokus på fag og undervisning, bliver let afledt af kammeraterne og bruger meget tid på at komme ind i klassen, og på at blive parat til at modtage undervisning. Hver gang der har været afbræk i løbet af dagen starter problemerne forfra – efter frikvarter, efter spising osv. Yderligere er han så hindret af sine motoriske vanskeligheder, at skriveprocesser er langsomme og resultaterne sparsomme. Skrivevanskelighederne påvirker alle fagene, så han har vanskeligt ved at bruge sine ressourcer.

I mødet mellem kompetencecenteret, PPR og skolen vælger vi at fokusere på det som er vigtigst i skolehverdagen netop nu, og udvælger i fællesskab følgende realistiske indsatsområder som vi følger målrettet i en aftalt periode. Overordnet vælger vi at bruge pc som kompenserende redskab for skrivevanskelighederne, og arbejder med følgende målområder:

1. Elevens udvikling, når han bruger tekstbehandling som kompensation for skrivevanskeligheder
2. Sikkerhed og hastighed i tekstproduktion gennem brug af "Touch"
3. Elevens udvikling i skrivning, når han er fritaget for den motoriske hindring ved tekstproduktion (pc).
4. Elevens faglige udvikling i matematik (pc) fritaget for den motoriske hindring.
5. Samlet om han motiveres mere for undervisningen, udtrættes mindre, kommer til tiden efter frikvarteret, - og samlet trives bedre i skolen.

Målene operationaliseres i overensstemmelse med fremgangsmåderne i Goal Attainment Scaling.

Vi afsætter en relevant periode inden for hvilken der arbejdes med målene, og hvor vi kan vurdere drengens trivsel og faglige udvikling. Der opstilles scatterplots og ratingscales, der følger udviklingen i målene udvikling over tid. Der aftales indsatser og strategier for udførelse i skolen, der tager højde for drengens vanskeligheder.

Progression og indsats følges i skema. Elevens trivsel følges i ratingscales undervejs i forløbet.

Målskema sag 1

Niveau	Mål 1 Lære tekstbehandling i Word	Mål 2 Producere fri tekst i tekstbehandling	Mål 3 Lære touch	Mål 4 Styrke fagligt i matematikken via pc uafhængigt af det skrivemotoriske	Mål 5 At han kommer tids nok ind efter friminut
Meget mere end forventet (+2)	Gemme filer med navn i mapper	Ti linier fri tekstproduktion i Word	ønsker at arbejde med at lære touch	har automatiseret løsning af opgaver med 10'er venner og løser disse uden opfordring	kommer til tiden i 90 % af timerne efter friminut
Noget mere end forventet (+1)	Lære at oprette mapper	7-8 linier fri tekstproduktion i Word	kommer i gang med at træne touch	Kan løse opgaver med 10'er venner selvstændigt på opfordring, men uden støtte	kommer til tiden i 80% af timerne efter friminut
Forventet (0)	Lære at give sine filer navn	5-6 linier fri tekstproduktion i Word	Kortlægning af, hvad han kan i touch	kan forstå princippet i 10'er venner ved at løse opgaver med støtte	kommer til tiden i 70% af tiden efter friminut
Noget mindre end forventet (-1) (status)	Kan lagre en fil	3-4 linier fri tekstproduktion i Word	Har vist forudsætninger for touch	Magter ikke at arbejde med 10'er venner	Kommer for sent i halvdelen af timerne efter friminut
Meget mindre end forventet (-2)	Kan skrive en tekst	1-2 linier fri tekstproduktion i Word	Fortsætter "et" finger system	Viser ingen forståelse for arbejde med 10'er venner	Kommer for sent i 70% af tiden efter friminut

Eksempel på scatterplot. Eleven er parat ved undervisningens start

TID	AKTIVITET	MAN	TIR	ONS	TOR	FRE	# Dage	% Dage
8:00	Ankomst	A	A	A	A	A	1	1/5 = 20%
8:30	informationer	A	A	A	A	A	1	1/5 = 20%
9:00	Matematik	A	A	A	A	A	1	1/5 = 20%
9:30	Matematik	A	A	A	A	A	3	3/5 = 60%
10:00	Dansk	A	A	A	A	A	4	4/5=80%
10:30	Dansk	A	A	A	A	A	5	5/5=100%
11:30	Spisning	A	A	A	A	A	1	1/5 = 20%
12:00	Pause	A	A	A	A	A	2	2/5=40%
12:30	Billedkunst	A	A	A	A	A	1	1/5 = 20%
	<i>Total pr dag</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>7</i>		

Resultater

Evalueringen viser, at det går igen på tværs af de fem sager vi har arbejdet med i pilotprojektet, at der sker "læring" i form af øvelse i at drøfte mål på tværs af parterne. Der er tilfredshed med konkretiseringen af de til tider vanskeligt forståelige neuropsykologiske udredninger. Der har været tilfredshed med, at vi har drøftet målene, så konkret knyttet til praksis.

Det systematiske arbejde med målsætning og evaluering har samlet vist sig at være særlig relevant i samarbejdet. PPR og det statslige kompetencecenter kommer tæt på skolens helt konkrete hverdag, hvorved der sikres en praksisværdi. Ved samtalen om målene kobles den neuropædagogiske udredning direkte til den konkrete praksis i skolens hverdag. Samtalerne og refleksionerne betyder, at vi kommer tættere på den praksis som eleven fungerer i til daglig frem for en mere overordnet diskussion af konsekvenser for skolehverdagen som det er vanskeligt at følge op på og vurdere konsekvenserne af. Således er konkretisering vigtig. Det er udredningen der møder skolens hverdag.

Samtalerne skal føre til, at der opstår fælles forståelser, der kan forbedre elevens skolehverdag og læring.

Refleksioner over erfaringer

Erfaringerne fra projektet er, at det er vanskeligt at arbejde med så høj grad af præcision i målformuleringer og evaluering. Med hensyn til fremgangsmåden og systematikken ved brug af skemaerne (målskemaer, ratingscale, scatterplot) har vi haft succes med en enkelt sag ud af de fem sager. Det har natur-

ligvis givet anledning til, at vi i projektgruppen spørger os selv om årsagerne til at det er så vanskeligt at gennemføre det systematiske kontinuerlige arbejde med målene.

I den ene sag, der har været succesfuld fra start til slut har sagsforløbet båret præg af stort engagement fra PPR og lærernes side. Fra begyndelsen har begge parter været indstillet på samarbejde, og på at gå aktivt ind i processen. Der har været afsat tid og ressourcer til processen, og en åben indstilling på at gå aktive ind i projektet. Ved introduktionen til arbejdsformerne var skolen positiv. De fandt, at den systematiske fremgangsmåde var savnet og relevant i relation til arbejdet med individuelle undervisningsplaner.

Kritiske succesfaktorer har været

- At PPR kendte eleven godt før vi kom ind i sagen.
- PPR og skole havde et nært samarbejde og PPR fulgte op på sagen i mellemprioderne.
- At det var ønske fra skolen at få Øverby ind i sagen, og der var en tro på, at det ville medføre en positiv ændring for eleven.
- Målene var SMARTE (Systematiske, Målbare, Attraktive, Realistiske, Tidsafgrænsede, Evaluerbare)
- Eleven var involveret i arbejdet med mål og tiltag
- Primære lærer havde efterspurgt værktøjer som disse

I de øvrige fire sager, hvor det ikke lykkedes at få skolerne til at gennemføre det systematiske arbejde med mål og

evaluering har de kritiske faktorer været følgende.

- Målene var ikke testet tilstrækkelig "SMARTER". Eksempelvis om målet var tilstrækkelig attraktivt for eleven
- Der, hvor skolen ikke har været involveret i anmodning om udredning (udredningen blev anmodet af PPR og/eller forældre) blev det vanskeligt at følge op på systematikken. Skolens repræsentanter kunne være positive ved møderne, men der fra og til at gå igang med det systematiske arbejde med mål og opfølgning på mål lykkedes ikke
- Der er sårbarhed ved overgang fra et skoleniveau eller skolesystem til et andet (skole til gymnasie eller fagskole)
- PPR og skole, som ikke kendte eleven eller havde forståelse for følgerne af hjerneskaden
- Rammefaktorer. Fx ledelsens vilje og evne til at ændre på rammerne i overensstemmelse med udredningen.
- At lærere ikke taler med eleven og reflekterer med eleven (elevinddragelse).
- Ustabilitet blandt personalet påvirker resultatet
- Om der er et erkendt behov hos skolen for at evaluere tiltagene over for til eleven

Diskussion

Ud over disse disse forhold, der rundt om eleven spiller en rolle for det målrettede arbejde, må vi også vurdere egen andel i, at vi ikke lykkes med vort fore-

havende. I et organisatorisk forandringsperspektiv har det betydning for ejerskab til en forandring, hvis man føler sig inddraget og hørt. Hvis man føler sig hørt og føler ejerskab, så øger det engagement i forandringstiltag (Conner, 2003). Således kan man kritisere projektet for, at hele forarbejdet har ligget i projektgruppen adskilt fra de skoler, hvor indsætterne skulle føres ud i livet. Det kan betyde, at vi i projektgruppen har været meget tændte på idéen, og at skolerne ikke er tændt af den samme hellige ild.

Vi havde god succes med at formulere mål sammen med skolerne (inddragelse), men vanskeligheder med den systematiske evaluering og opfølgning på målene (projektidéen). Vi har bestræbt os på at inddrage og lade forskellige interesser komme til udtryk i diskussionerne om målene, men skemaerne har vi jo fastlagt rammerne for, hvorved den reelle inddragelse og følelse af ejerskab til projektet måske ikke har fundet sted. ejerskabet til at gennemføre den systematiske evaluering har ikke for alvor har ligget i den praksis, hvor det skulle føres ud i livet.

Omvendt kan man kritisere skolerne for, at det ikke burde være uvant for dem at arbejde systematisk og målrettet, hvilket derfor ikke burde opleves som en stor forandring.

Vore bestræbelser har dog vist sig at give andre resultater i form af den forpligtede involvering, og den øgede opmærksomhed på at arbejde med præcise målformuleringer. Potentielt kan det jo betyde at læringsbetingelserne for eleverne alligevel forandres. Det vil en mere langsigtet evaluering kunne sige noget om.

Samtidig har projektet vist, at konteksten omkring en elev er så kompleks, at det at arbejde målrettet og systematisk kræver forpligtet involvering for at kunne lykkes.

Vi ønsker således at fastholde betydningen af det målrettede fokus – både hvad angår væsentligheden af læringsmålene, men også systematikken i, hvad eleven har lært. Det er vigtigt for specialpædagogikken at dokumentere sig i konkrete målbare termer. Det er ikke givet, at der skal arbejdes systematisk og målrettet hele tiden og på alle områder, men der må være udvalgte målområder, hvor man viser, hvad der er planen med de indsatser der gøres. Specialundervisningens elever har en læreplan, der adskiller sig fra den standardiserede læreplan, men de har også brug for målrettet at lære konkrete færdigheder, tilegne sig viden samt at udvikle personlige og sociale kompetencer.

Litteratur

- Kiresuk, T.J., & A. Smith, J E.Cardillo (Red.), (1994). *Goal Attainment Scaling: Applications, Theory, and Measurement* Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Ringsmose, C. (2009). Systematisk evaluering af specialpædagogisk praksis i: Gundersen, T. m.fl. (2009). Læring i samspill. En samling artikler og tekster fra Øverby kompetansesenter. *Statped skriftserie nr.80, 42-50.*
- Glover, S., Burns, J.& Stanley, B.(1994). Goal Attainment Scaling as a Method of Monitoring the Progress of People with Severe Learning Disabilities *British Journal of Learning Disabilities 22: 148–150 .*
- Him og Hippe (2007 2. udgave): *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: en studiebog i Didaktik* Gyldendal
- Jones, M.C. Walley, R.M, m.fl (2006). Using goal attainment scaling to evaluate a needs-

led exercises programme for people with severe and profound intellectual disabilities *Journal of Intellectual Disabilities, Vol. 10, No. 4, 317-335*

Kiresuk, T.J., Smith, Aa, Cardillo, J.E. (Eds.). (1994). *Goal Attainment Scaling: Applications, Theory, and Measurement* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994

Rasmussen, O.V. (2006). Bevægelse, tænkning og organisation i professionelt arbejde. *Psyke og logos nr. 27. s. 726-748*

Rimehaug, T. og Helmersberg, I. (1995). Barnepsykiatrisk utredning – fra produkt til proces. Veien mod rollen som med-ekspert. *Fokus på familien nr. 3. side 145-155*

Rockwood, K., Howlett, S., Stadnyk, K., Carver, D., Powell, C.& Stolee, P.(2003). Responsiveness of Goal Attainment Scaling in a Randomised Controlled Trial of Comprehensive Geriatric Assessment, *Journal of Clinical Epidemiology 56: 736–743*

Schaarup, T., Christoffersen, H og K. Kehlet. (2009). Den pædagogiske psykologiske vurdering – hvordan anvendes den og i hvilken grad? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift nr.6.*

Yip, A., Gorman, M., Stadnyk, K., Mills, W., Macpherson, K.& Rockwood, K.(1998). A Standardized Menu for Goal Attainment Scaling in the Care of Frail Elderly, *The Gerontologist 38 (6): 735–742*

SES-projektgruppen består af: Nevropsykolog ved Øverby Kompetansesenter Annemarie Aarestrup, specialpædagog Anne Sofie Børresen, socialpædagog Roar Dalin, fysioterapeut Eva Mølmen, samt Professor Charlotte Ringsmose fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet samt professor2 ved Øverby Kompetansesenter.

Stor tak til PPR og skoler, der har medvirket i projektet.

Eksempel 2

	Mål 1 At NN kommer i gang med skolearbeidet, når undervisningen begynner	Mål 2 Lære sig faglige strategier. At "Vente på tur"	Mål 3 Faglig selvbevidsthed
Meget mere end forventet (+2)	At NN er helt stille og går igang. Man skal kun instruere en gang	At NN skriver stikord, rækker hånden op, og venter på tur	At der er overensstemmelse mellem NNs faglige opfattelse og faktiske faglige præstationer. At det viser sig gennem øget selvtillid i fagene og glæde ved skolen (CORS ²)
Noget mere end forventet (+1)	At NN har med sig skrivesagerne sine	At NN skriver stikord samt rækker hånden op	At man mærker på NN, at han er mere fagligt bevidst
Forventet (0)	At NN går til sin plads straks efter timen er begyndt	At NN kan lære sig, at skrive stikord, når han vil sige noget	At forholde mellem NNs faktiske faglige udvikling og opfattede faglige udvikling kan bringes i overensstemmelse
Noget mindre end forventet (-1) Status	NN "trækker" tiden. Kommer sent i gang, og har ikke medbragt skriveskaber	Kan ikke vente på tur. Buser ud med det han vil sige uden at vente og række hånden op	Der er uoverensstemmelse mellem NNs opfattelse af, hvordan han klarer sig i fagene, og hvordan det faktisk forholder sig. Har ikke tillid til sine egne evner.
Meget mindre end forventet (-2)	NN er urolig og afledt størsteparten af undervisningstiden	Taler uopfordret, uden at vente på tur og uden at række hånden op i størsteparten af undervisningstiden	At NN scorer lavt i CORS på skoledelen samt, at egenopfattelsen af forholdet mellem faktisk og opfattet faglighed øges
2 CORS er en rating scale for elevens trivsel			

Bilag 1

Stikkord til evaluering

- **Prosess**
- Invitasjon til prosjektet
 - PPTs involvering
 - Skolens involvering
 - Foreldres involvering
- Tilbakemeldingmøte etter utredning; som oppstart til GAS
- Kontakt PPT – skole
- Kontakt PPT-skole-foreldre
 - Samarbeid Øverby- PPT-skole
- Rolleforventninger
- Elevinvolvering underveis
- Foreldreinvolvering underveis

- GAS seminar; nytte? dekket behovet? hva kunne vært ytterligere vektlagt? mangler?

- **Gjennomføring/utprøving**
- Læreres erfaringer med konkret arbeid med GAS-målene**
- Tidsbruk
- Nytte
- Gjennomførbarhet
- Overførbarhet til arbeid med andre elever
- Støtte til gjennomføring fra skoleledelse, PPT og Øverby

- **Gjennomgang av GAS mål og tiltak som er iverksatt**
 - Erfaringer med å lage SMART mål
 - Antall GAS mål; passe, for mange, for få?
 - Gjennomførbarhet
 - Revidering av GAS mål (årsak til revidering)
 - Evaluering (hva vurderes når grad av måloppnåelse vurderes, vurderes (hjelp)betingelser, rammefaktorer m.v ?
 - Foreldreinvolvering
 - Oppfølging av tilleggsskjema; CORS, foreldreskjema, scatterplot-skjemaer ...
- **PPTs erfaringer**
 - Tidsbruk
 - Nytte
 - Gjennomførbarhet
 - Oppfølging av lærer
 - Oppfølging fra Øverby
 - Overførbarhet
 - Rolle
- **Skole og PPT sine erfaringer med kommunikasjon via lukket datanettverk**
 - Teknikk
 - Datakompetanse
 - Tilgang på support
 - Tilgjengelighet til pc
 - Gevinst
 - Alternativ og supplerende oppfølging
- **Vurdering av GAS som verktøy**
 - Vurdering av Gas som verktøy i samarbeid med Statped:
 - Styrke
 - Svakheter
 - Utviklingsmuligheter
- **Tanker om veien videre**
- **Momenter som ikke er blitt dekket i evalueringen**
- **Øverbys vurderinger**
 - oppstart i pilotprosjektet
 - samarbeid med PPT, skole, foreldre
 - gjennomføring av GAS i saken

Bilag 2:

Foreldreskjema – fylles ut annen hver uke i arbeidsperioden.

“Mitt barns trivsel i hverdagen”

Barnets navn:

Dato:

Foreldres navn:

Sett kryss på skalaen

0= passer ikke

1= passer delvis

2= passer bra

- | | |
|---|---------------------------|
| 1. Mitt barn liker seg på skolen | 0--- --- ---1--- --- ---2 |
| 2. Mitt barn er generelt glad | 0--- --- ---1--- --- ---2 |
| 3. Mitt barn er følelsesmessig stabil
(glad, sint, lei seg) | 0--- --- ---1--- --- ---2 |
| 4. Mitt barn har ofte fysiske smerter
(hodet, mage, nakke med mer) | 0--- --- ---1--- --- ---2 |
| 5. Mitt barn er ofte sliten og trøtt etter skoletid | 0--- --- ---1--- --- ---2 |
| 6. Mitt barn orker å dyrke fritidsaktiviteter | 0--- --- ---1--- --- ---2 |
| 7. Mitt barn orker å være sammen med venner | 0--- --- ---1--- --- ---2 |
| 8. Mitt barn sover godt | 0--- --- ---1--- --- ---2 |
| 9. Eventuelt utfyllende kommentarer til punktene. | |

Bilag 3:

Tiltag og fremgang registreres i skemaer.

Målskjema

Navn på elev/kode:

Mål: Producere fri tekst i tekstbehandling

GAS-nivå		Beskrivelse		
Mye mer enn forventet (+2)		Ti linjer fri tekstproduksjon i Word		
Noe mer enn forventet (+1)		7-8 linjer fri tekstproduksjon i Word		
Forventet (0)		5-6 linjer fri tekstproduksjon i Word		
Noe mindre enn forventet (-1)		3-4 linjer fri tekstproduksjon i Word		
Mye mindre enn forventet (-2)		1-2 linjer fri tekstproduksjon i Word		

Dato	GAS-nivå	Tiltak	Ansvarlig	Evaluering
	-2 <u>-1</u> 0 +1 +2			
	-2 <u>-1</u> 0 +1 +2			
	-2 <u>-1</u> 0 +1 +2			
	-2 <u>-1</u> 0 +1 +2			
	-2 <u>-1</u> 0 +1 +2			
	-2 <u>-1</u> 0 +1 +2			

Udviklende konsultation

Om at bringe barnets perspektiv ind i konsultation gennem brugen af deltagende observationer.



Historisk er vores eksistensgrundlag som PPR-psykologer tilknyttet skolen, legitimeret gennem brugen af test og støtte til udskillelsesprocesser (Chaiklin, 2004). Ingen steder i lovgivning tilknyttet PPR er der dog krav om brug af test. End ikke til udarbejdelsen af pædagogisk psykologiske vurderinger. Ligesom diagnoser ikke nødvendigvis er en forudsætning for at få udløst økonomiske ressourcer. På trods af utallige gode argumenter er det svært for os selv som psykologer og for andre at lade os komme udover en positionering ”som dem der tester og medvirker til udskillelse”.

*Christine Vassing, Cand. psych. aut. og ph.d. stud.
Ansæt ved UPPR Ringsted*

I Psykolognyt rejste Bonde m.fl. problematikken om at *barnets egne forudsætninger* bliver overset i konsultation (2010). Samme problematik blev diskuteret af Nielsen her i tidsskriftet, hvor handlingsprogrammet for Pædagogiske Psykologers Forening (PPF) blev citeret (2009): *Den pædagogiske psykolog skal overordnet og konkret kunne tage stilling til, hvornår børn primært bør hjælpes indirekte gennem de voksne, og hvornår individuel indsats herudover kan være nødvendig.* I modsætning til en sådan tvedeling af PPR-psykologers praksis mellem konsultation og individuel testning/indsats sætter nærværende artikel fokus på vigtigheden af eksplicit at forbinde PPR-psykologers konsultative praksis med begreber og metoder, der kan støtte børns udvikling.

Tanggård og Elmholdt relaterede i temanummeret ”Bevægelsen mod konsultative arbejdsformer” (2006) konsul-

tation og inklusion. Iflg. deres undersøgelse så det ud til at PPR-psykologers praksis stritter i mange forskellige retninger baseret på individuelle faglige præferencer, der ikke nødvendigvis relaterer sig til endelige faciliterer inklusion. Denne tendens underbygges af rapporten om Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i Danmark udformet af PPF i samarbejde med Landssamrådet for PPR-chefer (Nielsen, 2007): Heri peges der på, at forskelligheder ikke kun hidrører individuelle psykologers faglige præferencer, men at PPR praksis generelt er for forskelligartet f.eks. når det gælder betjeningen af handicappede børn. I rapporten argumenteres der for ”konkrete minimumskrav fra den centrale lovgivning til kommunernes PPR-virksomhed, såfremt der skal sikres mere lige muligheder for handicappede børn og andre børn med særlige behov overalt i landet” (p.2. 2007).

Selvom diversitet blandt psykologer i PPR kan ses som en ressource f.eks. betonet af Rasmussen (2005), så ved vi som PPR-medarbejdere og ledelse ikke hvad sådan en pluralistisk praksis fører til på børnenes vegne, herunder om konsultation fører til øget inklusion og generelt forbedrede udviklingsbetingelser for børn. Dog ved vi at flere og flere børn testes og diagnosticeres i PPR og Børnepsykiatrien (Sundheds- og indenrigsministeriet 2008, Det centrale register for psykiatri). Dette skyldes blandt andet, at der bruges for lidt tid på den forebyggende indsats bl.a. konsultation og uforholdsmæssigt meget tid på individuelle undersøgelser, der tager tiden fra de forebyggende indsatser (Nielsen, 2007). Når der bruges for lidt tid og kræfter på konsultation, har det, i min mening, også at gøre med en alt for ringe koordineret og målrettet indsats for at udvikle konsultativ praksis, så den kan udgøre et reelt alternativ til test-traditionen i PPR. Et alternativ, der formår at støtte børnenes udvikling, således at brug af individuelle psykologiske undersøgelser og udskillelse til særlige tilbud forbeholdes de få tilfælde (jf. Bonde m.fl.). Drivkraften i mit ph.d.-projekt, som denne artikel baserer sig på, har derfor været at bidrage til en udvikling. Dette af konsultativ praksis indenfor PPR, der kan støtte børns udvikling ved at forbinde de problemer som lærere oplever med børn til det konkrete samspil mellem lærerne og børnene i klasseværelset og de betingelser, der knytter sig til dette samspil. Forskningsprojektet har udmøntet sig i en alternativ konsultativ tilgang inspireret af kulturhistorisk teori om børns udvikling herunder inddragelsen af det

specifikke barns meningsfulde refleksion af de praksissammenhænge, hvori det indgår (Hedegaard 2008; 1995a, Vassing 2011). Fokus i konsultations-tilgangen er rettet mod lærere og børns samspil i skolen for at imødegå forskydningen af problemer oplevet i skolen til barnet eller barnets familie (Højholt, 1993).

Psykologens brug af deltagende observationer for at få indsigt i barnets perspektiv i undervisningen og tilknyttede situationer gør i tilgangen op med traditionel indirekte konsultativ praksis. Brugen af de deltagende observationer kan være med til at forankre barnets perspektiv i konsultativ praksis, hvilket ses som en forudsætning for at denne praksis kan komme til at støtte børns udvikling. Udsnit fra forskers observationer vil blive præsenteret og diskuteret.

Forskningsprojektet

Mål og baggrund for forskningsprojektet

Målet for forskningsprojektet var både at skabe udvikling i en lokal PPR praksis og at skabe viden, der kunne bruges til at udvikle konsultativ praksis i PPR generelt (se Vassing 2011). Det lokale PPR kontor ønskede at bevæge sig i retning af en mere relationel og inkluderende praksis. Dette blev kædet sammen med forskningsprojektets mål om at udvikle konsultativ praksis til støtte for børns udvikling.

Syntesen mellem tilgange til eller teori om konsultation og teori om børns udvikling ser ud til at være fraværende i en dansk som i en international sammenhæng. Igennem projektet er det for-

søgt at sammenkæde konsultation; det vil sige som en praksis, hvor psykologen støtter lærere og andre professionelle i at rekonceptualisere forestillinger om og interventioner i forhold til børn i vanskeligheder med kulturhistorisk teori om børns udvikling, der også inkluderer barnets perspektiv.

Metodologisk blev studiet rammesat af praksisudviklende forskning, hvor intervention i praksis ses som en forudsætning for at kunne udvikle praksis og derigennem at skabe ny viden og erkendelse (Hedegaard & Chaiklin, 2011). Konkret benyttede forskningsprojektet sig af to interventionsmetoder: 1) et undervisningseksperiment med gruppen af psykologer og deres ledelse og 2) af forskers intervention i konsultationsforløb mellem 2 psykologer fra kontoret, lærere og andre professionelle, herunder enkelte gange også forældre, som de to psykologer samarbejdede med.

Undervisningseksperimentet og interventionen i konsultationsprocesserne forløb samtidig i en periode fra november 2008 til oktober 2009.

Fokus på en lokal problemstilling

Der blev taget udgangspunkt i at psykologerne allerede havde en institutionaliseret konsultativ praksis i form af koordinerende konferencer med lærere og skoleledelse og at det var dette forum som skulle udvikles. Målet med de koordinerende konferencer var at gribe ind overfor problematikker vedrørende børn, inden de blev til enkeltsager, der blev indstillet til PPR-kontoret. Således kunne skoler ikke indstille enkelte børn til PPR-kontoret med mindre de først var blevet diskuteret på de koordinerende konferencer. Som en følge heraf

blev konferencerne af nogle lærere set som vejen til at kunne indstille enkelte børn og ikke nødvendigvis som et forum til at arbejde med deres praksis i forhold til børn i vanskeligheder, hvilket var det lokale PPR kontors erklærede formål.

Metoder

Igennem undervisningseksperimentet med gruppen af psykologer og deres ledelse var fokus at udvikle psykologernes og ledelsens forståelser og praksis af konsultation, så den blev knyttet til ideer om børns udvikling. Den eksperimentelle undervisningsmetode (Hedegaard, 1995b) blev valgt for at støtte psykologer i at overskride eksisterende praksis ved at afprøve nye ideer i rollespil, der afspejlede konsultationssituationen. Ligeledes blev psykologerne og ledelsen i undervisningseksperimentet bedt om at reflektere over betydningen af deres indstillingsskema og andre institutionelle betingelser, når de skulle arbejde konsultativt.

Undervisningen bestod af 6 sessioner af ca. to timers varighed fordelt over et år. Sessionerne var organiseret ud fra følgende temaer:

1. session: PPR-psykologens faglighed herunder brugen af kategorisering og af barnets perspektiv i konsultativ praksis.
2. session: Reformulering af inklusion fra et primært fokus på inklusionen af forældre og børns holdninger i henvisningsprocessen til PPR til et fokus på, hvordan man som PPR-psykolog kan støtte skolen i at udvikle inkluderende praksisser.

3. session: Kvalificering af psykologernes forsøg på at støtte inkluderende praksisser i skolen gennem brug af forskellige begreber fra kulturhistorisk teori om børns udvikling.
4. session: Brug af kulturhistorisk teori som støtte i udvikling af konsultativ praksis.
5. Re-konceptualisering af konsultativ praksis understøttet af deltagerne forsøgsvis brug af deltagende observationer.
6. Refleksion over en forsøgsvis re-konceptualisering af konsultativ praksis.

Forskers intervention i konsultation på koordinerende konferencer med to psykologer fra det lokale kontor havde som formål at udvikle psykologers og læreres forståelser af problemer og intervention overfor børns i vanskeligheder. Interventionen baserede sig på brugen af deltagende observationer af det specifikke barns aktiviteter i klasseværelset og relaterede sammenhænge med det formål at sætte deltagerne i konsultation i stand til at begrebsliggøre og inkludere barnets perspektiv som en forudsætning for at kunne skabe læring og udvikling for barnet. Forsker udførte de deltagende observationer af diskuterede børns aktiviteter i undervisningen og tilknyttede sammenhænge.

Hvor de eksisterende beskrivelser af ”de vanskelige børn” i konsultativ praksis ofte handlede om forkert adfærd knyttet til barnet som person, havde de deltagende observationerne som formål at beskrive børnenes intentioner og interaktioner med de andre børn og med lærere, herunder lærerens mål og krav

i situationen (Hedegaard, 1995a). Ligeledes forsøgte forsker at tage udgangspunkt i lærerens oplevelse af problemet: hvis en lærer syntes at et barn manglede sociale kompetencer, ville forsker være særlig opmærksom på denne dimension.

Observationerne blev udskrevet og delt med deltagerne i konsultationer om børnene, hvor psykologer og lærere, men i tilfælde også forældre, en socialrådgiver og andre professionelle deltog. Brugen af deltagende observationer af børn i konsultationerne om børnene havde som mål at give deltagerne i konsultationen indsigt i

a) hvordan problemer opstod i forhold til dette barn i klassen og

b) hvordan der kunne blive arbejde med disse problemer gennem intervention i undervisningen og tilknyttede situationer med det ultimative mål at støtte en forandring af barnets sociale udviklingssituation (Hedegaard, 2011).

De to interventioner i forskningsprojektet, undervisningseksperimentet og interventionen i konsultationsforløbene vha. deltagende observationer, skulle gensidigt medvirke til at skabe praksisudvikling i den lokale PPR.

I det følgende bliver udsnit fra forskers deltagende observationer af børn i vanskeligheder præsenteret og diskuteret med henblik på at vurdere deres udviklingspotentiale for konsultative praksis.

Brug af deltagende observationer i konsultativ praksis

Overordnet set viste de deltagende observationer potentiale til at udfordre og berige indholdet i konsultationerne om

børn, hvilket ikke nødvendigvis var en uproblematisk proces. Nedenfor følger udsnit fra forskers deltagende observationer af de to børn Christopher og Jonas. Beskrivelserne i disse udsnit viser at samspillene mellem fokusbarnet, de andre børn og læreren, som det reflekteres i fokusbarnets perspektiv, adskilte sig fra de voksnes optagetheder og dagsorden i konsultationerne om disse børn. Det spændingsforhold, der opstod imellem de voksnes eksisterende opfattelser af problemstillingerne og de beskrivelser af børnene, der blev dannet igennem de deltagende observationer, var netop det, der udgjorde afsættet for udviklingen af konsultationerne om disse børn. Ved at de deltagende observationer ligeledes inddrog børnenes fælles lærings- og udviklingsbetingelser i klassen, faciliteredes en bredere indsats if. til den samlede børnegruppe, hvorigennem forebyggelsen af nye problemer også blev muligjort. Dette førte til at de deltagende observationer udviklede sig fra at være en interventionsmetode i studiet til at blive en del af en alternativ konsultationstilgang for PPR-psykologer, der blev skabt på baggrund af det samlede studie. Brugen af de deltagende observationer i den alternative konsultationstilgang blev understøttet af, at psykologerne i studiet så ud til at mangle konkret og håndgribeligt materiale, når de skulle arbejde konsultativt.

Christopher i 2. klasse blev undervejs i forskningsinterventionen beskrevet som autist af sin lærer, fordi han ifølge hende gjorde aparte ting. Nedenstående udsnit kan ikke tages til indtægt for, at Christopher ikke skulle lide af autisme, men det illustrerer dog en dreng,

der kan udvise overblik, sociale og følelsesmæssige kompetencer. Kontrasten imellem det, at læreren bruger autist i sin beskrivelse af Christoffer overfor indholdet i udsnittet viser måske snarere, hvor hurtigt og ukritisk diagnoser bliver de briller, hvorigennem både lærere og vi som psykologer ser børn, og de mulige faldgruber der ligger heri. Herunder et fokus på afvigende adfærd, der ikke er underbygget i grundige relationelle og kontekstuelle iagttagelser af det specifikke barn, hvor inddragelsen af konteksten og relationerne netop kan være med til at gøre et barns handlinger meningsfulde.

Klassen havde frikvarter i en dobbeltlektion i faget dansk:

Drengene fra klassen leger skjul og en anden leg, hvor de løber rundt. Pigerne og en dreng sjipper. Læreren er også ude i skolegården. En dreng sidder for sig selv og er ked af det.

En stor elev har set det og kigger over på læreren. Hun går derhen og tager drengen med hen imod de andre drenge. Det ser Christopher og han går dem i møde, tager drengen om skulderen og tager ham med hen til drengene. De leger herefter skjul. Christopher er. Så vil drengene gerne være med til at sjippe med pigerne og stiller sig op i kø.

Udsnit, som det ovenstående, var i sagen om Christoffer med til at udvikle indsatsen vedrørende Christoffer igennem at udfordre hans lærers problemopfattelse. Desværre førte det i første omgang til at læreren oplevede,

at observationerne var med til at udpege hende som problemet. Dette blev dog diskuteret i konsultationen og forsker forsøgte at understøtte et dynamisk blik på problemerne knyttet til både undervisningsbetingelser og Christofers deltagelse. I forskningsprojektet satte dette aspekt et generelt fokus på udviklingen af en dynamisk forståelse af, hvordan problemer vedrørende børns opstår og kan løses ligesom det pegede på vigtigheden af, at læreres betingelser for at undervise også må inddrages i diskussionen af det enkelte barns udvikling.

Det andet udsnit af en deltagende observation af Jonas i 4. klasse viser en tilspidset og problematisk undervisnings- og læringssituation. Forholdet mellem forældrene og skolen var præget af konflikter og gensidige beskyldninger efter, at Jonas adfærd og kompetencer havde været fokus i hele hans skoletid. Herunder havde Jonas været igennem en hel del psykologiske og pædagogiske tests, der ikke havde medført nogen væsentlige forbedringer for ham. Herudover havde hans klasse skiftet lærere flere gange. I konsultationen forinden observationen, blev det diskuteret om Jonas kunne være talblind. Forældrene havde bedt skolen om at teste dette. Testene viste dog ikke tegn på talblindhed.

I det nedenstående udsnit havde børnene billedkunst ovenpå en formiddag, hvor de havde lyttet til og spillet musik. Børnene skulle pynte op til aftenens klassefest, herunder tegne på en dug. Langt fra alle børn virkede motiverede for denne opgave. Situationen var præget af kaos og splittelse. Børnene var urolige og lærerens samspil med bør-

nene var sporadisk og bestod af 1:1-kontakter. Der var ingen overordnet styring og kun udstukket få rammer for arbejdet. Udsnippet viser at Jonas var i store vanskeligheder; han sagde og gjorde grænseoverskridende ting, selv om han på sin vis var med på at følge dagsordenen: Jonas forsøgte at koncentrere sig om at tegne, som var den opgave, der blev stillet ham.

Jonas tegner og laver fis med hende, der sidder ved siden af ham: de to kigger, hvad hinanden laver, diskuterer og griner. De begynder også at slå hinanden flere gange, men de griner af det. Så tegner de begge koncentreret, selvom der er meget højlydt snak i rummet og henover bordet. Der er konflikt mellem en dreng og en pige, der har tegnet hinandens tegninger over. Læreren folder silkepapir til lysene og hjælper en pige med at gøre det samme. Jonas og pigen ved siden af sidder stadigvæk koncentreret og tegner. Jonas siger ud i luften: mu mu mustafa. Pigen ved siden af Jonas kigger igen på det, som Jonas tegner. Jonas synger: tag din hånd ned i bukserne og stil dig op og råb. Tegner lidt igen. Siger derefter pik pik pik og synger: stil sig op på bordet og sig - se her. Jonas tegner videre og synger: stik din pik i munden og råb bæ. En pige sidder og tegner blomster, en anden balloner. Jonas siger til en anden, der har lånt hans viskelæder: husk mit viskelæder – det kunne være dejligt at låne. Jonas: jeg venter. Stønner

lidt. En dreng skråt overfor ham, spørger om de kan være sammen i dag? Jonas svarer ham ikke, men siger: Jeg kan ikke klare lyden af tørre tusser. Drengen skråt overfor ham spørger ud i rummet: behøver man at tegne? Jonas viser noget ud på sin tegning og råber: Jeg elsker dig og synger happy birthday. Siger derefter om sin tegning: Det skal være sådan en mærkelig en ud fra ørkenen.

I forvejen virkede både forældre og læreren skamfulde over situationen omkring Jonas og det så ud som om observationen, der kun blev berørt meget overfladisk og sporadisk i den efterfølgende konsultation om ham, forstærkede dette. Spørgsmålet er da, hvordan en fremtidig PPR- psykolog, vil kunne bruge en observation, der ser ud a la ovenstående uden at forældre eller lærere bliver forskrækkede eller skamfulde? I forskningssituationen valgte forsker ikke at bruge observationen eksplicit udover at lytte til forældrenes og lærernes få kommentarer hertil. Forsker fik heller ikke mulighed for at foretage endnu en observation. Efterfølgende opstod der dog en form for forsoning mellem lærere og forældre. Det var som om alvoren var gået op for dem: De fik et fælles fokus på, hvordan forandringer i undervisningen allerede havde hjulpet Jonas og på, hvordan man videre kunne støtte ham. Dette stod i kontrast til, hvordan forældrene og lærerne hidtil havde beskyldt hinanden for at stå bag problemerne og hver på sin måde at gøre tingene forkeret. For at støtte det videre samarbejde mellem

lærerne og forældrene i sager som ovenstående ville det være givtigt at foretage flere observationer med barnet, der også ville kunne tydeliggøre positive samspil mellem fokusbarnet, de andre børn og lærerne.

Udviklende konsultation

Nedenfor præsenteres den tilgang for konsultation, der blev udviklet i studiet. Tilgangens mål er at støtte psykologer og lærere i at skabe problemforståelser og interventioner, der kan støtte børns udvikling i deres almindelige skolehverdag. Igennem brugen af deltagende observationer i tilgangen, der reflekterer barnets perspektiv i undervisningen (Hedegaard 2008; 1995a) er det målet at støtte lærere og skoler i at skabe inkluderende praksisser. Dette ved at knytte problembeskrivelserne til den konkrete kontekst, hvor også andre børn samt lærere udgør ”problembarnets” udviklingsbetingelser. Herigennem er det også målet at modvirke brugen af diagnoser if. til børn med problemer i skolen. PPR-psykologers arbejde med deltagende observationer i konsultativ praksis kan på den måde overflødig gøre eller i hvert fald minimere brugen af individuelle undersøgelser og således også brug af indstillingsskema og en heraf følgende skellen mellem at arbejde med et indstillet barn og en problemstilling på en konference/i konsultation. Jf. tidligere skitserede problemstilling i afsnittet *Fokus på en lokal problemstilling* (p. 5).

Tilgangen hviler på en kulturhistorisk tilgang, hvor børns udvikling forstås som kvalitative forandringer i barnets deltagelse i og på tværs af forskellige samfundsmæssige praksistraditioner, herunder skole, familien og kam-

meratskabsgruppen etc. reflekteret i barnets egen oplevelse (Hedegaard 2011; 2009; 2008; 2003). I barnets bevægelse på tværs er der forskellige mål og krav til barnet, som barnet virker tilbage på igennem sine intentionelle handlinger. Et eksempel på en sådan tilbagevirkning kan være det 3-årige barns totale afvisning af forældrenes krav, hvilket kan føre til at forældrenes morgenrutiner og generelle forestillinger om dem som forældre laves om og sættes på prøve. Et eksempel hvor et barns "tilbagevirkning" mislykkes kan være det barn, der i skolen gang på gang forsøger at leve op på til, hvad han/hun tror, er lærerens krav, men uden at blive anerkendt heri. Begge eksempler kan karakteriseres som en udviklingskrise for barnet, hvor omgivelsernes håndtering af barnets tilbagevirkning på familiens eller skolens krav og målsætning er helt afgørende (Hedegaard, 2009). Ingen siger, at forældrenes ændrede morgenrutiner nødvendigvis løser krisen for det 3-årige barn, men det er selvsagt klart at skolebarnets forsøg på at mestre de krav, hun/han møder, må anerkendes af læreren og bruges som byggesten i forhold til at støtte dette barns videre udvikling. De deltagende observationer er en måde til at opfange dette på; det specifikke barns meningsfulde refleksion af/perspektiv på f.eks. undervisningssituationen, hvori det deltager.

Det er klart at barnet i perioder er orienteret i flere retninger og andre steder hen end på skolens krav, men i en kulturhistorisk tradition som den fortolkes af Hedegaard, er det samfundets herunder skolens ansvar at knytte børns virksomheder til de mål og krav

der er til dem i f.eks. det danske samfund. Det er med andre ord ikke i orden, at den somaliske pige i en dansk modtagelsesklasse for flygtningebørn, der viser store evner indenfor syning blot for lov til at udvikle disse færdigheder men ikke støttes tilstrækkeligt i at lære at læse (Hansen, 2002). Herudover nytter det ikke at arbejde med barnet isoleret. For at få en fyldestgørende beskrivelse af barnet, forankret i det hverdagskoleliv, han eller hun er sat til at mestre, må de dynamiske betingelser, der er for barnet i tilknytning til undervisningen, inkluderes: Det gælder barnets relationer med andre børn og med læreren og den struktur der lægges ned over dem og som de prøver at forvalte. Ved at knytte barnets virksomheder til de andre børns og til lærerens bliver det muligt både at se, hvordan et problem udvikler sig i relationerne, men også hvordan det kan løses i disse relationer. Dette kan indenfor en kulturhistorisk tradition kaldes for at arbejde med barnets sociale udviklingssituation (Hedegaard, 2009). Affødt af ovenstående ses det som psykologens opgave

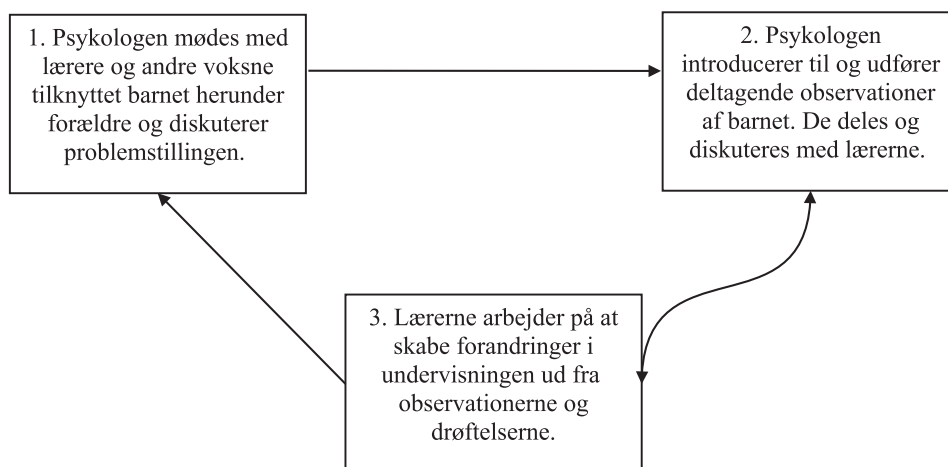
- at støtte læreren og andre professionelle i at identificere interaktionsmønstre, der skaber problemer for barnet,
- at identificere intentioner og potentialer i barnets handlinger, der kan bruges som byggesten til at støtte dets udvikling
- at indføre og bruge begreber som udviklingskrise og barnets sociale udviklingssituation som alternativ til diagnostiske beskrivelser og som fremadrettede forhold i barnets udvikling

Dette kan gøres indenfor rammerne af nedenstående tilgang.

Tilgangen består af tre aktiviteter. Et samarbejde omkring et barn begyndes typisk med et fællesmøde mellem de professionelle og forældrene (1). Her eller i et efterfølgende møde med lærerne, forklarer psykologen sin arbejdsmetode med de deltagende observationer (2). Psykologen udfører de deltagende observationer. Under observationen er hun opmærksom på de problemstillinger, lærere og andre har skitseret, men følger ellers fokusbarnet i undervisningen bredt også ind i frikvartererne ud fra Hedegaards observationsmetode (2008; 1995a). Psykologen udskriver observationerne og udleverer dem til lærerne. De mødes efterfølgende og ved hjælp af observationsmaterialet, men også med udgangspunkt i lærerens oplevelser, diskuterer de, hvordan barnet i fokus støttes i lærings- og undervisningssituationer (2). Psykologen kan foretage flere observationer og mødes flere gange med lærerne inden hun mødes med den samlede gruppe af voksne tilknyttet barnet.

Det er lærerne, der udfører de konkrete forandringer i undervisningen, som de udformer sig på baggrund af observationer og diskussioner med psykologen og de andre professionelle (3). Igennem hele processen er det psykologens opgave at understøtte, at der bliver skabt forbindelser mellem det, barnet gør og ønsker at gøre til de mål og krav, der for dets udvikling. Dette gøres både på fællesmøder og i de konkrete drøftelser med lærerne, se figur 1.

I forløbene i studiet var der langt mere materiale i observationerne at arbejde med end der rent faktisk blev. Så hvem skal bestemme hvor meget og hvor længe og om hvad, der skal arbejdes? Interventionen bør fokusere på og kan ophøre, når konsultationsparterne på baggrund af brugen de deltagende observationer af fokusbarnet, vurderer, at der er sket en forandring af barnets sociale udviklingssituation, herunder at man har skabt viden om, hvordan man kan skride ind overfor potentielle problemer i fremtiden. Andre problemstillinger, der er vigtige at diskutere i



Figur 1 Udviklende konsultation.

forhold til implementeringen af tilgangen er lærernes motivation for at deltage i et samarbejde, som det ville blive struktureret af ovenstående tilgang. Ligesom organisatoriske betingelser herunder ressourcer i henholdsvis PPR og i skolen må diskuteres.

Betingelserne for at implementere tilgangen

Lærerne

Den nuværende samfundspolitiske udvikling peger entydigt på at langt flere børn end tidligere skal rummes i normalsystemet. Man er derfor nødt til at finde måder at arbejde på, hvor lærere mødes i deres oplevelser af ”vanskelige børn” og samtidig støttes til at håndtere disse børn indenfor rammerne af deres egen undervisning. Det betyder dog ikke at lærerne (ej heller psykologer) er interesseret i dette politiske tiltag. Nærværende tilgang er udviklet for at opstille et brugbart alternativ til testtraditionen med henblik på at skærpe konsultativ praksis, så den i højere grad bliver i stand til at støtte børns udvikling igennem støtte til læreres bestræbelser på skabe læring og udvikling for børn.

Skolen og PPR

For at lærerne kan føle det meningsfuldt at deltage i konsultationsforløb, der har som formål at støtte børns udvikling, må skolen anerkende denne samarbejdsform med PPR som den dominerende. Det vil sige, at der skal være tid til at lærere kan mødes indbyrdes med psykologen og med andre lærere for at drøfte, hvordan deres undervisningspraksis kan udvikles på bag-

grund af de beskrivelser, der skabes igennem psykologens deltagende observationer af barnets aktiviteter i undervisningen.

Ligeledes bør der før implementeringen af arbejdet med tilgangen holdes møder med det lokale PPR. Her er det PPRs opgave at udlægge ”metoden” og gå i dybden med at forklare de tilknyttede udviklingspsykologiske begreber og forestillinger, der er rammesættende for den konsultative PPR- psykologs virke. Begreber som udviklingskriser og barnets social udviklingssituation (Hedegaard 2008; 2011, Vassing 2011; manuskript) vil kunne erstatte populære diagnostiske beskrivelser som f.eks. ADHD, således at der arbejdes børns udvikling og problemer knyttet til en forståelse af barnets meningsfulde deltagelse i på tværs af skole, SFO, kammeratskabsgrupper og hjemmet (Vassing manuskript).

PPR

På PPR er man ligeledes nødt til at overveje, hvordan man som organisation bedst muligt kan understøtte en ændret praksis; herunder undersøge hvilke interne betingelser, der henholdsvis modvirker og fremmer praktiseringen af den foreslåede tilgang. Dette ville kunne gøres gennem forskellige praksisudviklende projekter, hvor også psykologerne vil kunne udvikle deres faglighed.

I undervisningseksperimentet på det lokale PPR-kontor udviklede deltagerne sig fra at være primært optagede af hvordan de kunne optræde overfor andre professionelle til eksplicit at be- grebssliggøre, hvordan konsultativ prak-

sis konkret kunne komme til at støtte børn i vanskeligheder i skolen.

Der vil også kunne være behov for udvikling af materiale, der kan understøtte arbejdet med udvikling af konsultativ praksis som støtte til udviklingen af børn i vanskeligheder. Det lokale PPR-kontor, der deltog i studiet, havde som erklæret formål at bevæge sig væk fra en ekskluderende, individualiserende og kategoriserende tilgang. Alligevel holdt ledelsen fast i at tilbyde metoder, der modarbejdede denne målsætning som f.eks. brugen af individuelle test. Dette blev bl.a. gjort for at tilfredsstille forældre og samarbejdspartnere på trods af, at ledelsen udtrykte ønsker om en forandret praksis. Dette kan synes bemærkelsesværdigt særligt, når der lovgivningsmæssigt ikke er noget til hinder for at indføre en tilgang, som den her i artiklen forslåede.

Tilstedeværelsen af konkret materiale, der kan hjælpe den konsultative PPR-psykolog i at skabe udvikling for børn i vanskeligheder, i samarbejde med lærere og andre professionelle, vil kunne facilitere et alternativ til testtraditionen hvormed også PPR-ledere kan blive støttet i at turde bevæge sig væk fra testbaseret praksis - også i forhold til samarbejdspartnere, der måtte ønske sig det anderledes.

Referencer

Bonde K.H. m.fl. (2010). Tester vi stadig i PPR? I *Psykolognyt*:10.

Børne- og Ungdomspsykiatrisk selskab i Danmark (The Danish community of child and adolescent psychiatry), & Odense Universitetshospital (2008). Årsrapport. www.bup-base.dk

Chaiklin, S. (2004). (2005). 'Danish Pedagogical Psychology in Historical Perspective'. I Ringsmose, C. and Baltzer K. *Specialpæ-*

dagogik ad nye veje. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

- Det psykiatriske centralregister, afdeling for psykiatrisk demografi, Aarhus Universitet. www.psykiatriskforskning.dk
- Indenrigs- og Sundhedsministeriet (2008). Henvisningsprojektet i Børne- og ungepsykiatrien. www.sum.dk
- Hansen, M.C. (2002). Udvikling i en pædagogisk praksis for somaliske børn og unge i den danske folkeskole. Speciale, Århus Universitet.
- Hedegaard, M. (2011). The dynamic aspects in children's learning and development. In M. Hedegaard, A. Edwards, M. Fleeer (Eds.), Motives in children's and young peoples development: Cultural historical perspectives. New York: Cambridge University Press.
- Hedegaard, M. & Chaiklin, S. (2011). Supporting children and schools: a development and practice centred approach for professional practice and research. In Vygotsky and special needs education: rethinking support for children and Schools. (Ed. H. Daniels & M. Hedegaard). UK: Continium.
- Hedegaard, M. (2009). Children's development from a cultural historical approach: children's activity in everyday local settings as foundation for their development'. In Mind, Culture and Activity, 16, 64-81.
- Hedegaard, M. (2008). Studying Children – A cultural historical approach (red. Hedegaard, M. & Fleeer, M.). New York: Open University Press. Chapters 4 & 11.
- Hedegaard, M. (2003). Børns og unges udvikling diskuteret ud fra et kultur-historisk perspektiv. *Nordisk Udkast*:1.
- Hedegaard, M (1995a). Beskrivelse af småbørn. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hedegaard, M (1995b). Tænkning – viden – udvikling. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nielsen, (2009). Generelt om PPR's opgaver og 3-bens strategi. I Pædagogisk Psykologisk Rådgivning:5, 291-296.
- Nielsen, B (2007). Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i Danmark – en analyse af de pædagogisk-psykologisk rådgivningsenheder (PPR) pr. 1. august 2007 på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse – foretaget af Pædagogiske Psykologers Forening i samarbejde med Landssamrådet for PPR-chefer.
- Rasmussen, O.V. (2005). Projekt, kategori og intuition – om psykologisk viden i praksis. I Pædagogisk Psykologisk Rådgivning:5 & 6, 710- 727.

Tanggaard, L. & Elmholdt, C. (2006). Bevægelsen mod Konsultative praksisformer i PPR. I Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 5: 373-498.

Vassing, C. (2011). Developing educational psychological consultation in a frame of cultural historical theory of child development. I Daniels, H. & Hedegaard, M (red.), Vygotsky and special needs education: rethinking support for children and Schools. London & New York: Continuum.

sky and special needs education: rethinking support for children and Schools. London & New York: Continuum.

Vassing, C. (manuscript). Educational psychological consultation as multi-professional collaborations: Improving the learning and developmental conditions for children in difficulties.

Den finske uddannelsessucces starter på grøn stue



Finland betegnes ofte som verdens bedste uddannelsesland og scorer højt i alle sammenlignende undersøgelser. Det er klart, at man undrer sig over den finske succes, og vil forsøge at finde forklaringer på denne. Der er ikke noget der tyder på, at man i Finland har færre udfordringer fx mht. børn med anden etnisk baggrund end finsk. Ej heller tyder noget på, at færre børn vokser op i belastede boligområder. Vi ser den professionelle, finske pædagogiske praksis og den lighedsskabende effekt gennem uddannelsessystemet som en del nøglen til succes. I denne artikel ser vi på en finsk daginstitution og arbejdet med bl.a. sprogudvikling. Forfatterne har haft tilknytning til det danske LUDVI-projekt, der ser på daginstitutioner som læringsmiljø. (www.dpu.dk/ludvi).

Af Frans Ørsted Andersen, lektor, ph.d., Center for Grundskoleforskning, DPU, Aarhus Universitet og Gitte Højfeldt, Københavns Universitet.

Indledning

Finland, der i de mange år har høstet stor anerkendelse for deres uddannelsessystem gennem forskellige internationale undersøgelser, har på basis af internationale komparative undersøgelser i årtier har været udråbt til verdens bedste uddannelsesland. Senest var den finske uddannelsessucces i fokus i det internationalt anerkendte tidsskrift Newsweek (30.8.2010), men allerede Nordlæs-projektet i 90'erne (Sommer, Lau & Mejding 1996) gav Finland en førende position i Norden mht. positive resultater af folkeskolens indsats.

Det er også allerede alment kendt, at Finland ligger højt i PISA-undersøgelserne på faglige områder som læsning, matematik og naturfag. Ser vi nærmere på de nordiske lande, Finland, Danmark, Island, Norge og Sverige, er der

som sådan ikke de store forskelle på PISA-resultaterne for de ca. 75% normale, velfungerende elevers vedkommende (Ørsted Andersen 2009 og 2010). Det er derimod især i forhold til den resterende fjerdedel af skolesystemets elever, der generelt ikke klarer sig så godt, at Finland henter hele føringen inden for elevernes konkrete skolefærdigheder. Finland skiller sig samlet set ud med en klart bedre inklusionsevne, eller det, OECD kalder "high equity", altså skolens lighedsskabende effekt (Sørensen 2008). Det handler om uddannelsessystemets evne til at løfte svage og marginale grupper op til højere socioøkonomisk status. Forskning viser, at især en tidlig sprogstimulerende indsats har stor betydning for at bryde med virkninger af en ressourcetsvag familiebaggrund både for etnisk danske og børn med anden etnisk bag-

grund end dansk samt tosprogede danske børn. Denne sammenhæng mellem familiebaggrund og sproglig udvikling er igen for nylig dokumenteret, denne gang af en undersøgelse foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut: *Den sociale arv ses tidligt i barnets sprog* (EVA 2010). Rapporten, der er lavet på baggrund af undersøgelser af 13.000 treårige danske børns sprogvurderinger i 2009, viser, at 17% af disse børn har brug for en fokuseret eller særlig sprogstimulerende indsats (EVA 2010). I tråd hermed har den norske børnesprogforsker, Eriksen Hagtvæt, påpeget, at der går en lige linje fra mangel på tidlig sprogstimulering og tale-, skrive- og læsevanskeligheder i skoleårene (Eriksen Hagtvæt 2009).

I denne artikel vil vi rette fokus mod hverdagen i en børnehave i Helsingforsforstaden, Vuosaari-Nordsjö og bl.a. se på, hvordan de arbejder med tidlig sprogstimulering og med en professionalisme i den pædagogiske praksis.

En børnehave i Vuosaari-Nordsjö

I vinteren 2009-2010 studerede vi pædagogiske institutioner i Finland. En af dagene opholdt vi os på en børnehave i Helsingforsforstaden, Vuosaari-Nordsjö, der minder meget om de boligområder, man også kender til i Danmark med en høj andel familier præget af den ressourcetsvaghed knyttet til socioøkonomisk status, der slår igennem i uddannelsessystemet. Som udtryk for elevernes socioøkonomiske baggrund benyttes ofte *ESCS*, der beregnes¹ på følgende tre faktorer: 1) Forældres uddannelse, 2) Forældres erhverv og 3) Foræl-

1 Via en faktoranalyse.

dres indtægt. Følgende parametre indgår typisk i socioøkonomiske indeks: Forældres uddannelse; erhverv; enlig forsøger; boligområde; eller boligtype. Bydelen Vuosaari-Nordsjö er forholdsvis ny og har hovedsageligt offentligt ejet eller støttet socialt boligbyggeri i form af store lejlighedskomplekser af beton. Siden området blev til en tætbygget forstad for 15-20 år siden, har det imidlertid forandret sig meget; metro- og s-togsbyggeri, opførelse af nye kæmpemæssige indkøbscentre og stor tilstrømning af indvandrere og flygtninge præger vedvarende området. Samtidig forringes områdets socioøkonomiske status, – en del højtuddannede beboere med gode job flytter derfra og andre bliver kun boende, fordi de er blevet arbejdsløse under finanskrisen. Mange, både etniske finner og indvandrere i Vuosaari-Nordsjö er på overførselsindkomster, og der er i det hele taget flere og flere familier her med sociale problemer. Også børn fra de få ressourcestærke familier, der stadig bor i distriktet, er under pres; også de højtuddannede forældre skal løbe stærkere, da arbejdsløshed, fallit og lønnedgang truer alle.

I det nævnte finske børnehavedistrikt har ca. halvdelen af beboerne anden etnisk baggrund end finsk. Dette tal er dog, som i Danmark, væsentligt større, når vi ser på de konkrete tal i børne- og ungdomsinstitutionerne. I Vuosaari-Nordsjö-børnehaven er der således ca. 75% med anden etnisk rod end finsk, hvis man medregner børn fra blandede familier. Selv om der er masser af problemer i bydelen, klør man på med at skabe trivsel og integration ved hjælp af godt samvær og udviklende ak-

tiviteter i børnehaven. Det foregår, som vi skal se, med et udpræget fokus på sprogudvikling, med mange motoriske, kreative, musiske og logisk-matematiske indslag – og selvfølgelig med masser af fri leg. Pædagogerne er meget ”på”. De igangsætter, blander sig i og guider i høj grad kommunikation og samvær, men giver også hele tiden plads til, at børnene kan formulere sig, snakke sammen indbyrdes, kommentere pædagogernes udspil, spørge og udfolde sig. Det hele foregår i en tryk og hensynsfuld atmosfære, præget af hyggelige, velindrettede, rengjorte lokaler med masser af små udstillinger og mængder af nyt legetøj, billedbøger og stimulerende materialer til leg og læring, Børnehaven, der har ca. 60 1-5-årige børn i alt, befinder sig i et større bygningskompleks, der desuden rummer både børnehaveklasse og folkeskole med 1.-6. kl. I alt er der omkring 400 børn i komplekset. Et stenkast derfra ligger bygninger med eleverne i 7.-9. kl. Det er en konstruktion, man satser på mange steder i de større finske byer: Et sammenhængende institutionsliv med samarbejde mellem børnehavepædagoger, børnehaveklasselærere og folkeskolelærere, hele vejen fra de første år i dagtilbuddet til folkeskolens afgangsklasser. Børnehaven her er på den måde en helt almindelig, kommunal børnehave.

Netop fordi der er så mange tosprogede børn i området, lægger man ekstra vægt på samarbejde og sammenhæng mellem børnehave, børnehaveklasse og folkeskole. Personalet samarbejder om fælles aktiviteter for alle børn i institutionsmiljøet. Fællesprojekterne er organiseret over tværinstitutionelle grup-

per, hvor børnehavebørnene møder store børn og personalet fra børnehaveklasse og folkeskole. ”*Det skaber tryk og sammenhæng i institutionslivet*” fortæller en af pædagogerne. Den dag, vi er på besøg, består det ugentlige fællesprojekt i et slags orienteringsløb rundt i det store udendørsareal, der omkranser de tre sammenhængende institutioner. På arealet er der både legepladser, boldbaner, små skovstykker og et klippefuldt bakkeområde og hele området er indhegnet af et kraftigt rækværk, man ikke uden videre kan forcere. Ved hovedindgangen er der en port i rækværket, og den overvåges af den fælles reception, hvor en pedelmedhjælper befinder sig en stor del af dagen. Han registrerer grundigt alle, der går ind og ud af institutionens areal. Tilsvarende ser man mange steder i Finland og det kan virke en anelse hysterisk på os danskere, men finnerne siger selv, at det er medvirkende til, at man ikke har problemer med hærværk, tyveri og pjækkeri på institutioner som denne.

Casebeskrivelse fra børnehaven en decembermorgen 2009

Modsat Danmark er der ingen langtrukne farvelritualer og gribende afskedsscener, når forældrene afleverer deres børn i denne børnehave. Pædagogerne tager imod i indgangen og hjælper børnene med at få vintertøjet af og hængt på plads. Helena Pauliina, som vi taler med, har således aldrig – ikke en eneste gang – været inde og overvære bare en lille smule af de aktiviteter, som hendes sønner, Jarkko og Oskari på hhv. tre og fem år, til hverdag er involveret i i

børnehaven. Hun kysser dem hurtigt farvel i indgangen og kører så straks på arbejde. Efter mors farvel hjælper to-tre pædagoger Jarkko og Oskari af med overtøjet og snakker med dem. Det hele virker trygt og roligt, selv om man som dansker tænker meget over "den forældrefri institution", som man konfronteres med her. Pædagogerne fortæller os, at sådan er det i Finland: Forældrene har ikke noget at gøre i børnehaven i den almindelige åbningstid. Men de er selvfølgelig velkomne, når de indkaldes til specielle arrangementer herunder de halvårlige samtaler om deres barns trivsel og udvikling. Og selv om børnehavens pædagogik ligesom i Danmark i princippet skal planlægges i samarbejde med forældrene, så er der stor respekt om de kandidatuddannede pædagogers professionalitet. *"Vi fortæller jo heller ikke tandlægen, hvordan han skal behandle vores børns tænder"*, som en anden forælder fortæller os om eftermiddagen.

Børnehaven er opdelt i to stuer, en for de 1-2-årige og en for de 3-5-årige. Jarkko skal ind til "de små", Oskari tilhører "de store", som vi denne dag følger. Jarkko og Oskari tilhører i denne børnehave et lille mindretal af almindelige finske børn, der ikke har særlige risikofaktorer til stede i deres familiebaggrund. Der er nemlig i øvrigt mange børn med forskellige problematikker her. Udover sprog- og kulturmangfoldigheden, der godt kan skabe forvirring og vanskeligheder i nogle familier, er her også børn med en række forskellige diagnoser eller diagnoselignende tilstande som

eksempelvis autistiske træk, ADHD, fysiske handicap og tale-/høreproblemer. Fra vores kendskab til lignende institutioner i fx Vollsmose, har vi en forestilling om, at det kan blive en forholdsvis hektisk, støjende og måske ligefrem kaotisk og konfliktfyldt omgang at overvære en hverdag i en sådan institution. Men vi bliver overraskede, for lige fra morgenstunden af foregår alt i en harmonisk, rar, afdæmpet og struktureret atmosfære. Det er tydeligvis tale om professionelle pædagoger, der har styr på situationen, sætter dagsordenen og har kompetencen til at løse problemerne på en kvalificeret måde.

Allerede ved ottetiden om morgenen deles børnene på de 3-5-åriges stue op i to store grupper med 10-15 børn i hver gruppe. Den ene gruppe går ind i et "sproglokale", den anden i et "værkstedslokale" og efter knap en time skifter de to grupper lokale. I sproglokalet er der masser af billedbøger, udstillinger og ophæng med plakater og små skilte med bogstaver, ord og tilhørende tegninger. Børnene her sætter sig på tæpper på gulvet og en pædagog, Tuija, læser engageret op fra en billedbog. Det er i virkeligheden nærmest levende fortælling, – hun kan vist historien udenad, og billederne er næsten hele tiden vendt ud mod børnene, som inddrages i fortællingen, idet hun af og til beder dem gentage ord, svare på spørgsmål, taler om bogstaver, osv. Samtidig bruger Tuija aktivt brikkerne fra væggen. Alle børnene er dybt optagede af og intenst involverede i aktiviteten. Der er ikke nogen, der halvsover eller laver ballade her.

I værkstedslokalet er der tre bordgrupper med tre forskellige aktiviteter: Julepyntsværksted (farvet papir, karton, sakse, limstifter, mv.); vendspil/huskespil med ord og billeder; og et bord med dyrelegetøj, dukker og actionfigurer. Igen er kommunikationen i centrum. Pædagogerne taler meget med børnene om aktiviteterne – kommenterer, spørger, udfordrer; *"hvad står der her?"* spørger en pædagog et barn, der har et billedkort af en kat med ordet "kat" skrevet tydeligt ved siden. *"Kat"* svarer barnet. *"Kender du andre dyr"* spørger pædagogen så. Det samme sker i julepyntværkstedet. Der er løbende kommunikation omkring aktiviteterne med en udfordrende og aktiv pædagog på side-linjen. Ved legebordet overlader pædagogerne i højere grad aktiviteterne til børnene selv. Efter ca. en halv time byttes der bord, og alle har således været ved to borde, da klokken er omkring ti. Der er kommet skåle med frugt ind i lokalet, – børnene spiser af det og går så i gang med at rydde op. Alle spillbrikker og –materialer kommer tilbage i æskerne. Legetøjet retur til temakasser; dyrefigurer i én kasse, dukker i en anden, actionfigurer i en tredje. Alle hjælper til. Både i værksteds- og sproglokalet kommer alt på plads, og børnene får overtøjet på, så de kan komme ud at lege. Udover dette værkstedslokale og førnævnte sproglokale har børnehaven et "musik-, motions- og dramalokale" med musikinstrumenter og en lille scene, hvor børnene kan danse, motionere, spille teater, opføre dukketeater, synge i kor, osv. Aktuelt står der også et stort juletræ i dette lokale.

Grundlæggende fællestræk i finsk pædagogik

Formiddagen i børnehaven gør os opmærksomme på nogle positive træk med fokus på læring i kontinuum mellem daginstitution og skole i den finske praksis. Det er træk som fx det tværinstitutionelle samarbejde og forældrenes anerkendelse af pædagogernes professionalitet samt den særlige sproglige opmærksomhed i pædagogikken.

Studierne af de finske uddannelsesinstitutioner, fra børnehaver til universiteter, har afsløret en række grundlæggende fællestræk i finsk pædagogik. Træk, vi også genfinder i denne børnehave i Vuosaari-Nordsjö:

Maksimal indsats. Alle børn kan udvikle sig og lære en masse. Institutionen skal derfor sørge for, at det enkelte barn udvikler sig optimalt og lærer så meget, som det er muligt.

Fællesskab. Institutionen er et fællesskab for alle, og det nødvendiggør, at man er gode venner, tager udpræget hensyn til hinanden, er hjælpsom, høflig og respekterer hinandens forskelligheder, institutionens regler og de professionelles ledelse.

Gode vaner. Helt afgørende er det at få etableret gode hverdagsvaner, herunder at blive i stand til at koncentrere sig, gøre sit bedste, lytte efter, når der gives fælles beskeder, rydde op efter sig, osv.

Fysisk sundhed. Skal udvikling, trivsel og læring lykkes, må institutionen også påtage sig et ansvar for børnenes fysiske sundhed. Der er således gratis sund mad til alle og fokus på frisk luft, udendørs leg, spil, sport, natur, motion, mv.

Fokus på sprogudvikling, herunder mundtlig formulering og læsning.

Professionalisme. Det er gennem pædagogernes (og lærernes) professionalisme at ovenstående bliver muligt at gennemføre. I begrebet professionalisme indeholdes pædagogernes og lærernes magisteruddannelse og specialisering samt deres praktiske kompetencer. Professionalisme dækker her også over, at pædagoger og lærere af forældrene typisk mødes med stor respekt og anerkendelse for deres praksis som det blandt andet fremgår i første del af casebeskrivelsen.

De mest markante forskelle til dansk børnehavetræning ser vi i de to sidste områder: *fokus på sprogudvikling og professionalisme*. Disse to områder, som vi også ser som yderst interessante i forhold til Finlands succes på uddannelsesområdet, vil vi følgende se nærmere på.

Fokus på sprogudvikling

Finsk pædagogik har længe haft fokus på (tidlig) sprogudvikling som det centrale i pædagogikken: Sproglig kommunikation og tidlige læsekundskaber ses som altafgørende for barnets udvikling

og læring. Karrebæk har i sin ph.d vist, at det sprog, der tilegnes i børnehavesammenhæng er tydeligt orienteret mod de aktiviteter, der her foregår, og således ikke uden videre kan overføres til mere formelle læringssammenhænge som fx skole (Karrebæk 2009). Det er således ikke nok at tænke, at hvis blot børn af anden etnisk baggrund går i børnehave, skal sproget nok komme af sig selv. Helt generelt kan man sige, at den nye forskning på feltet viser, at børns sprogudvikling er påvirket af, hvor meget sprog, de oplever, og kvaliteten heraf. Sagt med andre ord: Børn, der kommer fra miljøer, hvor der tales, læses og skrives meget, får en klart bedre sprogudvikling og et langt større ordforråd end børn, der kommer fra mere fattige sprogmiljøer. En målrettet og bevidst indsats er central, og desuden er empatien vigtig. Det handler om, at de professionelle besidder pædagogisk relationskompetence og kan leve sig ind i barnets verden, forstå barnet og kommunikere med barnet om det, barnet er optaget af, således at det semantiske indhold i barnets sproglige ytringer bliver udvidet. Dette kaldes også anerkendende kommunikation og har stor betydning for barnets identitetsdannelse og udvikling af et hensigtsmæssigt selv billede. Forskningen viser, at alle disse forhold har større betydning for børns sprogudvikling, end man hidtil har antaget (Eriksen Hagtvet 2009). Sådan forskning samt forståelsen for, hvor betydningsfuld tidlig sprogtræning er, tages meget alvorlig i Finland, bl.a. under uddannelsen af pædagoger og lærere, der begge har omfattende og grundige, 5-6-årige, universitetsbaserede kandidatuddannel-

ser bag sig, som vi videre i artiklen vil se på. Mange forskere peger på både det sproglige fokus og den høje kvalitet og anseelsen af disse uddannelser som en af forklaringerne på den finske PISA-succes (bl.a. Välijärvi, Jouni et al 2002 samt Simula 2005).

En del af de børn, der har særlige behov for fokus på sproglig udvikling, er de tosprogede børn². I Danmark er der knap 70.000 børn med tosproglig baggrund i folkeskolen. Mange af dem har så dårlige danskundskaber, at det er vanskeligt for dem at følge den normale undervisning (www.uvm.dk). De særlige, danske "PISA etnisk"-undersøgelser (Egelund, Jensen & Tranæs 2005 og 2008) viser tydeligt, at tosprogede elever i Danmark generelt lærer mindre i skolen end deres etnisk danske kammerater. Fx er 47 % af de tosprogede elever i københavnske folkeskolelæres afgangsklasser såkaldt funktionelle analogfabeter, dvs. at de har ikke lært at læse, selv om de har gået 9-10 år i skole.

Tilsyneladende har de pædagogiske institutioner fra dagtilbud til skole mulighed for at bryde dette mønster gennem tidlig indsats. Det er der også lagt op til med den nye danske Folkeskolelov (2007), hvor man netop satser på tidlig sprogstimulering af småbørn. Det hedder i denne lov, §4a, stk.1:

2 Vi tager her udgangspunkt i definitionen af tosprogede børn, som den findes i Folkeskoleloven: "Ved tosprogede børn forstås børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, evt. gennem skolens undervisning, lærer dansk" (Folkeskoleloven 2007).

Der skal tilbydes tosprogede børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen, støtte til fremme af den sproglige udvikling med henblik på tilegnelse af dansk, hvis de efter en sagkyndig vurdering har behov herfor. Tilbuddet omfatter aktiviteter, der er egnet til at stimulere børnenes sproglige udvikling.

Ifølge professor Normann Jørgensen kan man med fordel supplere tidlig sprogræning med en mere generel ændring i antagelserne vedrørende fænomenet tosprogethed. Det handler om at lade være med, som det ellers ofte er tilfældet i Danmark, at anskue tosprogethed som et problem i sig selv (Normann Jørgensen 2006). Finland er en gammel multikulturel stat. Både finsk og svensk er officielle sprog – hvortil kommer, at næsten 5% af indbyggerne har russisk som modersmål samtidig med, at der er et stigende antal borgere med "ikke-europæiske" modersmål som fx arabisk, somalisk og kinesisk. I denne sammenhæng er det ikke så mærkeligt, at der i Finland, i modsætning til Danmark, er tradition for at se tosprogethed som en styrke: Man har erfaring for, at tosprogethed ikke bare er en praktisk nødvendighed men også en fordel generelt. Samme forhold dokumenteres af Eriksen Hagtvæt, der har sat særligt fokus på børns tidlige sprogudvikling. Hun peger på, at tosprogethed i højere grad tilbyder gevinster frem for mangler, og at tosprogethed giver børnene en række sproglige muligheder og potentialer, som etsprogede børn ikke har. Bl.a. forklarer hun, at tosprogede kan spille på et rigere emotionelt og socialt register pga. forskelle

på ordbetydningers affektive og perceptuelle associationsnetværk i de forskellige sprog, de kender til. Det giver tosprogede børn en potentiel rådighed over flere sproglige udtryk, men netop dette skal pædagoger og lærere være bevidste om og kunne facilitere, for at det kan udfoldes (Eriksen Hagtvæt, 2004).

Fokus på sproglig formåen og udvikling står centralt i finsk pædagogik, og der arbejdes professionelt hermed, som vi så i børnehavens sproglokale i forbindelse med vores besøg. I lighed med fx Hans Månsson ser man her sproget som bestående af seks sprogområder: fonologi, semantik, morfologi, prosodi, pragmatik og syntaks, som står i gensidig relation til hinanden. Pointen hermed er, at hos børn, der har vanskeligheder, er der uligevægt mellem områderne – en uligevægt, som tidlig sprogtræning kan tage højde og kompensere for, hvis man altså har kompetent personale til den slags. I finsk pædagogik er der ligeledes generelt et stort fokus på sprogliggørelse af de pædagogiske aktiviteter. Det betyder fx, at der er tradition for i børnehaver og indskoling at komme ord på ”det der sker her og nu”, samtidig med at man lægger vægt på nærhed og samhørighed mellem kommunikationspartnerne. Det er lige præcis sådanne anbefalinger Eriksen Hagtvæt formulerer (2004, 2009).

Professionalisme

Professionalisme handler som nævnt dels om den pædagogiske magisteruddannelse og dels om den mere generelle respekt og anerkendelse omkring pædagogernes konkrete praksis i fx børnehaver.

Den pædagogiske magisteruddannelse, som er fælles for alle, der uddanner til hhv. lærer, børnehaveklasselærer og pædagog, er en af de mest eftertragtede uddannelser i Finland. Det har længe været sådan, at mindre end hver tiende ansøger kommer ind på denne meget populære og højt respekterede uddannelse. Der foretages i løbet af studiet en specialisering – fx i retning af de nævnte professioner. Kernefagligheden for alle disse tre professioner i Finland omfatter pædagogisk relationskompetence og ledelse af udviklings- og læreprocesser. I forhold til det tværinstitutionelle samarbejde, som står centralt i den finske praksis, kunne man påstå, at dette forløber mere gnidningsfrit i Finland, fordi lærere og pædagoger har ”samme uddannelse”. Det er selvfølgelig ikke helt korrekt, men begge grupper er universitetsuddannede og tager i princippet den samme basale pædagogiske kandidatuddannelse, inden for hvis rammer, de så specialiserer sig. Der er under alle omstændigheder mere, der samler, end der skiller. Fx er det sådan på nogle universiteter, at dele af uddannelsen, kandidat i pædagogik, ligefrem samlæses for lærer- og pædagogstuderende. Det ligger derfor heller ikke fjernt for pædagoger at arbejde intensivt med sprog-, motorik-, musik-, billedkunst- og matematiktræning – selvfølgelig tilpasset børnenes niveau og udviklingstrin. Kvaliteten i den finske pædagogiske magisteruddannelse er senest (sommeren 2010) blevet dokumenteret i et nyt fællesnordisk komparativt uddannelsesforskningsprojekt udført på vegne af Nordisk Ministerråd af bl.a. professor Jens Rasmussen fra Center for Grundskole-

forskning, DPU/Aarhus Universitet. Rapporten kan downloades fra: <http://www.norden.org/sv/publikationer/publikationer/2010-533>

Den pædagogiske uddannelse i Finland har i mange år nydt stor respekt, hvilket har genklang i den måde, hvorpå Vuosaari-Nordsjö-børnehaven holder forældrene i en armlængde, og forældrene både respekterer dette og anerkender pædagogerne professionalitet. Endvidere hører det med til billedet, at disse universitetsbaserede professionsuddannelser alle, derude i praksis, har tilknyttet assistenter – i forhold til pædagogerne er det som i Danmark, pædagogmedhjælper, og når vi taler om lærere og børnehaveklasselæsere kaldes de lærer- eller undervisningsassistenter. I Danmark har en række skoler siden skoleårets start i 2009 forsøgt sig med brug af undervisningsassistenter som ny personalekategori. Dette område kan man læse meget mere om i vores bog, "Undervisningsassistent", (Ørsted Andersen & Højfeldt 2011) og på vores hjemmeside www.lærerassistent.dk.

Konklusion

Generelt gælder for pædagogikken i, hvad der betegnes som verdens bedste uddannelsesland det samme, som vi oplevede i børnehaven i Helsingfors-forstaden, Vuosaari-Nordsjö: Et meget struktureret, trygt og ambitiøst udviklings- og læringsmiljø.

Vi så et stort engagement og et godt og tydeligt samarbejde mellem børnehaven og skole. Det er et pædagogisk bevidst samarbejde med fx en ugentlig fællesaktivitet på tværs af institutionerne. Samarbejdet skal fremme det

sammenhængende institutionsliv – især til fordel for tosprogede børn. Udover det tætte samarbejde mellem børnehaven og skole står to praksisområder tydeligt for os som havende en central rolle i Finlands succes på uddannelsesområdet. Det ene område er det store fokus, pædagogerne har på sprogudvikling, der, som vi har beskrevet, på tydelig og velovervejede vis er tilstede stort set hele tiden. Opmærksomheden mod sproget synes at være en naturligt integreret del af pædagogerne empatiske interaktion med børnehavebørnene, der ligeledes bærer præg af stærk relationskompetence. Den bevidste, aktive indsats på sprogområdet er vigtig, igen særligt for netop de tosprogede børn. Børnehaven, vi besøgte i Vuosaari-Nordsjö, er med sin høje andel af børn fra lavere socioøkonomiske forhold et godt eksempel på, at lokal ressourcetsvaghed kan forsøges opvejet gennem pædagogisk praksis. Det er jo netop det, finnerne har særlig succes med, og hvor PISA-undersøgelserne har vist en høj grad af lighedsskabende effekt i skolerne i Finland.

Evnen og det pædagogiske overskud til bl.a. sprogudvikling, mener vi, bl.a. kan findes i den høje grad af professionalitet i den finske, pædagogiske uddannelse. Dette argument rækker også tilbage til det bevidste arbejde med sammenhæng i institutionslivet. De finske pædagoger er rustet til mødet med familier med forskellige vanskeligheder. Og pædagogerne mødes, måske grundet deres uddannelses status og universitetsforankring, igen af forældrene med en stor respekt for deres viden og konkrete arbejde. Alt andet lige må denne respekt fra forældrene og pæ-

dagogernes bevidste og sikre praksisstil være indbyrdes forstærkende, - man kan hævde, at med den anerkendelse, pædagogen får, følger agtelse og ansvar over for egen praksis. Helt konkret bør forældre selvfølgelig være engagerede i deres børns børnehavehverdag, men samtidig ser vi fordele at hente i de mere forældre-frie institutioner, vi ser i Finland. Når alt kommer til alt, vælger vi vel at lade vores børn gå i institution, fordi det er opfattelsen, at der her foregår en udviklingsmæssigt vigtig, pædagogisk relations- og læringspraksis, – og ikke fordi vi synes, at børnehaven blot er det næstbedste alternativ til at have sit barn hjemme. Eller hvordan er det lige, det er?

Referenceliste

- Egelund, N., Jensen, P. & Tranæs, T. (2005, 2008). *PISA etnisk – København*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Eriksen Hagtvæt, B. (2004)(1.udgave). *Sprogsstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. København: Alinea Forlag.
- Eriksen Hagtvæt, B. (2009)(2.udgave). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- EVA (2010). *Sprogvurderinger på dagtilbudsområdet*. København: Danmarks Evaluering sinstitut.
- Karrebæk, M. S. (2009). *At blive et børnehavn-barn: en minoritetsdrengs sprog, interaction og deltagelse i børnegruppen*, PhD-afhandling, Københavns Universitet, København.
- Normann Jørgensen, J. (2006). Det er noget med sprog. I: Karrebæk, M.S. (red.). *Tosprogede børn i det danske samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Simula, H. (2005). *The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education*. I: Comparative Education, Vol. 41, No. 4, November 2005.
- Sommer, M., Lau, J. og Mejding, J. (1996). *Nordlæs – en nordisk undersøgelse af læsefærdigheder i 1.-3.klasse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Sørensen, C. (2008). PISA-2006: Hvad nyt? *Samfundsøkonomen*, 2008 (nr. 6)
- Väljjarvi, Jouni et al (2002). *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. PISA 2000*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Ørsted Andersen, F. (2009). *Danske og finske læringsmiljøer. De danske og finske læringsmiljøer i et komparativt, kvalitativt perspektiv*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag (Ph.d-afhandling)
- Ørsted Andersen, F. (2010). *Verdens bedste folkeskole*. Århus: Aarhus Universitets Forlag (ph.d-afhandlingen omskrevet til mere læs- og håndterbar form).
- Ørsted Andersen, F. & Højfeldt, G. (2011). *Undervisningsassistent*. København: Hans Reitzels Forlag.

Forslag til videre læsning

- Hansen, M. (2002). *Børn og opmærksomhed. Om opmærksomhedens psykologi og pædagogik*. København: Gyldendal.
- Hundeide, K. (2006). *Det intersubjektive rum og bevidstgørelse af samspil i klassen gennem reflekterende praksis*. I: Kristensen, R. (red.) (2006): *Fantastiske forbindelser*. Frederikshavn: Dafolo
- Hundeide, K. (2004). *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Lehtonen, Tuomas M. S. (red.) (1999). *Europe's Northern Frontier – Perspectives on Finland's Western Identity*. PS-Kustannus, WSOY, Porvoo.
- Rinne, R. (2000). *The Globalisation of Education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium*. I Educational Review, Vol. 52, No. 2, 2000.
- Ziehe, Thomas (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Forlaget Politisk Revy.
- Ørsted Andersen, F. (2006). *Flow og fordybelse – virkelystens og det gode livs psykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ørsted Andersen, F. (2007). *Finsk pædagogik – finsk folkeskole*. Frederikshavn: Dafolo Forlag

Børneperspektiver på et godt børneliv i to kulturer



Som en del af projektet "Perspektiver på kvalitet i daginstitutioner" blev der indsamlet data vedrørende børns perspektiver på deres hverdag i daginstitutionen. Børn fra to forskellige børnehaver i to forskellige kulturer – Børneengen og Anemonen - blev interviewet individuelt og i gruppe om deres syn på kvalitet i børnehaven. Børnenes vurdering blev sammenholdt med en vurdering af mulighederne for, at deres ønsker om det gode børneliv kunne realiseres i dagligdagen. I undersøgelsen indgik desuden observationer over fem dage i hver institution. Undersøgelsen viste, at et godt børneliv for børnene bestod i at have mulighed for at lege med gode venner, samt at have gode og varierede legemuligheder. Også relationen til de voksne var uhyre vigtig for børnene. Dette både i forhold til at foretage sig noget sammen med de voksne, men også i form af at de voksne var "søde voksne" – voksne der ikke skældte ud, men i stedet "gav lov til noget" og ikke var streng med regler. Børnene i Børneengen gav udtryk for en bedre trivsel på en række områder end børnene i Anemonen. Observationerne viste, at der var forskelle på såvel de materielle vilkår som på institutionskulturen i de to børnehaver, hvilket betød forskellige udviklingsbetingelser for børnene, et forhold der afspejlede sig i interviewene med dem.

Grethe Kragh-Müller, lektor, cand.psych., Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet

Indledning

Foreliggende undersøgelse af børns syn på det gode børneliv er en del af et større forskningsprojekt "Perspektiver på kvalitet i daginstitutioner". Med en kulturel-kontekstuel teoribaggrund og med kvalitative metoder – observationer og interviews – blev pædagoger, forældre og børn interviewet om deres syn på kvalitet i daginstitutionen set i forhold til de faktiske betingelser for at opnå en sådan pædagogisk kvalitet. Ligeledes blev der foretaget observationer i fire institutioner – to børnehaver og to fritidshjem. Formålet med projektet var dels at belyse forholdet mellem de mange nye centrale krav til daginstitutioner, de stadige nedskæringer på om-

rådet og udvikling af pædagogisk kvalitet, dels at bidrage til diskussion om og udvikling af det pædagogiske felt.

Der var udvalgt daginstitutioner fra to forskellige kulturer – Christianias børnehave og fritidshjem samt en børnehave og et fritidshjem i samme lokal miljø. De to institutioner på Christianshavn var tilfældigt udvalgt dels ud fra det kriterium, at de var beliggende i samme lokalområde som Christiania, dels ud fra, at der var tale om typiske, almindelige daginstitutioner, forstået som almindelige dagtilbud til børn, men ikke institutioner, der f.eks. rummede specialforanstaltninger for særlige børn, forældre støtte, mange sociale udsatte børn eller lignende. I bearbej-

ningen af resultaterne fra undersøgelsen blev det valgt at beskrive børnehaverne for sig og fritidshjemmene for sig, fordi der var en række forskelle i grundlag, formål, lovgivning og hverdag for de to typer af institutioner. I artiklen her vil der således kun blive beskrevet resultater fra børnehavedelen af den samlede undersøgelse.

Baggrunden for valget af daginstitutioner med en forskellig samfundsmæssig (Christiania som samfund) og kulturel baggrund var, at dette gav mulighed for at observere, hvordan forskellige samfundsmæssige betingelser udgør forskellige betingelser for en daginstitutionens indre liv, struktur og kultur. Når man studerer institutioner med en forskellig kulturel baggrund giver dette desuden mulighed for at få øje på forhold, der ellers ville være vanskelige at få øje på, fordi de forekommer selvfølgelig, når de er indlejret i en bestemt kulturel sammenhæng. Formålet med udvalget af børnehaven på Christiania til at indgå i undersøgelsen var således muligheden for at lade en daginstitution med andre betingelser og en anden kultur spille op mod en almindelig dansk børnehave. Studier på tværs af kulturer og subkulturer, giver på denne måde mulighed for at studere, hvorledes det samme forhold, her daginstitutioner, kan udfoldes på forskellige måder. Dermed gives mulighed for at reflektere egen kultur på en ny måde med henblik på udvikling og forandring.

Inddragelse af børneperspektiver

Af FN's børnekonvention af 1989 fremgår det, at børn har ret til at blive hørt om alle forhold, der vedgår dem. Danmark har underskrevet denne erklæ-

ring, og børn bliver da også i stadig højere grad inddraget i den demokratiske proces. Det er f.eks. lovgivet, at børn skal høres ved eventuel uenighed mellem forældre i skilsmisssituationer, ved anbringelse udenfor hjemmet og i forhold til deres skolegang. Børns perspektiver inddrages i stadig højere grad i forskning (f.eks. Kragh-Müller, 1997, Einarssdottir, 2005, Hviid, 2001), Kousholdt, 2006), Sandberg, 2002 og Sigsgaard, 2002.). Det fremgår af dagtilbudsloven (Dagtilbudsloven, lov nr. 501;06.06.07, Velfærdsministeriet), at børns perspektiver på deres daginstitutionsliv skal indsamles gennem en børnemiljøvurdering som er tilgængelig på internettet, så offentligheden kan se, hvad børnene i en konkret børnehave synes om at være der.

I foreliggende artikel sættes der fokus på børnenes perspektiver på det gode børnehaveliv, samt i hvilken udstrækning børnene oplevede, at deres ønsker for det gode børnehaveliv kunne realiseres i dagligdagen.

Sommer (Sommer, Samuelsson & Hundeide, 2010) påpeger, at børneperspektiver i forskningen kan vise hen til forskellige forhold, og skelner i denne forbindelse mellem "child perspectives", som viser hen til, at forskerens opmærksomhed er rettet mod at forstå den måde, som børn forstår og handler i verden på, og "children's perspectives", visender hen til børnenes egen forståelse af deres livsverden. I artiklen her er fokus på sidstnævnte forståelse – at undersøge børnenes egen forståelse af deres livsverden, at forstå børnene ud fra et første persons perspektiv.

Børnene blev interviewet med henblik på at undersøge børnenes syn på,

hvad de kan lide og ikke kan lide i børnehaven, deres foretrukne aktiviteter, engagementer, samt relationer til de voksne og de andre børn. Dette med det formål at øge voksnes viden om, både hvordan man kan udvikle gode lege- og læringsmiljøer for børn, og hvordan man kan anvende denne viden til at etablere en dagligdag for børnene, hvor de har gode muligheder for at trives og leve et godt børneliv. Walkerdine (2004) diskuterer således, at det er væsentligt at betragte børn ikke kun som "becomings" – hvad de skal blive til engang i fremtiden, men også som "beings" – små personer med ret til et godt børneliv i barndommen her og nu.

Teori for projektet

Den teoretiske baggrund for projektet var en kulturel og kontekstuel udviklingspsykologi, primært den kritiske psykologi (Holtzkamp, 2005, Dreier, 2008), suppleret med begreber fra andre udvalgte teorier. Fra Vygotskys kulturhistoriske teori indgik begreber om kulturelle redskaber, nærmeste udviklingszone, og legens betydning for børns udvikling (Vygotsky 1933) og (2004). Begrebet anerkendelse i relationer var hentet fra Løvlie Schibbye (2002) for at nuancere den kritiske psykologis beskrivelse af subjekt-subjekt relationen, og diskursbegrebet med henblik på at forstå dominerende italesættelser indenfor daginstitutionsområdet (Jørgensen & Phillips, 2005).

I den kritiske psykologi forstås barnets udvikling at foregå i en dialektisk proces med det samfund og den kultur, som barnet vokser op i. Igennem deltagelse i den sociale praksis tilegner barnet sig kendskab til kultur og samfund,

på samme tid som barnet er med at forandre det. Der sættes fokus på, hvordan mennesket handler intentionelt og begrundet under bestemte samfundsmæssige omstændigheder. Menneskets subjektive handlegrunde må således forstås på baggrund af de handlemuligheder, der fremtræder for det i de konkrete handlesammenhænge. I projektet blev der lagt vægt på at analysere daginstitutionen som handlesammenhæng (Rasmussen, i Ritchie, 2005), ligesom der blev taget udgangspunkt i et førstepersons perspektiv, de involverede personers eget ståsted og perspektiv – i foreliggende artikel børnene.

Metode for projektet

I undersøgelsen blev der anvendt kvalitative metoder, fordi formålet med undersøgelsen var at indhente information om børnenes forståelse og følelser om deres børnehave. Med kvalitative metoder er formålet at samle en dybere liggende forståelse om et givent emne (Kruse, 2001). Dette betyder, at der indgår et mindre antal informanter i undersøgelsen i forhold til, når der anvendes kvantitative metoder, hvor man kan få systematisk information fra større grupper.

Der blev anvendt interviews og observationer som metode. Der blev foretaget observationer i begge børnehaver fem hele dage på baggrund af et observationsskema med fokus på følgende områder: Indendørs og udendørs faciliteter, barn/voksen ratio, aktiviteter, formål med aktiviteter, normer og værdier, børnenes engagementer og indflydelse på aktiviteter, relationer mellem børn og voksne, relationer og venskaber

mellem børnene indbyrdes, konflikter og konfliktløsning.

Der blev desuden foretaget en række semistrukturerede forskningsinterviews (Kvale, 1997). Synet på interview som en valid metode at indhente data i undersøgelser har skiftet med dominerende epistemologiske paradigmer (Hviid, 2008). I perioder med dominans af positivistisk forskning har interview været mindre anerkendt som metode, men i dag har – under indflydelse af det socialkonstruktionistiske paradigme - interviewet genvundet status som en brugbar metode i psykologi og uddannelse (ibid).

Tilfældigt udvalgte børn fra begge børnehaver blev interviewet, to børn i hver børnehave individuelt og tre børn fra hver i et fokusgruppeinterview. Børnene blev udvalgt tilfældigt for at holde den usystematiske variation så lille som mulig. Der var udarbejdet en interviewguide, der blev anvendt som checkliste. Børnene fik stillet få, åbne spørgsmål for at give dem mulighed for at fortælle om deres syn på det gode børnehaveliv. Gennem hele interviewet blev børnenes udsagn genformuleret af den voksne for så vidt muligt at sikre, at det var børnenes forståelse, der kom frem.

Alle interviews blev optaget på bånd og efterfølgende transkriberet. Derefter blev interviewene gennemlæst, meningskondenseret (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009) og tematiseret, dels i forhold til forskningsspørgsmålene, dels i forhold til de temaer, som børnene bragte frem. De fire temaer var følgende: At have gode venner, lege og have gode legemuligheder, betydningen af at have ”søde voksne” og endelig betydningen af at have indflydelse.

Indsamlede data fra observationerne blev bearbejdet ud fra metoden ”activity setting analysis”, som beskrevet af Farver (1999). Denne metode er specielt egnet til at analysere kulturelle forskelle i de handlesammenhænge eller ”udviklingsnicher”, som børn opholder sig i (Farver, 1999).

”Activity setting” analyse som metode er udviklet med samme teoretiske udgangspunkt og forståelsesramme som den kritiske psykologi. En ”activity setting” defineres som en ”kontekst indenfor hvilken samarbejdende interaktion, intersubjektivitet og assisteret læring kan finde sted” (Tharp & Gallimore, 1988, s. 72)

I metoden tages der tages udgangspunkt i Vygotskys beskrivelse af, hvordan børns udvikling kommer i stand gennem tilegnelse af erfaringer gennem deltagelse i den sociale hverdagspraksis (Farver, 1999). Højere mentale processer konstrueres og gives videre til børnene gennem interaktion og fælles aktiviteter. Denne proces finder sted for barnet i zonen for nærmeste udvikling og sætter barnet i stand til, med støtte fra en mere kompetent person, at mestre flere færdigheder, end barnet ville kunne alene (ibid). Fælles erfaringer med andre mennesker, der har flere erfaringer end barnet, hvad angår at kunne anvende kulturens materielle og begrebsmæssige redskaber, antages på denne måde at stilladsere børnenes læring og dermed give betingelser for, at udvikling kan finde sted.

I ”activity setting” metoden er der desuden, som i den kritiske psykologi, fokus på handling eller den sociale praksis som bindeled mellem individ og samfund. Menneskelig handling hæn-

ger således sammen med de omgivende samfundsmæssige forhold, bl.a. økonomi, politik, fysiske omgivelser, klima, implicitte sociale roller, kulturelle mål og værdier og individuelle motiver for handling, ligesom deltagerens indbyrdes handlinger er med til at konstituere den givne "setting". (ibid). En "activity setting" analyse sætter på denne måde fokus på både de samfundsmæssige betingelser, de kulturelle sædvaner, diskussioner om børneopdragelse samt de voksnes psykologi. Metoden muliggør en sammenligning på tværs af kulturer af muligheder og begrænsninger i børn opvækst- og udviklingsbetingelser.

En activity setting" analyse foretages i forhold til fem forhold, der er grundlæggende for en forståelse af praksis og konsekvenserne heraf (Farver, 1999): 1. Personale til stede og deres tilgængelighed for børnene gennem de daglige opgaver og rutiner. 2. De foreliggende aktiviteter og opgaver og børnenes deltagelse i disse. 3. Formål for aktiviteter og opgaver. 4. Forestillinger og diskurser der styrer børnenes deltagelse i aktiviteter, opgaver og rutiner. 5. Bagvedliggende mål og værdier. I artiklen analyseres institutionskulturen i de to børnehaver ud fra denne metode med henblik på at danne baggrund for analysen og diskussionen af børneinterviewene.

Resultaterne fra observationerne er ikke beskrevet i deres fulde længde i artiklen her, men er kort refereret for at kunne anvendes som den baggrund, man kan forstå børnenes synspunkter i de to børnehaver ud fra. Der er enkelte steder inddraget resultater fra interviewene med pædagogerne, ligeledes for at øge forståelsen af den sammenhæng som børnene indgik i. De samlede resul-

tater fra observationer og fra interviewene med pædagoger og forældre er beskrevet i rapporten fra det samlede projekt (Kragh-Müller, 2010)

Hvad angår spørgsmålet om reliabilitet fremhæver Kvale og Brinkmann (2009), at det i undersøgelser med kvalitative metoder ikke er formålet at opnå reliabilitet på samme måde som i kvantitative undersøgelser, fordi de emner, der studeres, er dynamiske forhold, der kan forandre sig. Når der anvendes interviews som metode, vil der, når interviewpersonen og forskeren deler deres synspunkter (interviews), som oftest ske det, at begge personer opnår en ny forståelse af emnet. Dette betyder, at hvis en anden forsker gentager interviewene da ville svarene fra interviewpersonerne blive forskellige.

Når der er tale om en undersøgelse i to udvalgte børnehaver kan det, diskuteres, i hvilken udstrækning resultatet af undersøgelsen kan generaliseres til andre børnehaver. Søndergård (2006) beskriver, at kvalitative undersøgelser producerer viden om de særlige cases, der studeres. Dette betyder, at resultaterne fra undersøgelsen kan generaliseres i den udstrækning, at de tilbyder indsigt og forståelse for lignende praksisfelter – her daginstitutioner i almindelighed.

Daginstitutionen som samfundsmæssig handlesammenhæng

En børnehave vil altid være en del af det omgivende samfund og den kultur, som den er en del af. I Danmark er det kommunerne, der opretter og driver daginstitutioner efter de retningslinjer, der er vedtaget af folketinget og nedfæl-

det i Loven om dagtilbud (Dagtilbudsloven, lov nr. 501;06.06.07).

Daginstitutioner er en del af samfundets sociale struktur (Dreier, 2008), med bestemte opgaver (passe børnene og give dem et pædagogisk tilbud) og bestemte samfundsmæssige betingelser, f.eks. fysiske rammer, økonomi og lovgrundlag. Ethvert samfund tilbyder på denne måde daginstitutionerne en række bestemte vilkår, som udgør de muligheder og begrænsninger, som pædagogerne og børnene er underlagt. Lokalt kan der desuden være særlige bestemmelser vedrørende mål og indhold i det pædagogiske arbejde i institutionerne. På denne baggrund vil den enkelte institution udfolde sit hverdagsliv, på samme tid lig med og forskellig fra andre daginstitutioner.

Men også andre forhold har betydning for den praksis, der udspiller sig i den konkrete handlesammenhæng, som en daginstitution udgør. De måder, som man i et givent samfund tænker og strukturerer daginstitutionsliv på – de herskende diskurser spiller også en rolle for udformningen for dagligdagen – her f.eks. hvad vi mener, der er godt for børn, for at de skal kunne udvikle sig til at kunne klare sig senere i livet, eller hvad vi mener er pædagogisk kvalitet. Det spiller også en rolle, hvordan vi tænker opdragelse (Holzkamp, 1983), og om vi f.eks. tænker pasning eller pædagogisk tilbud, ligesom det betyder noget for tilrettelæggelsen af dagen, om vi mener, at det er vigtigt, at børnene skal lege med hinanden for at udvikle sociale færdigheder, eller om de hellere skal deltage i aktiviteter med henblik på at institutionen opfylder kravene om læreplaner.

Det gælder desuden for de voksnes liv i institutionen, at de selv har valgt at være der, og selv konkret under de givne betingelser har mulighed for indflydelse i forhold til at planlægge daginstitutionens indre liv, samt relationerne til verden udenfor. For børnene gælder det, at de ikke selv har valgt at være i netop den pågældende børnehave med de voksne og de andre børn, der også er til stede. Ej heller kan børnene selv vælge, hvornår de kommer og går fra børnehaven. Den grad af indflydelse, som børnene kan have, afhænger på denne måde af de voksnes måde at udforme det daglige liv på (Hviid, 1994).

To samfund – to daginstitutionskulturer

Som det er beskrevet indgik der to forskellige børnehaver i undersøgelsen – Anemonen og Børneengen.

Anemonen er en almindelig kommunal daginstitution. Som sådan er Anemonen underlagt de betingelser, der gælder for daginstitutioner i Danmark, samt de særlige betingelser, som er gældende for Københavns Kommune, og som er beskrevet i Københavns Kommunes perspektivplan, senest revideret i 2009.

Med de overordnede samfundsmæssige vilkår var der, i Anemonen, 47 børn, fordelt på to grupper, og seks voksne (tre pædagoger og tre medhjælpere) plus en leder, der på tidspunktet for observationerne var langtidssygemeldt på grund af stress. Dette betød, at der som regel var tre voksne om formiddagen og to voksne om eftermiddagen til 23/24 børn, en normering, som ifølge pædagogerne var problematisk i forhold til at leve op til at nå de formu-

lerede mål for hverdagen og leve op til de lovmæssige krav. Dagen var tilrettelagt med et bestemt forløb og bestemte rutiner. Børnene kunne vælge, hvem de ville lege med, men de voksne bestemte, hvornår og om de måtte lege ude eller inde.

I Anemonen blev der observeret en høj grad af adskilt liv børnene og de voksne imellem, således at børnene i vid udstrækning havde deres praksisfællesskab, medens de voksne havde deres. Børnene legede en stor del af dagen med hinanden, inde eller ude efter de voksnes valg, medens nogle af de voksne, ofte medhjælpere eller vikarer, holdt øje med børnene, hjalp dem hvis der opstod problemer, samt ind imellem udvekslede korte bemærkninger med dem. Der blev ikke observeret længerevarende kommunikation mellem de voksne og børnene. Kommunikationen var typisk over tre led – pædagogen kommenterede f.eks. nogle børns leg, et barn svarede, hvorefter den voksne svarede på dette og derefter gik videre til en anden gruppe børn.

Pædagogerne var ofte optaget af andre opgaver, som f.eks. planlægning, dokumentation, forberedelse af rutiner eller aktiviteter, besvarelse af telefon og forskellige kontormæssige opgaver. Hertil også visse ledelsesmæssige opgaver, f.eks. mødeskemaer, som følge af, at lederen var sygemeldt. Børnene og pædagogerne var mest sammen omkring de daglige rutiner, samt i de planlagte og voksenstyrede aktiviteter. Pædagogerne var overvejende venlige og imødekommende overfor børnene, dog blev der også observeret en del irettesættelse og opdragelse, særligt i de daglige rutiner og aktiviteter. Der blev ob-

serveret to planlagte aktiviteter – idet øvrige aktiviteter var aflyst på grund af manglende personale de dage, der blev observeret.

Pædagogerne berettede i interviewet, at de fandt det vigtigt at børnene fik lov at lege, både fordi børnene gerne ville det, og fordi leg udvikler deres sociale kompetencer. Men også fordi færre voksne med den givne normering kunne holde øje med børnene under den fri leg, således at andre af pædagogerne kunne ordne andre opgaver, og man ad denne vej kunne kompensere for manglende personale.

Fristaden Christiania udgør et ”samfund i samfundet”. Christiania etablerede sig i et nedlagt kaserneområde af Christianshavn i København i begyndelsen af 1970`erne. Christiania blev grundlagt på en drøm om at realisere et visionært, alternativt og bedre samfund (Christiania, 2003). Grundlæggende bygger Christiania på tanken om selvforvaltning, forstået på den måde, at alle, der bor på Christiania, har frihed og ansvar i forhold til eget liv og egen bolig, samt indflydelse i alle beslutningsprocesser vedrørende Christiania som samfund. Som der er tale om individets frihed, er der på samme måde tale om vægt på kollektive værdier, idet alle har pligt til at efterleve de beslutninger, der er truffet i fællesskab på fællesmødet (ibid). Beboerne på Christiania betaler brugsleje, og de penge, der kommer ind på denne måde, anvendes til Christianias drift og udvikling, bl.a. daginstitutionerne. Børnehaven på Christiania modtager således ingen form for offentlig støtte, men er finansieret af fælleskassen, hvor det er bestemt, at børnehaven skal have en god

normering, samt at det er op til de ansatte, forældre og børn at bestemme, hvordan børnehaven konkret skal udformes. I børnehaven betragter man sig derfor ikke som underlagt Daginstitutionensloven.

I Børneengen var der fire voksne (en voksen med 3 år på pædagogseminarium, men uden eksamen, en voksen med PGU (medhjælperuddannelse) samt to medhjælpere) til 20 børn i hele åbnings-tiden. Der blev lagt vægt på ikke at have faste rutiner, så dagen kunne tilrettelægges ud fra børnenes og de voksne ønsker. Børnene kunne selv vælge, hvornår og hvor de ville lege, samt om de ville deltage i aktiviteter.

Der blev observeret en høj grad af fælles liv børnene og de voksne imellem. Der blev observeret børn, der legede uden voksne, men der var også lege, hvori de voksne indgik og hjalp børnene. Ligeledes blev der observeret fælles aktiviteter, som enten udsprang af ønsker hos børnene eller ideer fra de voksne. De voksne var til rådighed for børnene, hvis de havde problemer med at finde nogen at lege med eller havde brug for hjælp til at indgå i legen. Der blev observeret en høj grad af engageret deltagelse hos både børn og voksne. Udover at lege inde eller ude efter eget valg, var der mange materialer til rådighed for børnene, ligesom der blev observeret flere ture ud af børnehaven. De voksne var ikke beskæftiget med andre opgaver end at være sammen med børnene. De beskrev, at de ikke var pålagt opgaver udefra, men selv kunne planlægge disse. Kommunikationen mellem de voksne og børnene var ofte af længerevarende karakter, og handlede både om børnenes liv udenfor

børnehaven og om de fælles opgaver og aktiviteter. Der blev observeret mange eksempler på kommunikation om et bestemt emne, f.eks. rummet og planeter, verdens dyr, og andet. Formål med denne tilrettelæggelse var, at børnene skulle lære om det omgivende samfund, samt opleve frihed for at udvikle motivation i livet, og i øvrigt have et godt børneliv.

Fælles for Anemonen og Børneengen var en opfattelse af, at selvinitieret leg, et godt udeliv, og samvær med venner var vigtigt for børnene. Ligeledes betragtede personalet begge steder daginstitutionen som børnenes andet hjem, jvnf forståelsen af dobbeltsocialisering som et vilkår for moderne børns liv. Begge steder var da også indrettet hjemligt, med legetøj sat i reoler og spiseplads til alle. Det var op til børnene selv at hente legetøj og materialer frem og rydde det væk igen efter brug.

I både Anemonen og Børneengen blev der lagt væk på udviklingsfremmende relationer mellem børn og voksne, i Børneengen forklaret som personlige relationer, der rakte ud over børnehaven, i Anemonen begrundet som anerkendende relationer, samt nærhed og fordybelse sammen med børnene. Samtidig dog professionelle relationer, idet der var tale om relationer indenfor børnehaven. Pædagogerne i Anemonen oplevede en høj grad af stress i arbejdet, fordi de, på grund af mange, udefra pålagte opgaver, der ikke havde med samværet børnene at gøre, oplevede at have meget lidt mulighed for at udvikle netop de relationer til børnene, som de fandt, var det væsentligste i arbejdet. De voksne i Børneengen oplevede, at de havde gode muligheder i dagligdagen

for at nå de mål for arbejdet, som de fandt væsentlige. De udtrykte således en høj grad af trivsel i arbejdet. Den gode normering og høje grad af selvbestemmelse i arbejdet blev givet som begrundelse for dette.

Der var forskelle i de ansattes uddannelsesbaggrund i de to forskellige børnehaver. Dette er diskuteret i den samlede rapport fra projektet (Kragh-Müller, 2010), men er fravalgt her i artiklen, dels af pladmæssige hensyn, dels da fokus er børnenes oplevelser af deres børnehaveliv.

Det gode børnehaveliv i børnenes perspektiver

Som det er fremgået, var der en række forskelle mellem de to børnehaver, både hvad angår de strukturelle forhold og hvad angår institutionskulturen – forskelle der kunne genkendes i børneinterviewene.

I børneinterviewene var det iøjnefaldende, hvordan diversiteten blandt børnene betød, at den samme børnehave udgjorde et helt forskelligt udviklingsmiljø for de forskellige børn. Et barn syntes således allerbedst om at være ude, medens et andet barn helst ville være inde. Nogle børn fortalte, at de havde gode venner i børnehaven, medens andre beskrev, at det bedste var at være sammen med venner, men at det var svært at finde nogen. Et barn syntes, at det bedste i børnehaven var dengang, hun gik i vuggestue, medens et andet barn syntes, at det bedste var den dag, hun begyndte i børnehaven. Der var forskel på piger og drenges udsagn – særligt i Anemonen, hvor f.eks. pigerne beskrev, at det var svært at få gode lege i gang.

På samme tid var der en høj grad af enighed blandt børnene med hensyn til, hvad de anså for at være kvalitet i børnehaven, og hvilke forhold de ikke kunne lide. Både ligheder og forskelle vil blive trukket frem i artiklen.

Kvalitet i børnehaven er at have gode venner.

Alle børnene var enige om, at det bedste i børnehaven var at lege med sine venner. Emma fra Børneengen beskrev f.eks., hvordan hun havde gode venner i børnehaven, som hun havde haft siden vuggestuen, og som hun ville blive ved med at have ”hele livet”:

”Det er godt, at der er så mange børn i børnehaven. Det er dejligt, at der er så mange venner og lege med, og at vi har en god legeplads. Man kan lege, og man må være ude eller inde.”

Også Anemonebørnene fortalte om betydningen af at have gode venner. Jonathan sagde f.eks.:

”Man kan lege med sine venner i børnehaven, man kan gyng og spise. Nogen gange kan man spørge, om man må komme ind. Det må man nogen gange. Supermands rummet er det bedste. Der må man være nogen gange, når der ikke er babyer, der sover. Man må ikke være alt for mange derinde.”

Alle børnene beskrev, at det var vigtigt at have venner og at have nogen at lege med, og det var vigtigt for dem at få lov at være med. Men det fremgik også af

interviewene med børnene, at børnene i Børneengen og Anemonebørnene oplevede samværet med de andre børn forskelligt, og det fremgik af observationerne, at der var forskellige betingelser for børnene, hvad angår muligheden for deltagelse i børnefællesskabet.

Børnene fra Anemonen beskrev, hvordan det bedste i børnehaven var at lege med venner, men de beskrev også, at det nogle gange var problematisk. De beskrev f.eks. at der var mange konflikter børnene imellem, som de ikke kunne finde ud af at løse ved egen hjælp. F.eks. sagde Anja:

"Det er ikke sjovt, når der er nogen, der slår mig og siger dumme. Det er ikke sjovt, når de river mig i håret og armen, og når de putter sand på hinanden. Jeg vil gerne hjem til min mor fra børnehaven. Jeg savner nogen gange min mor og tegner kærlighedsbreve til hende. Den bedste dag var, da jeg gik i vuggestue. Der var en dejlig sofa, hvor man kunne sidde med sin dyne".

Af citatet fremgår, at Anja ikke altid syntes, at det var så rart at være i børnehaven, når der var konflikter mellem børnene, særligt når konflikterne eskalerede og blev korporlige. På den anden side beskrev hun også, at det bedste i børnehaven var, når man legede en god leg med en kammerat.

Det fremgik både af observationer og af interviews med pædagogerne i Anemonen, at de voksne, fordi de havde mange forskellige opgaver at tage sig af, ikke altid så, hvad der skete eller var foregået, når børnene havde indbyr-

des konflikter. Ofte var børnene således overladt til selv at håndtere den sociale organisation i børnefællesskabet, hvad der særligt gik ud over de udsatte børn, eller børn der ikke havde en fast ven, som de vidste, at de kunne vende sig til i eventuelle konfliktsituationer. Ved observationerne sås da også, at der var børn, der gik rundt alene uden at lege med nogen, ligesom børnenes lege for det meste var kortvarige og ofte savnede fordybelse.

I forhold til selvinitieret leg med venner, oplevede børnene i Anemonen på den ene side en høj grad af indflydelse, hvilket de fandt vigtigt. På den anden side var børnene også i disse situationer overladt til sig selv og med eget ansvar for, hvordan de sociale relationer mellem børnene blev etableret og udviklet. Hviid (1998) diskuterer, hvordan tanken om kompetencebarnet - at barnet selv er kompetent til at udvikle bl.a. sine sociale relationer - kan føre til en såkaldt reaktiv pædagogik, hvor ikke blot retten til at vælge, men også ansvaret for valget falder tilbage på barnet selv. Tilbage på barnet, som qua sin alder og udviklingsniveau ikke har mulighed for alene sammen med kammerater at få gode legerelationer til at lykkes.

Det fremgik således af anemonebørnenes udsagn, at det var svært for nogle børn at finde nogen at lege med, og at det var svært for børnene i det hele taget selv at etablere gode relationer indbyrdes. Drengene i gruppeinterviewet fortalte f.eks., at drengene i børnehaven havde haft det dårligt sammen, men at de voksne havde hjulpet dem med at få etableret gode relationer dem imellem, så de nu havde det godt sam-

men. Stine i gruppeinterviewet fortalte, at pigerne i børnehaven ikke havde det godt sammen, men at ingen havde hjulpet dem. Børnene fortalte også, at forholdet mellem drenge og piger var præget af drilleri. Drengene mente, at dette var sjovt, samt at drengene var bedre til at drille, medens pigen mente, at det ikke var sjovt, når drengene drillede og slog. Et eksempel fra gruppeinterviewet:

"Stine: "Børnene har det dejligt sammen"

Jonathan: "Men pigerne og drengene har det dårligt sammen."

Stine: "Ja vi har det ikke så godt sammen, når drengene driller."

August: "Ja, det er kedeligt at lege med pigerne."

"Stine: "Det er kedeligt at lege med de dumme drenge."

I Børneengen var de voksne hele tiden sammen med eller i nærheden af børnene. Det betød, at de som oftest så, hvad der foregik mellem børnene, eller havde tid til at lytte til børnenes version af det passerede. De kunne derfor gribe ind og hjælpe, så opståede konflikter ikke udartede sig. Ligeledes kunne de hjælpe de børn, der havde svært ved at få venner. Observationerne viste f.eks., at udsatte børn blev hjulpet ind i lege, nogle gange ved, at den voksne satte en aktivitet i gang sammen med barnet, hvor andre børn blev interesserede og kom til. Børneinterviewene viste, at de udsatte børn oplevede at have mulighed for deltagelse i andre aktiviteter, hvis de ikke havde nogen at lege med. De voksne i Børneengen havde mulighed for at give denne

udviklingsstøtte til børnene, både fordi der var flere voksne til færre børn, så det var muligt at gå fra for at støtte et enkelt barn, og fordi det var en del af kulturen i Børneengen, at børn og voksne deltog i en fælles praksis, der som formål havde at give børnene flere muligheder for at lære om livet.

Af børneinterviewene fremgik, at også børnene i Børneengen betragtede det som dejligt at have venner, men det var ikke ligeså vigtigt for dem, som Anemonebørnene fortalte, at det var for dem. Betydningen af at have en ven fandtes således accentueret, fordi børnene i Anemonen så stor en del af dagen skulle klare sig selv alene mellem mange andre børn, som de ikke selv havde valgt at være sammen med. Med Anjas ord var det vigtigt at have en ven, som man "ved altid er der for én", hvorimod dette var knap så betydningsfuldt, når børnene vidste, at de kunne få hjælp til det eller havde andre muligheder for noget at tage sig til end at lege med kammerater.

Kvalitet er gode lege- og aktivitetsmuligheder

Det var fælles for de interviewede børnene, at de pegede på, at et godt børneliv ikke kun handler om at have venner, men også om at have mulighed for gode lege- og aktivitetsmuligheder. Børnene i begge børnehaver beskrev forskellige ting, som man kunne lege med venner. Alexander fra Anemonen sagde f.eks.:

"I en god børnehave kan man lave alting, man kan lege og være ude, og man kan være i Supermands rummet lige, når man vil og man kan få alting. Man kan

spise slik, og det er godt at kunne læse historier helt alene. Om sommeren skulle der være badekar og gynger.”

Anemonebørnene pegede både på ting, som de kunne lide at lave og lege i børnehaven, men de pegede også på mange ting, som de ønskede, at der var mulighed for at lave i børnehaven, men som ikke fandtes. Eksempelvis ønskede børnene sig mere forskelligt legetøj, de kunne godt tænke sig at komme på flere ture, f.eks. til naturlegepladsen eller at kunne lege med vand om sommeren. Flere – særligt drengene - ønskede sig flere gynger og flere klatremuligheder på legepladsen. Desuden fremgik det, at flere af børnene syntes, at man ofte ikke kunne komme til det, som man gerne ville, fordi der var mange børn om at dele. Sammenholdes børnenes udsagn med observationerne, var en del af legetøjet noget ramponeret, og der var ikke så meget af det i forhold til antallet af børn. Pædagogerne pegede på dårlig økonomi og manglende personale som en del af baggrunden for, at det f.eks. sjældent var muligt at tage på tur. Ingen børn nævnte voksenplanlagte aktiviteter, hverken positivt eller negativt.

Børnene i Børneengen beskrev som anemonebørnene, at noget af det bedste i børnehaven var at kunne lege mange forskellige ting med sine venner. I modsætning til Anemonebørnene beskrev børnene i Børneengen, at noget af det bedste i børnehaven var alle de ting, som man kunne lave udover at lege. Det var forskelligt for de enkelte børn, hvad de bedst kunne lide at lave, og det fremgik af interviewene, at de havde

mange muligheder for deltagelse i forskellige aktiviteter og gøremål, f.eks. blev det nævnt, at man kunne spille spil, lave krympeplader, male, tegne, lave kiggekasser, lave glasmaling og meget andet. Oscar:

”Jeg kan godt lide at lave papmaché. Jeg er ikke blevet træer af glasmaling, og jeg kan godt lide at lave krympeplader og masker – uhyggelige masker.”

Børnene pegede også på, at de kunne lide de mange traditioner i børnehaven, f.eks. fødselsdage, Christianias fødselsdagsfest, ”spring – ud festen” (for de børn der skulle i fritidshjem), og sommerfesten. Ture ud af børnehaven blev også nævnt som populære. F.eks.

”Jessica: ”Her er nogle rigtig gode ture, vi tager ud og fiske, vi kan cykle til stranden eller til søen. Der er ture til skoven.”

Naja: ”Ja og vi tager på naturlegepladsen, tager hen og fodrer ænder eller tager til en bondegård.”

Sammenholdes børnenes udsagn med observationerne, fremgår det, at der var flere aktivitets- ture- og legemuligheder for børnene i Børneengen end der var for børnene i Anemonen. De voksne forholdt sig lyttende til børnenes ønsker, og satte på denne baggrund mange aktiviteter i gang, sammenhængende med et af principperne i Børneengen – at børnene skulle foretage sig noget fornuftigt – det vil sige deltage i noget, som de var optagede af. Forespurgt hvad de kunne ønske sig i børnehaven,

som ikke fandtes nu, svarede de fleste "ikke noget". Én dreng ville dog gerne have mulighed for computerspil, en pige syntes, der skulle være en hestestald i børnehaven, samt et ungdomshus til de unge, nu da det gamle på Jagtvejen var revet ned.

Kvalitet er en god relation til søde voksne.

Alle børnene beskrev, at relationen mellem børnene og de voksne var meget vigtig for en god dag i børnehaven.

"En sød voksen hjælper børnene, fortæller historier og leger med dem. En sød voksen er en, der kan lide én og ikke skælder. De voksne leger alle de gode lege sammen med børnene, gemmeleg og fangeleg og "rødt lys stop". Børnene og de voksne skal have det godt sammen. Jeg synes man skal have det sjovt i børnehaven og ikke kede sig, man er jo i børnehaven for at have det sjovt. En sød voksen fortæller historier ud af sit hoved og vil godt lave noget sammen med børnene."

(Emma, Børneengen).

Aleksander fra Anemonen beskrev en sød voksen på følgende måde:

"En sød voksen er en der vil lave puslespil og være med i gyngerne. De er ret søde nogen gange. De hjælper nogen, det er sødt, når de hjælper én. De er også søde, når de voksne vil være med, når børnene vil være med til fodbold. Søren er sød, han giver is til os og taler engelsk med mig."

Af citaterne fremgår, at det havde stor betydning for børnene, at de voksne var søde. Deres beskrivelse af søde voksne stemte overens – en sød voksen var én, der kan lide børnene, hjælper børnene, og leger med børnene. En del af børnene pegede desuden på, at de søde voksne var de voksne, der nogle gange kunne pjatte med børnene, ikke gik så meget op i regler og ind imellem brød rutiner. August fra Anemonen beskrev f. eks.:

"Det var rigtig sjovt, da vi var på tur og Søren badede Christina. Det er dejligt, når de voksne laver sjov, leger og laver klouneting."

Som anemonebørnene fortalte Børnene fra Børneengen også om, hvor dejligt det var, når de voksne lavede sjov, eller når de brød regler og rutiner:

"Det er den største ferie at være på koloni. Der skal man være fem uger i træk, og vi får hver morgen guldkorn til morgenmad, så kan man vælge mellem mælk og kakaomælk. Er det ikke bare sjovt, man kan vælge kakaomælk til morgenmad."

Både anemonebørnene og børnene fra Børneengen gav udtryk for, at de var glade for deres voksne og syntes, at de var søde. Men det fremgik også, at børnene oplevede både, hvordan de samme voksne kunne være forskellige afhængig af travlhed, og hvordan nogle voksne var søde, medens andre ikke var. I Børneengen beskrev børnene én voksen, som de ikke kunne lide:

"Jeg kan ikke lide Bente, fordi bare én lille fejl og så bliver hun sur. Hun er skrap hele tiden. Hun siger "nu skal I rydde op". Hun skælder mest ud på drengene.

I Anemonen beskrev børnene nogle voksne, som de ikke kunne lide. Også her var der tale om voksne, som børnene oplevede som skrappe, og som skældte meget ud. Børnene i Anemonen gav også udtryk for, at de voksne nogle gange kunne have travlt og så lettere blev sure. Jonathan forklarede f.eks. i gruppeinterviewet:

"Børnene og de voksne har det meget fint, men også lidt dårligt. Nogen gange – mange gange – er de sure. Jeg kan ikke lide Hanne og Berit, fordi de skælder ud og bliver vrede, når man har gjort noget dumt. De hiver i én og skælder ud og sender indendørs. De siger – nu kan I bare gå ind og læse en bog."

Det er fremført i debatten om børns ønsker for et godt børnehaveliv, at et sådant hovedsageligt handler om mulighed for deltagelse i børnefællesskabet. Af projektet her fremgik, at det har stor betydning for børnene at have gode venner og at have mulighed for at lege med dem. Men det fremgik også, at betydningen af relationen til de voksne havde mindst ligeså stor betydning, idet børnene beskrev det som vigtigt for deres velbefindende i børnehaven, at de voksne var søde og gerne ville lave noget sammen med børnene.

Kvalitet er at have indflydelse.

Det gik igen af børnenes udsagn, at det var vigtigt for dem at have en vis indflydelse på deres dagligdag. Overordnet set gav børnene udtryk for, at de voksne bestemte i børnehaven, men at der også var forhold, som de selv havde indflydelse på. Alle børn i begge institutioner gav udtryk for, at de selv kunne bestemme, hvem de ville lege med og hvad de kunne lege. De beskrev også, at dette var vigtigt for dem.

Både observationer og interviews viste, at der var forskel på børnenes grad af selvbestemmelse, forstået som indflydelse, i de to børnehaver. I Børneengen gav børnene udtryk for at have indflydelse ikke kun på, hvem de ville lege med, og hvad de ville lege, men også på, at de selv måtte vælge, om de ville lege ude eller inde, og på, om de ville lege eller deltage i aktiviteter sammen med de voksne. Også deltagelse i ture kunne de vælge til eller fra, alt sammen forhold, der betød meget for dem. Det mest grundlæggende mål for arbejdet i Børneengen var, at børnene skulle have mulighed for at opleve frihed, fordi dette skulle give børnene mulighed for at udvikle motivation til livet. Med dette blev det muligt for børnene, under meget beskyttede forhold, at have indflydelse på deres dagligdag i børnehaven.

I Anemonen bestemte de voksne, om børnene skulle være ude eller inde, og ligeledes hvilke aktiviteter og ture, der var til rådighed for børnene. Der var børn i Anemonen, der gav udtryk for, at netop de voksne, der gav mulighed for at børnene kunne vælge selv, f.eks. om de ville være ude eller inde, var de særligt søde voksne. En sød voksen var således en, der "gav lov". F.eks. sagde August:

”Jeg kan godt lide alle de voksne, men ikke Bente og Berit. Søren og Christian er søde, de siger, at vi må bade, De siger, at vi godt må gå ud, selv om vi ikke skal ud. de tager nogen gange slik fra skabet.”

Som August var der flere børn, der udtrykte, at det var dejligt, når man selv måtte vælge, om man ville være ude eller inde. Et barn mente således, at det bedste i børnehaven var, når solen skinnede og det var varmt – for når det regnede og var koldt, var det ikke rart at være på legepladsen i lang tid.

Flere forhold, bl.a. den højere grad af struktur og rutiner, institutionskulturen, kravene læreplaner og andre opgaver, som de voksne skulle varetage, samt de mange flere børn i forhold til voksne betød således mindre muligheder for indflydelse for børnene i Anemonen, når det drejede sig om forhold ud over børnefællesskabet. Denne mindre indflydelse sås i sammenhæng med et højere krav om selvstændighed, selvhjulpethed og ansvar i forhold til selv at organisere et godt børnefællesskab.

Opsamling og diskussion:

For børnene var udgangspunktet for et godt børneliv trivsel her og nu i dagligdagen. Det gode børneliv var ifølge børnene karakteriseret af gode mulighed for deltagelse, både i den samlede handlesammenhæng og i børnefællesskabet. Det var vigtigt for børnene at have gode venner at lege med og gode og varierede legemuligheder. Det fremgik, at børnene i de to børnehaver på godt og ondt i vid udstrækning udgjorde hinandens trivsels- og udviklingsmuligheder.

I Anemonen blev relationerne børnene imellem beskrevet som gode i nogle situationer, men i andre vanskelige for børnene selv at etablere uden de voksnes udviklingsstøtte. En hjælp som de voksne ikke altid var til stede for at yde, både som en følge af manglende tid og ressourcer, men også som en følge af en institutionskultur, hvor der var mere vægt på, at børnene selv legede, medens de voksne holdt øje med dem. Børnene i Børneengen var mindre afhængige af at have en fast ven, og havde bedre muligheder for hjælp til at etablere gode relationer til de andre børn, dels fordi der var en bedre normering i Børneengen, dels fordi det var en del af kulturen, at børn og voksne hele tiden deltog i fælles gøremål.

Ligeså betydningsfuld som relationen til de andre børn, oplevede børnene også, at relationen til de voksne var vigtig, hvis ikke mere vigtig, idet de voksne, som nævnt, også fandtes at have betydning for at hjælpe børnene med at udvikle gode legerelationer at trives i, ligesom de voksne også havde betydning for tilrettelæggelsen af børnenes legemuligheder i børnehaven. Det fremgik dog, at pædagogerne i Anemonen, med de samfundsmæssige og lokale betingelser, samt den institutionskultur, der var til stede her, havde dårligere muligheder for at udgøre børnenes nærmeste udviklingszone og stilladserne en situation for børnene, hvor det var muligt for dem at udvikle de legerelationer, som børnene selv, qua deres udviklingsniveau, ikke var i stand til at udvikle alene.

Oplevelsen af, at de voksne kunne lide dem betød meget for børnene, og børnene i begge institutioner gav ud-

tryk for at være glade for deres pædago-ger – her dog de søde voksne, de voksne som var glade for børnene, gav mulighed for indflydelse, lavede noget sammen med børnene, og som ikke skældte ud. Omvendt gav børnene udtryk for at have det dårligt, når de voksne var sure og skældte ud. Alle børnene beskrev, at der var forskel på de voksne, og de beskrev ubehaget ved de voksne, som ofte var opdragende, skældte meget og var ”skrappe”.

Af observationerne fremgik, at de voksne både i Anemonen og Børneengen som oftest var venlige og imødekommende overfor børnene. Det fremgik dog, som beskrevet, også, at de voksne i Børneengen havde bedre tid til samvær med børnene. Der var mere gensidig og personlig kommunikation, ligesom det var en del af kulturen, at de voksne og børnene sammen deltog i fælles gøremål. Det fremgik også, at de voksne i Anemonen var meget mere pressede arbejdsmæssigt end de voksne i Børneengen, idet der i Anemonen var mange administrative og kontrolmæssige opgaver, som de skulle varetage. Der var således mindre gensidig kommunikation mellem de voksne og børnene og flere irettesættelser. Pædagogerne oplevede, at de mange krav gjorde det svært for dem at udvikle anerkendende relationer, samt at få tid til netop det nærvær og den fordybelse sammen med børnene, som de opfattede som den væsentligste faktor i udviklingen af pædagogisk kvalitet i børnehaven.

Der var på denne måde sammenhæng mellem de betingelser, som de voksne i børnehaverne havde for at etablere subjekt-subjekt relationer til

børnene og børnenes oplevelser af relationen til de voksne. Selv om begge grupper børn syntes om deres voksne, fremgik det af interviewene med børnene i Anemonen, at de voksnes manglende tid og stress, kom til at spille en vis rolle for børnenes liv i børnehaven. Det fremgik således af projektet, at det kræver tid at etablere udviklingsfremmende relationer mellem børn og voksne, ligesom konflikter og instrumentelle relationer, bl.a. skæld ud lettere opstår i travle og tilspidsede situationer, hvor den voksne ikke har tid eller overskud til at involvere sig i hvert enkelt barn.

Sigsgaard (2002) beskriver med udgangspunkt i et projekt om ”skæld ud” i børnehaver, hvorledes kravet om målstyring og skemalægning i en daginstitution øger de voksnes regulerende indgriben overfor det specifikt barnlige – spontaniteten og emotionaliteten, fordi dette vanskeliggør de rutiner og aktiviteter, der er planlagt af de voksne. Det var således tydeligt i observationerne fra Anemonen, at børnene blev mødt mere imødekommende, når der ikke var tale om voksenstyrede aktiviteter eller rutiner. I Børneengen var der langsigtede mål med det, der foregik i børnehaven, men i dagligdagen blev disse udmøntet i en praksis, der var præget af fælles deltagelse (herunder indflydelse), og som løbende tog udgangspunkt i børn og voksnes lyst i øjeblikket. I Anemonen var der mange krav, nedfældet i love og retningslinjer, som pædagogerne skulle leve op til i det daglige arbejde, og strukturen var derfor, i hvert fald delvist, strammere fastlagt i et forsøg på at nå disse mål.

De manglende muligheder, som Anemonen pædagoger oplevede for den at etablere både anerkendende og nære relationer til børnene og gode læringsmuligheder, oplevedes som vanskelige at håndtere. Anemonens pædagoger gav således udtryk for, at arbejdspresset og oplevelsen af stress hos Anemonens pædagoger nødvendiggjorde en vis distance til arbejdet, og af observationerne sås da også en tendens til, at børnene, som nævnt, i en vis udstrækning og mod de voksnes hensigt, blev mødt instrumentelt og mere som en del af en gruppe – et slags generaliseret barn – end som individuelle individer.

McNeil (2000) beskriver, med baggrund i en undersøgelse af den virkning, som indførelse af nationale tests og kontrol havde for undervisningsmiljøet i en skole, hvordan lærernes oplevelse af ikke at have indflydelse på den pædagogiske dagligdag resulterede i, at de dels distancerede sig fra arbejdet og børnene, samt viste mindre engagement, dels begyndte i meget højere grad at kontrollere struktur og indhold i undervisningen. En lærer beskrev således følgende: *"Alle de andre opgaver, de vil have mig til at udføre, fjerner mig mere og mere fra børnene"* (McNeill, 2000, s. 189) – et udsagn som blev gentaget mange gange af pædagogerne i Anemonen både ved interviewet og under observationerne.

Udover både børnenes og pædagogerens oplevelse af betydningen af nære og omsorgsfulde relationer mellem pædagoger og børn, peger såvel udviklingspsykologisk viden som undersøgelser på, at det er vigtigt for børn at have en personlig kontakt med de voksne i dagligdagen. Ifølge Kärby (1992) er det

mest betydningsfulde kriterium for kvalitet i en daginstitution samspillet mellem børnene og de ansatte. Ifølge undersøgelser (f.eks. Howes, 1994), samt Palmerus, Pramling og Lindahl, 1991) har det betydning, at pædagogen individualiserer kontakten med barnet, så dette får mulighed for at udvikle identitet og sin forståelse af sig selv og andre. Desuden viste undersøgelsen, at det har betydning for børnenes trivsel og udvikling, at pædagogerne kan tolke børnenes udtryk og er følsomme og engagerede i relationen til børnene (ibid).

I foreliggende undersøgelse viste de voksnes arbejdssituation på denne måde sig at spille en stor rolle for børnenes oplevede trivsel i børnehaven. Alle voksne pegede således på, at en god normering var det mest betydningsfulde for muligheden for at udvikle de anerkendende relationer, som både pædagoger, forældre og børn i begge institutioner beskrev som det vigtigste mål for god kvalitet i en daginstitution.

Børnene i undersøgelsen gav udtryk for, at det havde stor betydning for deres trivsel og oplevelse af et godt børneliv at have en vis grad af indflydelse på deres eget liv i dagligdagen. Det var vigtigt selv at kunne vælge nogle ting – at man kunne lege, have venner, og ikke mindst selv kunne vælge om man ville være ude eller inde. Børnene i Børneengen oplevede at have indflydelse på flere områder af dagligdagen end anemonebørnene.

Hviid (1994) diskuterer, hvordan vi som voksne ind imellem handler imod egne intentioner og interesser. Hun argumenterer, at der er en indvendig forbundethed mellem de samfundsmæssige forhold, den sociale praksis og den

personlige udvikling. Hvis den voksne således oplever sit eget liv som fremmedbestemt, vil der ses en tendens til, at den voksne – som ikke oplever mulighed for selv at have indflydelse i forhold til sin egen dagligdag – vil give trykket videre nedefter og på denne måde give børnene mindre mulighed for indflydelse, hvad der i øvrigt, som nævnt ovenfor, også fremgik af McNeills undersøgelse.

I undersøgelsen her var det tydeligt, at de voksne i Anemonen oplevede begrænsede muligheder for at udforme den pædagogiske dagligdag, som de på baggrund af deres uddannelse, ønskede sig. Dette på grund af de mange fremmedbestemte krav, der var nedfældet i den nye daginstitutionslov, men ikke givet ressourcer til at udvikle. Omvendt beskrev de voksne i Børneengen, hvordan det væsentligste aspekt i deres dagligdag i forhold til at udvikle pædagogisk kvalitet, netop var muligheden for selv at have indflydelse. De voksnes mulighed for indflydelse i dagligdagen, havde således betydning for børnenes mulighed for også at have det.

Alle børnene påpegede betydningen af, at der var forskellige ting, som man kunne lave i børnehaven, og at der var variation, så man ikke hele tiden kun kunne lave de samme ting eller lege de samme steder.

Observationerne viste, at der var forskelle på såvel de materielle vilkår som på institutionskulturen i de to børnehaver. Dette gav forskellige udviklingsbetingelser for børnene.

I Anemonen havde børnene gode muligheder for at realisere deres ønsker om samvær med kammerater og selvinitieret leg med de udviklingsmulighe-

der dette, jvnf Vygotsky, (1933) gav børnene. Der var dog også begrænsninger. Det adskilte liv – hvor børnene legede, og de voksne varetog en række andre opgaver, samt overvågning som en del af kulturen i institutionen – betød, at de voksne i mindre grad indgik som nærmeste udviklingszone for børnene, både i forhold til børnenes sociale relationer, i forhold til at etablere flere lege- og aktivitetsmuligheder for børnene og i forhold til at få viden om omverdenen. I forhold til børnenes ønsker om indflydelse på dagligdagen, havde de, i den opdelte praksis, mulighed for indflydelse i forhold til deres egne legerelationer, men mindre i den fælles praksis i børnehaven.

Børnene i Børneengen havde gode muligheder for at realisere deres ønsker for et godt børneliv i dagligdagen, men de samme begrænsninger som børnene i Anemonen i forhold til særlige voksne, der blev opfattet som opdragende og sure.

Konklusion

Resultaterne fra undersøgelsen viste, at det er meget vigtigt for børn at have gode legerelationer i dagligdagen i børnehaven. Resultaterne peger således på, at det er væsentligt, at de voksne i daginstitutionen hjælper børnene med at etablere gode legerelationer, og særligt hjælper de børn, som ikke selv er i stand til at opnå en position i børnegruppen. Det er ligeledes væsentligt at hjælpe børnene med at løse deres indbyrdes konflikter.

På samme måde som relationen til de andre børn var vigtigt for børnene var det vigtigt for dem at have gode relationer til de voksne - at de voksne var

”søde”, gav børnene mulighed for indflydelse og ikke skældte ud. Resultaterne peger således på, at det er vigtigt at der arbejdes videre med at implementere de ønskede udviklingsfremmende relationer til børnene, og herunder at forholdet mellem de formulerede hensigter og den daglige praksis reflekteres, her f.eks. forholdet mellem anerkendelse og skæld ud/irrettesættelse og opdragelse. I denne sammenhæng også at man reflekterer asymetrien i barn/voksen relationen, her f.eks. børnenes muligheder for indflydelse i den fælles handlesammenhæng og den voksnes særlige ansvar i denne sammenhæng.

Børnene i undersøgelsen gav på samme måde udtryk for, at de godt kunne lide at lave noget sammen med de voksne. Det har således betydning for børnene, at pædagogerne i institutionen har tid til at være sammen med børnene og har mulighed for at støtte børnene i nærmeste udviklingszone i fælles aktiviteter og det gensidige samvær.

Ifølge børnene var det bedste i børnehaven at lege med venner og have forskellige og varierede legemuligheder. Resultaterne fra børneinterviewene pegede således på, at et udfordrende og spændende lege-læringsmiljø i en daginstitution ikke er etableret en gang for alle, men at der til stadighed er brug for at udvikle og forandre omgivelserne i børnehaven, så disse udgør gode lærings- og legemuligheder for den konkrete børnegruppe.

Resultaterne fra undersøgelsen viste desuden, at de samfundsmæssige betingelser spiller en stor rolle for den handlesammenhæng som en daginstitution udgør. I forhold til Anemonen viste undersøgelsen, at de mange nye krav, der

stilles til pædagogerne, f.eks. i loven om læreplaner, uden at der følger bevillinger med, så det bliver muligt at implementere de nye krav, giver en øget risiko for, at børnenes udviklingsmuligheder forringes, fordi de voksne trækkes væk fra samværet med og det egentlige pædagogiske arbejde med børnene.

Undersøgelsen viste også, at ikke kun de samfundsmæssige betingelser, men også, sammenhængende hermed, de bestemte traditioner, rutiner, værdier og diskurser, der over tid bliver indlejret i en bestemt institutionskultur, spiller en væsentlig rolle for børnenes og pædagogerens fælles liv og udviklingsmuligheder. Der sås således en forskellig institutionskultur i henholdsvis Anemonen og Børneengen – et forhold der kan reflekteres i forhold til at udvikle det pædagogiske arbejde i den enkelte institution.

Referencer:

- Christiania på arbejde. Statusrapport: Fra vision til virkelighed. Christiania, 2003.
- Dagtilbudsloven, lov nr. 501/06.06.07, Velfærdsministeriet.
- Dreier, O. (2008): *Psychotherapy in Every day Life*. Cambridge University Press.
- Einarssdottir, J. (2005): *We Can Decide What to Play! Children's Perceptions of Quality in an Icelandic Álayschool*. *Early Education and Development*, 16 (4), 469-488.
- Farver, J. (1999): *Activity Setting Analysis*. I: Göncü, A.: *Children's Engagements in the World*. Cambridge University Press.
- FN's konvention for børns rettigheder, 20.11.1989.
- Holz kamp, K. (1983): *We don't need no Education*. *Forum Kritische Psychologie* nr. 11, s 115-116.
- Holz kamp, K. (2005): *Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik*. I: *Nordiske udkast*, årg. 33, nr. 2.
- Howes et al (1994): *Maternal Teacher/Child Care History Correlates of Children's Relationship with Peers*. I: *Child Development* 65, s 264-273.

- Hviid, P. (1994): Institutioner som rum for udvikling af selvbestemmelse. I: Kragh-Müller (red. 1994): *Samspil og konflikter*. København. Børn og Unge Forlag.
- Hviid, P. (1998): Deltagelse eller reaktiv pædagogik. I: Bryderup, I.: *Pædagogisk faglighed i institutioner*. DPI.
- Hviid, P. (2001): Børneliv i udvikling – om børns engagementer i deres hverdagsliv i skole og fritidsinstitution. Ph.d. afhandling. Københavns Universitet.
- Hviid, P. (2008): *Interviewing Using a Cultural-Historical Approach*. I Hedegaard, M. & Fleer, M. (2008): *Studying Children – a Cultural-Historical Approach*. McGraw Hill, Open University Press.
- Jørgensen, Marianne Winther, og Philips, Louise (2005): *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kousholdt, D. (2006): *Familieliv fra et børneperspektiv*. Ph.d. afhandling, Roskilde Universitetscenter.
- Kragh-Müller, G. (1997): *Børneliv og opdragelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Kragh-Müller, G. (2010): *Perspektiver på kvalitet i daginstitutioner*. Rapport DPU.
- Kruse, E. (2001): *Kvalitative forskningsmetoder i psykologien og beslægtede fag*. Dansk psykologisk forlag.
- Kvale, S. (1997): *Interview, en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steinar, og Brinkmann, Svend (2009): *Interview – introduktion til et håndværk*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kärrby, Gunni (1992): *Kvalitet i pædagogisk arbejde med børn*. København: Pædagogisk Bogklub.
- Københavns Kommunes perspektivplan, København 2009
- McNeil, L.M. (2000): *Contradictions of School Control – Educational Costs of Standardized Testing*. New York, Routledge.
- Palméus, K., Pramling, I., Lindahl, M. (1991): *Daghem för små barn. En utvecklingspsykologisk studie av personalens pedagogiska och psykologiska kunnande*. Institut för Metodik i Lärautbildningen, Göteborgs Universitet.
- Pædagogisk perspektivplan 2009*. Københavns Kommune. Børne- og ungdomsforvaltningen.
- Rasmussen, Ole V. (2005): *Væren i forhold: Relationer i kritisk psykologisk perspektiv*. I: Richie, T.: *Relationer i psykologien*. København: Billesøe & Baltzer.
- Sandberg, A. (2002): *Children's concepts of teachers' ways of relating to play*. Australian Journal of Early Childhood, 27, 18-22.
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie (2002): *Dialektisk relationsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schultz-Jørgensen (1995): *Generalisering i kvalitativ forskning*. I: Lunde, I. M. & Ramshøj, P.: *Humanistisk forskning indenfor sundhedsvidenskab*. Akademisk Forlag.
- Sigsgaard, Erik (2002): *Skældud*. København: Pædagogisk Bogklub.
- Sommer, D., Samuelsson, I.P. & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. Springer.
- Søndergaard, D. (2006): *Tegnet på kroppen*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Tharp, R. & Gallimore, R. (1988): *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1933): *Legens og dens rolle i barnets psykiske udvikling*. I: Vygotsky, L.S. (1982): *Om barnets psykiske udvikling*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Vygotsky, L.S. (2004), i: Lindquist, Gunilla (red.): *Vygotskij om læring som udviklingsvilkår*. Århus: Forlaget Klim.
- Walkerdine, V. (2004) *Developmental psychology and the study of childhood*. I: Kehily, M.J. (Ed.), *Childhood Studies*. Maidenhead: McGraw Hill.

Sansende skridt i en anerkendende retning

At træde ud af kategorier og ind i komplekse samspil.



Hvad sker der hvis vi i pædagogisk og psykologisk udviklingsarbejde forsøger at træde ud og væk fra de kategorier vi forstår interaktioner gennem, og heri kan anskue samspil på helt nye måder? Teksten proklamerer for et arbejde med menneskelige dynamikker, der er inspireret af social konstruktionismen men også suppleret at kropsfænomenologiens fokus på kropslig væren-i-verden som en form for metodisk anerkendelse. Her fremhæves derfor sensitivt udviklingsarbejde for at undgå distancerede ekspert- og iagttagelsespositioner, og i stedet, på nye måder, anerkende de felter vi arbejder med. Derigennem kan der skabes nye forståelser for deltagelsesmåder, samspil, konflikter og ikke mindst udviklingsmuligheder.

*Rosa Louise Bloch, cand.mag i Psykologi og Pædagogik
& Uddannelsesstudier fra Roskilde Universitet.*

Når vi bevæger os ind i et felt og forsøger at facilitere en udviklingsproces, møder vi store udfordringer, hvis vi – af hensyn til feltets handlemuligheder – ikke ønsker at genbruge tilstedeværende positioneringer og kategorier. Nærværende tekst forsøger at reflektere over og fremhæve nye mulige metoder for arbejdet med interaktioner og samspil for netop at nå udover reproduce-rede kategorier og for at skabe nye lærings- og deltagelsesmuligheder. Hertil inddrages nye blik for interaktioner ud fra en forståelse af relationer mellem kroppe, rum og sprog men også erkendelser af, at udviklingsarbejde der både anerkender og forankres kræver tid, ressourcer og et tålmodigt observerende blik, der kan favne nuancer og undgå problematiseringsdiskurser og praksisser.

Så på hvilke måder vi kan anerkende de felter vi arbejder med? Her er medheden et vigtigt aspekt, hvor vi går ind i feltet, sammen med feltet og de børn eller voksne vi ønsker at forstå og hjælpe godt på vej. En måde hvorpå vi ikke træder helt ud af vores teoretiske forforståelser og praktiske erfaringer, men endnu mere *ind* i det liv vores tilstedeværelse vedrører. Det handler om at søge at få et indblik i det mysterium vi arbejder med ”uden om alt det vi ved i forvejen”, for at være konsekvente med en kritisk forholden sig til de kategorier og begreber vi allerede har skabt om verden. Som Fuglsang siger det: ”[...]dualismen mellem iagttageren og det iagttagede, en tilstand vi reflektivt må forholde os til, inden vi krigerisk og brutalt bruger de begrebsdannelser, vi gennem tiden har givet verden” (Fuglsang 1998; 43).

Hertil er jeg dog ikke inspireret af Grounded Theory, selvom idealet i sin oprindelige form også her er, at indsamlingen af data bør foregå, uden de teoretiske begreber på forhånd ligger konkretiseret (Søndergaard 2006;29). Jeg er enig i ambitionen, men samtidig indebærer dette også, at vi selv skriver os fuldstændig ud af det arbejde vi laver. En naiv og u hensigtsmæssig tanke, da vi her netop vil miste blikket for, hvordan vi selv påvirker de felter vi bevæger os ind i. I stedet mener jeg, at vi skal arbejde med at se *udover* kategorierne, og her samtidig også udnytte vor egen tilstedeværelse og respektere, hvad vi herigennem kan få indblik i. Det læner sig derfor op af en form for deltagende observation som metode (se fx Kristiansen & Krogstrup 1999), hvor aktører i et felt anskues som subjekter og en adækvat forståelse af hvad der er på spil afhænger af, at sociale fænomener forstås "indefra".

Et anerkendende metodisk udgangspunkt er derfor, at vi som udgangspunkt skal forsøge *ikke* at opstille for mange hypoteser *for* vores observations- og udviklingsarbejde, men forsøge at gå mere åbent til felterne, og lade dem "tale til os" og først derefter generere hypoteser. Det betyder ikke, at vi ikke skal forholde os til vores forforståelser, men vi skal kæmpe for at gøre dem mere afdæmpede. En - for de vedrørte parter – fordelagtig form for refleksiv tilbageholdenhed, som ikke er et forsøg på at "svigte verden" til fordel for en undersøgelse af den rene bevidsthed, men en helt konkret fremgangsmåde for at gøre de intentionelle tråde der forbinder os med verden synlige, ved at slække lidt på dem (Zahavi 2003:37).

Sagt på en anden måde, så er det nødvendigt med en suspension af vores normale blinde og tankeløse accept af verden, for at kunne se den.

De metodiske udfordringer i praksis

Hvordan og hvor langt kan vi gå, for at bryde felter op uden problematiseringer, for derigennem at forstå deltagelsesmuligheder gennem nye og anerkendende perspektiver? Kan vi lade os inspirere af noget der minder om et *delta-gerperspektiv*? Ikke for at fremhæve forskellige perspektiver, som fx i et arbejde med børneperspektiver (Warming 2005), men netop for at fjerne os fra dem. For at træde et skridt tilbage os se *udover* de kategorier – fx barn/voksen, moden/umoden – som sådanne perspektiver kan fastlægge. Et sådant metodisk udgangspunkt motiveres af også at udfordre viden, frem for blot at genskabe; udfordre os selv i forståelsen af andre praksisser. Som Wenger også fremfører det (2006) så former deltagelsen i sociale fællesskaber vores oplevelse, og den former desuden også selve fællesskaberne. Det transformative går begge veje. Griber vi dette, kan der åbnes for nye udviklingsmuligheder hvor vi som faglige eksperter kan beriges af og selv berige de praktiske eksperter; det vil sige, de mennesker vi arbejder med.

På den måde kan vi anvende social konstruktionisme (se fx Gergen 2002), fænomenologi (se fx Merleau-Ponty 1994) og anerkendelse, som en teoretisk og metodisk platform, der kan forsøge at hamle op med de metodiske diskussioner på det psykologiske område, hvor bekymringen for en forstyrrelse af "de naturlige intentioner" stadig spiller

ind. En tanke der har baggrund i den objektivistiske tradition, og som stadig har stor betydning i dag. Her ses deltagelsen med og i feltet traditionelt som et validitetsmæssigt problem, fordi resultater derigennem er subjektive – forurenede af psykologens interaktion med det udforskede (se fx bl.a. Warming 2005, Højholt 2001, Bechmann Jensen et al. 2005). Med andre ord er observation således blevet anskuet som en kilde til viden (metoden) mens deltagelse anskues som en fejlkilde.

Min pointe er ikke, at indlevelsen skal forstås som muligheden for at føle den andens følelser, tænke den andens tanker eller opleve den andens oplevelser. Dette skyldes for det første mit social konstruktionistiske udgangspunkt, hvor jeg ikke argumenterer for en kerneidentitet at analysere på men også netop fordi, kultur og identitet her forstås som flydende størrelser. Størrelser der løbende gen- og omskabes i forhandlende praksis, og det bliver derfor absurd at stile efter ét holistisk hele man kan indleve sig i. Det vi i stedet har mulighed for er, at gribe de skabelsesprocesser som vi netop gennem deltagerobservation både kan sanse og bidrage til, og positioneret oplevelse er derfor det uomgængelige udgangspunkt for enhver erkendelse. Sagt på en anden måde, så er vores oplevelser formet af det udsyn der muliggøres af vores position i det sociale rum; erkendelsen er perspektivistisk.

Det kræver en nærværende form for nysgerrighed og et forsøg på at gøre det kendte fremmed for at tydeliggøre feltets selvfølgheder og dermed forsøge at kunne forstå, hvordan og hvorfor deltagerer handler som de gør. Arbejder

vi fx med en elev i en klasse, kan selve begrebsættet lærer/elev gøre det svært for os at forstå, hvordan interaktionen mellem mennesker kan ses, uden et allerede kategoriserende/kategoriseret blik og dermed struktureret forståelse af forskellige magtforhold. Enhver kategori vil endvidere indeholde en række underkategorier som fx dreng, pige, stille, larmende, ressourcsvg etc. og alle disse kategorier og positioner har både intern betydning i et felt i forhold til hvilke interaktioner der skabes, men også for det udefrakommende blik.

Ved kategorierne bliver vi tilbudt en måde at forstå og indsnævre feltet på, men ved at takke nej hertil, og i stedet åbne blikket for en øvre kategori som *mennesker i interaktion*, kan der skabes muligheder for at forstå interaktioner på nye og anderledes måder. En form for dekonstruerende greb der indebærer, at vi – når vi ikke længere forholder os til en kategori som ”elev”, men hæver den op til en kategori som ”deltager” – skaber mulighed for at udfolde interaktioner på helt nye måder. Måder, der ikke er låst fast i positioner, som analytisk kan være svære at overskride. Hvordan mennesker placerer sig i rum, hvordan der tales, hvordan der interageres, bliver således ikke længere en selvfølgelighed og derved kan det blive tydeligt, hvordan forskellige positioner skaber forskellige handlemuligheder. Dermed bliver det også tydeligere, hvad vi skal gribe fat i for at udvikle selv samme handlemuligheder.

Som så mange andre ting, viser dette sig selvfølgelig mere udfordrende i praksis, end i teorien. I møder med andre får vi ofte med det samme fortalt historier, der positionerer dem vi skal

samarbejde med. Sådanne fortællinger og positioneringer er enorme udfordringer hvis man søger at arbejde åbent. Hvis man søger at se med nye, fremmede øjne på praksis. Hvis man søger at fraskrive sig enhver forforståelse om det pågældende emnes dynamik. Udfordringen består heri, at undgå en ureflekteret proces, hvor man i sit faglige arbejde søger at modbevise eller bevise sådanne fortællinger.

De sproglige kategoriseringer

Er der tale om, at sproget afbilder virkeligheden, eller konstruerer sproget billeder af en virkelighed, hvor vi således er afskåret fra at vide noget om, hvordan tingene egentlig "er i sig selv"? Når jeg taler diskurser, kategorier og positioneringer gennem en social konstruktivistisk optik, tager jeg udgangspunkt i den antagelse, at ordene ikke afspejler verden, men ordner verden. Verden *konstrueres* og denne konstruktion er en del af sproglige praksissammenhænge der konstruerer verden og heri også forestillinger om at være subjekt. I forhold til kategorier som "elev" eller "lærer" betyder dette, at det er sociale sproglige konstruktioner med et indhold der definerer for deltagerne i praksissen, hvad de kan sige og gøre, på hvilke måder de kan bevæge sig i rummet og deltage på. Men med det udgangspunkt, at kategorierne ikke er bastante og fastlåste, kan vi i stedet arbejde med dem som *forforståelser* (Zahavi 2003:83), der har betydning for hvad vi ser, hvordan vi forstår og hvad vi gør – på samme måde som teoretiske forforståelser. Til enhver forforståelse hører en mængde positioneringer som fx "den uvidende" og hertil hører også

en række modpoler, så intet er uden det andet (Warming 2005). Ingen elev uden lærer. Ingen uvidende uden en vidende etc. Men måden hvorpå forbindelserne mellem begreberne er knyttet, er hverken entydig eller givet én gang for alle. De skabes og omskabes netop i den konkrete interaktion, på grundlag af og i opposition til tidligere konstruktioner. Konstruktionerne er altså ikke tilfældige, men forankret i kontekstualiteten og historiciteten. I praksis kan forforståelserne dog lukke sig om sig selv og gøre det muligt og umuligt at handle på bestemte måder eller at blive modtaget på andre måder.

At indtage positionen "elev" betyder i folkeskolen, at det er en selvfølgelighed at man sidder på sin plads, ved sit bord foran katederet og tavlen; dér hvor læreren qua sin position står som en selvfølgelighed. Læreren kan dog også bevæge sig rundt mellem bordene i klassen, hvilket *ikke* er en selvfølgelighed for en elev. Medmindre der er gruppearbejde. På den måde viser feltet (fx en folkeskoleklasse) sig for os på en særlig måde, gennem disse sociale forforståelser der "låser" hvad feltet kan gøre og ydermere: Hvad vi kan se. For hvad sker der hvis vi ikke tager imod disse sociale forforståelser vi får tilbudt og tilbyder os selv i tolkningen af vores observationer? Når vi står med *deltager* frem for elev eller lærer, giver det os mulighed for at se feltet frem for forforståelserne. Vi får plads til at indholdsudfylde og se mangfoldigheder forstået i sammenhæng med, at det netop kan være svært at analysere, tolke og reflektere, når allerede fastlagte kategorier der er kraftigt indholdsbetemte, styrer vores blik. På den måde behøver

vi ikke lade konstruktioner om at være en god elev eller en dårlig elev styre vores blik. Hvis vi ikke har forforståelserne, har vi ikke selvfølghederne og "aflåstheden", men muligheder for at se, forstå og gøre anderledes og det betyder endvidere, at vi – for at forstå hvad der sker omkring os – er nødt til at fokusere på, hvad der *gøres*. Et eksempel på feltnoter ser i den forbindelse således ud:

Deltager2 og 3 skubber lidt til hinanden. Deltager1 kommer hen med armene på lænden, bag på ryggen. "Hvor mange blyanter tror du jeg kan have siddende i hovedet", spørger deltager2 til deltager1. "Det er jeg ligeglad med", svarer deltager1. Deltager2 fortsætter og deltager1 går væk. Den tredje deltager griner af den anden: "Du er så dum mand". "Du får 100 kroner af mig hvis du kan sluge den blyant", siger den tredje deltager til en fjerde. "Det er fandme i orden", siger den fjerde. "Aj du skal ikke gøre det mand", siger deltager2. De forsøger alligevel og laver brækformemmelser mens de alle tre griner. Deltager1, der gik væk, kommer igen. Lægger hånden på en af de andres skulder og sætter sig på hug ved sofaen. Der er en der fortæller om grammatik. Deltager1 sætter sig på en bordkant og *ssh* er mens de andre stadig taler om blyanter i halsen og griner af sig selv. Deltager2 lægger sig ned og "slanger sig" på sofaen. "Sæt dig op", siger deltager1 som nu veksler mellem at sidde på hug ved sofaen foran de andre og at stå foroverbøjet med hænderne på knæene. Deltager2 spørger til deltager1: "Kan du lide snegle (kannelsnegle) fra Q8? Må jeg gætte din livret ud fra din type?... Sushi..." "Stop", siger deltager1 lavt og

stille, mens placeringen stadig er på hug foran deltager2, som svinger med en kasket og griner. Deltager1, der sidder på hug, trækker ikke en mine. Deltager2 tager sin grammatik frem – de er stadig placeret foran hinanden på og ved sofaen – og deltager1 smiler til den anden.

Det der bliver tydeligt i ovenstående sekvens er, at vi for det første ikke er inde i de mennesker vi observerer. Vi er ude i relationerne hvor "selvet" er en social konstruktion (Gergen 2002). Ved at gøre alle deltagere i ovenstående til ligeværdige deltagere (uden at skelne mellem fx elev og lærer), placeres de i et fællesskab, som ikke adskiller dem fra hinanden i den sproglige fremstilling, men alligevel formår at tydeliggøre et sprog og kroppe der *gør* noget særligt. Vi ser fx tydeligt, hvilke positioner deltager1 er med til at konstruere, hvilke meningstilskrivelser der af denne bekræftes eller afkræftes og hvad denne deltager *gør* frem for hvad hun *er*. Jeg kan her godt løfte sløret for, at sekvensen handlede om en kvindelig lærer i en 9. klasse, over for tre store drenge.

Med sproget og dets kategorier kan vi således skabe en grænse for, hvad der eksisterer – og vi gør det. Den grænse vi konstruerer, er grænsen til begivenheden: Alting er afgrænset i og med konteksten hvor deltagelse og handling bliver til gennem sprogets kategorier og dermed med grænser for, hvad der kan siges, gøres og ikke mindst opleves. I vores arbejde afgrænser vi hele tiden små begivenheder på denne måde, tager dem ud af helheden, undersøger og analyserer men kan med fordel være opmærksomme på, at virkelighedens grænse ikke er en grænse uden for spro-

get, men en immanent grænse i sproget selv.

At mærke tangoens rytme

I et ønske om at *åbne* for mangfoldigheder, må vi ikke låse os fast i sproget og dets fortællinger. For hvor meget kan vi egentlig forstå gennem sprogets konstruktioner af og i socialt liv? Hvad kan vi forklare gennem sproget og hvad kan vi ikke? Jeg retter her opmærksomheden mod den dualitet og det modsætningsforhold der er konstrueret mellem krop og sprog: Forståelser af verden delt op mellem ”*Jeg tænker, ergo er jeg*” (Descartes i Merleau-Ponty 1994;91) eller ”*jeg kommunikerer, ergo er jeg*” (Gergen 2002;8). Fænomenologien og her Maurice Merleau-Ponty har forsøgt mellemvejen med ”*jeg kan, ergo er jeg*” (Merleau-Ponty 1994;91), hvilket bringer kroppens betydninger nærmere i spil. Den sproglige platform med udgangspunkter i social konstruktionisme, kan derfor bidrage med så utrolig meget, men det kan stadig suppleres af fænomenologien, der også stiller skarpt på kropslige erkendelser, sansninger, betydninger og forståelser.

At tale for et samarbejde mellem social konstruktionisme og fænomenologi kan opfattes kontroversielt. Social konstruktionismens ontologiske relativisme, er ikke ofte noget der føres sammen med fænomenologien. Men som jeg ser det, kan de to udgangspunkter supplere hinanden til det bedre, hvis vi tager fat i kroppen. Ikke som noget essentielt eller som en genstand i verden, men som netop det der muliggør vor kommunikation med den (Merleau-Ponty 1994). For både social konstruktionismen og fænomenologien er det ”at gøre” cen-

tralt i menneskelig kommunikation. Merleau-Ponty ser væren og gøren som to sider af samme sag, mens Gergen dog kun vil tage stilling til gøren og ikke væren. Hans ontologiske stumhed betyder her, at han ikke vil hverken be- eller afkræfte noget fast eller essentielt. Her mener jeg dog, at kropsfænomenologien ikke nødvendigvis skal forstås essentielt. Kroppe skal ikke forstås som løsrevede enheder, adskilt fra hinanden og verden, men netop de udgangspunkter vi har (væren) i samskabelse med andre. Vi kan derfor med fordel løse lidt op i modsætningerne og i stedet se, hvordan de to kan supplere hinanden og allerede bøjer sig mod og med hinanden. På mange måder er den social konstruktionistiske udlægning af relationerne mellem subjekter tæt relateret til fænomenologiens. Fuglsang forklarer således, hvordan den fænomenologi med ham forsøger:

(...) at skabe en tilsyneladende afstands-løshed mellem bevidsthed og verden, mellem tanke og krop, at smelte sammen til en tilsyneladende enhed, hvor afstanden udviskes i sammenvævning af tanke og krop i begivenheden, som en simultan krops-tanke. (Fuglsang 1998;20)

Her ser jeg en måde at inkorporere krop, bevidsthed/sprog og verden i en sammenhæng, som med verdens situation i begrebet ”begivenheden” væver den sammen med krop og tanke i forståelsen af menneskets eksistens. På klassisk fænomenologisk er det derfor denne væren-i-verden som kan lade sig gøre at arbejde videre med, samtidig

med de social konstruktionistiske inspirationer.

Arbejdsmetoder der både favner mysteriers sproglige og kropslige betydninger, er i sig selv anerkendende. Og det er de, fordi det der helt automatisk dykkes ned i bliver de betingelser, betydninger og perspektiver der er gældende i den pågældende praksis. Åbenheden fordrer, at det er dét man smelter sammen med som iagttager og udvikler. Og heri ser jeg også anerkendelsen og nærværet. Sagt på en anden måde, så bliver det muligt at arbejde anerkendende ud fra et *deltager-perspektiv*. Man bevæger sig ud i arbejdet – gennem feltet, *i* feltet – gennem deltagerens perspektiver, deres deltagelse i praksissammenhænge, hvad der kan tillægges betydning og handlebegrundelser.

Ethvert felt er i sin mangfoldighed ikke entydigt, men en smeltedigel af ofte modsatrettede positioner og interesser, og derfor er det også det kaos der skal have taletid; ikke de på forhånd fastlagte typificeringer. Den tale-tid er det muligt at give, ved at bevæge sig udover det selvsamme talte sprog. Man kan hverken læse eller tænke sig til tangoens rytme, men er nødt til at mærke den. Føle og sanse den. Gennem det kropsfænomenologiske supplement til social konstruktionisme bliver det muligt at skabe en udviklende platform, hvor også kroppe forstås som særlige medspillere i enhver interaktion.

Gennem fænomenologien fremskrives det således, at der er mere mellem subjekter end sprog. Verden fremtræder, og strukturen af dens fremtrædelse er betinget og muliggjort af subjektet, der imidlertid kun kan forstås i sin re-

lation til verden (Zahavi 2003;18, Merleau-Ponty 1994). Subjektet kan kun tænkes som verdensrelateret, og omvendt kan vi kun give mening til verden for så vidt som den fremtræder og forstås af subjektet. Udgangspunktet for fænomenologiske analyser er i denne optik derfor ”det værende” og det vi ”først og fremmest møder”. Dette skal ikke forstås som et møde mellem to genstande – et subjekt og et objekt – men netop som væren-i-verden.

Med dét udgangspunkt kan vi supplere social konstruktionismen med et blik der også kan læse interaktioner som noget andet end blot sprogligt bestemt. Vi kan skabe mulighed for at forstå, at også rum og kroppe omkring os skaber og tager imod særlige handlemuligheder. Mødet med rum og dets genstande omfatter således fx subjektets rumlige væren-i-verden og derigen-nem en retning, perspektiv og interesse. Vi er altid placeret eller situeret et sted, i en sammenhæng af omgivelser der virker på og i vores kroppe (Larsen 2005) og der er dermed tale om en dialektisk proces, en gensidig virkning der i vældet af interaktionsteorier, kognitive fokus og undersøgelser af individers bevidstheder og subjektive oplevelser, har ladet vente på sig inden for pædagogisk psykologisk videnskab (Larsen 2005;8). Den kropslige væren i rum skaber netop også betingelser for samvær ved at være indrettet på bestemte måder i forhold til bestemte opgaver og aktiviteter, og i den sammenhæng er det således interessant at påpege, hvordan de hierarkiseringer og kategoriseringer der ved første øjekast træder frem ved observation, kan forstås på nye måder gennem rummets medspil-

lende betydning for det sociale. Dermed kan et institutionelt rum, som fx et klasseværelse, betragtes som en form for agent der medvirker til at understøtte en given social orden, udtrykke forestillinger om fx barndom og ungdom eller lignende. Arkitektur og interiør fastlægger således også et praktisk rationale for udfoldelsesmuligheder og er derved med til at definere situationer (Gulløv & Højlund 2005;22). Men igen er det koder der rekonstrueres og dermed også kan konstrueres på ny, såfremt vi gør os opmærksomme på dem.

Gennem deltagende observationer og en inddragelse af fænomenologiske udgangspunkter, kan det blive tydeligt, hvordan et klasseværelse – med bordenes placering – får struktur som en bygning med åbne eller lukkede døre. Står bordene fx på rækker, bliver der dannet rum omkring hvert enkelt bord og det bliver markant, at nogle rum (borde) er placeret centralt i bygningen (rummet) mens andre er mere isolerede. Ved at markere hvordan kroppe bevæger sig mellem rum – hvilket kan gøres på en simpel tegning – synliggøres, hvordan rummenes placering og tilgængelighed – rummenes relationer – afspejler og har betydning for de sociale relationer. Skitseringen af rummene kan endvidere vise, at forskellige rum har forskellige forudsætninger i kraft af beliggenheden, og de elever der er placeret i de forskellige rum, deltager således også gennem forskellige forudsætninger (se fx Bloch & Lindegaard 2008).

Disse rum – og grupperinger – bliver ofte virkelige i deres væren for deltagerne: Brugere af rummet. Men det er ikke fastlåste rum med fastlåste sociale relationer. Hvis "Bygningen" (klassen)

flytter til andre lokaliteter (fx en gymnastiktime), ændres rummene og strukturerne og dermed også de sociale samspils muligheder. Ved en kropslig og rumlig fornemmelse for de sociale strukturer synliggøres deltagelsesmuligheder således på helt nye måder, men det bliver også interessant at dykke ned i et begreb som *atmosfære*.

Når vi fornemmer og oplever forskellige måder at være til stede i rum på, så er det således forbundet med de grænser for bevægelse vi oplever. Forskellene bliver til forskelle i atmosfærer. Forstået som noget *mellem* men ikke forstået som noget relationelt, men relationen selv (Dupont & Liberg 2008). Atmosfæren, menneske og omgivelser er således til stede på en og samme tid, og derfor er det, at menneskers fornemmelse af nærvær bliver vigtigt, for atmosfæren er netop det, der i nærværet mellem mennesker og ting, er med til at skabe erfaring (ibid.). Som dele af en sammenhæng hvor relationen subjekt/objekt æstetisk erkendes, sanses og erfares og får bestemte betydninger i hverdagen. På den måde kan atmosfære forstås som et forbindelsesled mellem mennesker indbyrdes, og mellem mennesker, omgivelser og ting – en interkommunikativ samhandlen.

På den måde bliver kroppe også et vilkår, der ikke som sådan kan adskilles fra situationerne (Fuglsang 1998). I analytisk øjemed, som når vi bevæger os ind i et felt og adskiller deltagerne fra hinanden ved at kalde dem deltager1 og deltager2 etc., kan det være et analytisk greb for at sætte særligt fokus på, hvordan kroppene interagerer i forhold til hinanden. Som Zahavi udtrykker det, så "*er oplevelser i en vis for-*

stand ikke indre. De er ikke skjult i hovedet, men derimod udtrykt i kropslig adfærd og handling” (Zahavi 2003). Det betyder også, at vi, når vi observerer, derfor nemt overser kroppens gøres og laden – dens væren-i-verden – netop fordi den er så implicit. Vi har den med os alle vegne, ser den alle vegne, erfarer med den og gennem den – uden at erfare det. Kroppen er uundgåelig men lige så vigtigt: Den kan ikke adskilles i et ydre og et indre selv. Den skal – i tråd med social konstruktionismen – forstås som et relationelt selv der hele tiden er forbundet, som en del af den verden den interagerer med og i.

Af samme grund, kan kroppe heller ikke ”melde sig ud”. Enhver handling har betydning for andre omgivende kroppe i rummet. Som ringe i vandet der breder sig. Ved observationer af kropslig tilstedeværelse i rum, kan dette særligt træde frem, hvilket er en interessant pointe i forhold til individualitet og teorier med fokus på samme. Pragmatikeren John Dewey (2005) udtrykker udviklingen af individualitetsforståelsen som en historisk udvikling, hvor *”identifikationen af bevidstheden med selver og præsentationen af selvet som uafhængigt og selvtilstrækkeligt skabte en stor kløft mellem den erkendende bevidsthed og verden”* (Dewey 2005;306).

Det betyder endnu en gang, at vi står med et interessant aspekt ved fænomenologisk inspiration ved udviklings- og observationsarbejde, hvor vi kan se, hvordan kroppe påvirker hinanden. Hvordan de spiller sammen, taler sammen og lige så interessant; hvordan de kan modarbejde hinanden ved ikke at arbejde med nærværet og den fælles at-

mosfære. Når en lærer fx adskiller sine egne kropslige bevægelser fra sine elevs adfærd, ligger der en forestilling om, at den kropslige ageren (fx passiv lærer kontra aktive elever), ikke får indflydelse på de øvrige kroppe. Dette er et område der teoretiseres i arbejdet med ”rapport”, som forståelse for den måde hvorpå kroppe indtager samme figur, position og stemmeleje. Som et spejlbillede af den andens krop. Det er blandt andet et begreb der arbejdes meget med i coaching hvor teorien er, at der ved ”rapport” skabes tryghed i situationen i og med måden at forstå og anerkende den anden på. Det modsatte er således tilfældet ved manglende ”rapport”, som i stedet kan resultere i frustration og afmagt. Fx en afmagt blandt elever der ikke oplever sig mødt, og som dermed nemt kan opretholdes som ”problembørn” fordi der ikke rettes opmærksomhed mod den fælles skaben af virkeligheden. Ses hver enkelte krop som isoleret fra den anden, så inderliggøres særlige behov og særlig adfærd også nemt i den enkelte, og ansvaret for det der ikke lykkes (eller lykkes) i fx en undervisningstime, placeres hos enkeltpersoner frem for som en del af en fælles konstruktion (se Bloch & Lindegaard 2008).

At anerkende kompleksiteter frem for kategorier

Vi er en del af, og skaber selv, kompleksiteter som alle smeltes sammen i et bombastisk kaos af sociale konstruktioner, kropslige og rumlige fænomener. En form for forbundethedens kategorier (Bloch & Lindegaard 2008) der fremhæver uadskilleligheden mellem krop, rum og sprog som ligeværdige dele af

menneskelig interaktion. En tese der får betydning for vores metodiske beslutninger er derfor, at der ingen grænser er mellem kroppe, sprog og rum. Krop og sprog formes, skabes og konstrueres i rum på forskellige måder og tilskrives forskellige betydninger. Ved en dekonstruerende tilgang, således både metodisk og teoretisk, kan denne uadskillelighed træde tydeligere frem og det kan for os blive fremhævet, hvordan grænserne mellem delene opretholdes, for at fastholde og fryse de kommunikative handlinger, der ellers er flydende og i konstant forandring. Vi konserverer konstant disse kommunikative handlinger for at fastholde en fornemmelse af noget varigt og uforanderligt, men tør vi se handlinger som en stadig strøm af udtryk uden nogen form for varig natur eller struktur, bliver mulighederne også tydelige. Igennem dette kan udviklingsarbejde æltes sammen med *udforskningsarbejde* til en samlet masse med *fokus på hvad der fungerer og hvilke muligheder der opleves* i en kontekst. Med udgangspunkt i sociale konstruktionsprocesser kan situationer vendes på hovedet, så det bliver tydeligere, hvordan betydninger og muligheder fremstår, og der åbnes derfor op for mulighedsskabende alternativer til nuværende praksisser.

Vi indgår som sociale væsener hele tiden i forskellige felter, og indgår dermed også i konstruktionerne af forskellige kategorier. På den måde tager vi hele tiden del i konstruktionerne af den sociale virkelighed, men kan vi sætte konstruktionsprocesserne i stå for en stund, og gribe muligheden for – ved dekonstruktion – at udfordre og blive klogere på felters selvfølgeligheder, åbnes

helt nye muligheder for at forstå den menneskelige interaktion. Herunder også mulige og umulige handlinger. Stræber vi efter dette, stræber vi ikke længere blot efter konsensus og det bekræfter, at vi ved åbenhed, også over for vores egen lukkethed, får mulighed for at udforske og udvikle på anerkendende præmisser.

De forforståelser vi har med os, kan – eller skal - vi derfor *søge* at træde lidt væk fra. Om end det aldrig helt kan lykkes, da kategoriseringsarbejdet i en foranderlig verden er uden slutpunkt. Men vi kan i vores faglighed søge at lade os være åbne for særlige betydninger i særlige praksisser. En åbenhed der styrkes ved at se *udenom* de rammer, kategorier og begrænsninger i forståelserne af hinanden og vores handlinger vi ofte har med os. Men blikket for de små nye betydninger må være tålmodigt. Det er en dynamisk proces, og særligt en proces der forløber som transport af informationer og perspektiver over tid, og mange deltransporter som vilkår undervejs. Efterhånden er der et billede af en praksis der begynder at falde på plads, men det vil altid kun være en brøkdelt af de aktuelle kompleksiteter. Vi får aldrig indblik i alle kompleksiteter, men må tage os til takke med en lille smagsprøve engang imellem.

Litteratur

- Bechmann Jensen, Torben & Christensen, Gerd (red.) (2005): "Psykologiske og pædagogiske metoder – kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis", Roskilde Universitetsforlag
- Bloch, Rosa Louise & Lindegaard, Stine (2008): "Rumlighedens krop og sprog – en undersøgelse af interaktioner og relationer i en 9. klasse", Roskilde Universitet

- Dewey, John (2005): "Demokrati og uddannelse", Gyldendals bogklubber, Danmark
- Dupont, Søren & Liberg, Ulla (red.) (2008): *Atmosfære i pædagogisk arbejde*, Akademisk Forlag
- Fuglsang, Martin (1998): "At være på grænsen", Nyt fra samfundsvidenskaberne, Frederiksberg
- Gergen, Kenneth (2002): "Virkelighed og relationer", Dansk Psykologisk Forlag
- Gulløv, Eva & Højlund, Susanne (2005): "Materialitetens pædagogiske kraft: Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner", i Larsen, Kristian (red.) "Arkitektur, krop og læring", Hans Reitzels Forlag
- Højholt, Charlotte (2001): "Samarbejde om børns udvikling – deltagere i social praksis", Socialpædagogisk Bibliotek
- Kristiansen, Søren & Krogstrup, Hanne Kathrine (1999): "deltagende observation – indtrodning til en forskningsmetodik", Hans Reitzels Forlag
- Larsen, Kristian (red.) (2005): "Arkitektur, krop og læring", Hans Reitzels Forlag
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): "Kroppens fænomenologi", Det Lille Forlag
- Søndergaard, Dorthe Marie (2006): Tegnet på kroppen – køn, koder og konstruktioner blandt unge i Akademia", Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet
- Warming, Hanne (2005): Erkendelse gennem oplevelse: Når indlevelse ikke er mulig", i Järvinen, Magaretha & Mik-Meyer, Nanna (red.) "Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv", Hans Reitzels Forlag
- Wenger, Etienne (2006): "Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet", Hans Reitzels Forlag
- Zahavi, Dan (2003): "Fænomenologi", Roskilde Universitetsforlag

Ringsmose, Charlotte (Professor at The University of Århus). **Contextual Awareness and Dedicated Involvement.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2011, Vol.48, 4, 325-336.* – At Øverby Competence center, Norway, a pilot project focusing on systematic evaluation of special educational practices presents the outcome of working with five children. A case study is presented: an 11 ys. boy with acquired brain damage is to be taught computerized writing, and math. etc. The teaching goals were operationalized using Goal Attainment Scaling; pupil progress was followed by continuous rating scales. The results were positive; probably because the use of systematic evaluation implies dialogue between evaluation and educational practice. – *Bjørn Glæsel*

Vassing, Christne (School psychologist in Ringsted). **Developmental Consultation.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2011, Vol.48, 4, 337-348.* – Two tendencies necessitate a change of school psychological practice. A large percentage of children usually placed in special classes and schools are to be included in normal classes. The use of tests by educational psychologists should be diminished in favor of consultative practices, mirroring the growing understanding of pupil problems being more of a relational nature than individual ones. At a school educational office a teaching program was instigated, comprising 6 lectures of two hours duration. The desired changes are dependent of some prerequisites: if teachers are to find consultation meaningful the schools have to recognize this method as useful and legitimate. The demands on school psychologists are to demonstrate the method and to explain its underlying theories of child development. – *Bjørn Glæsel*

Andersen; Frank, Ørsted & Højfeldt, Gitte (Lecturer at The University of Århus and lecturer at The University of Copenhagen). **The Success of Finnish Education Begins in Kindergarten.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2011, Vol.48, 4, 349-358.* – While the unequivocal success of Finnish pupils in reading, math., and science is well documented, a search for possible reasons is going on. The authors have examined Finnish kindergartens in their search, and present a case study at one institution showing a very structured, safe, and ambitious developmental and learning setting. Two factors are thought to have a significant impact: The teachers' constant focus on linguistic development, which is beneficial to all, including bi-lingual children and children with weak backgrounds and the high degree of respect for the knowledge and status of the teachers shown by the parents. – *Bjørn Glæsel*

Kragh-Müller, Grethe (Lecturer at The University of Århus). **Child Perspectives on a Good Child Life in Two Cultures.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2011, Vol. 48, 4, 359-378.* – In a project, data were gathered abt. the perspectives of chil-

dren of their everyday life. Children from two different day care institutions in two different cultures, “Børneengen” and “Anemonen”, were interviewed individually and in groups about their views on the quality of their institution. This was compared with their view on the possibilities of actually having a good child life in their institution. In addition the institutions were observed for five days. The examination shows that a good life is synonymous with having opportunities to play with good friends and to have good and varied play opportunities. The relations with the grown-ups were also quite important; to do things together with them, but also to finding them “nice persons” who did not scold but instead allowed them to do things – and not too strict on rules. The children at “Børneengen” expressed more well-being on a number of areas than those at “Anemonen”. The observations showed that there were differences of both material and cultural nature between the institutions. This implied differences in the developmental opportunities of the children – a condition that was reflected in the interviews with them – *Grethe Kragh Müller*

Bloch; Rosa, Louise (M.A. in Psychology and Pedagogy). **Sensitive Steps in an Appreciative Direction**, *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 2011, Vol. 48, 4, 379-389. – What would happen if we in a pedagogical and psychological developmental project seek to step out and away from the categories that we usually understand interaction by and thereby view interplay in quite new ways? This text proclaims a work with human dynamics, inspired by social constructionism, but also supplied by a body-phenomenological focus on bodily being-in-the-world as a kind of methodological appreciation. A sensitive developmental project is underlined to avoid distancing expert and observing positions, instead – in new ways – to recognize the areas that we work with. Thus, new understandings of participation, interaction, conflicts, and not least developmental possibilities may be created. – *Rosa Louise Bloch*

Jens Moberg

Personlig vækst – hjælp til din udvikling som leder

Lindhardt og Ringhof Business 2011.
240s., 475 kr

Jens Mobergs nye bog om ledelse, *Personlig vækst*, tager afsæt i hans egne personlige erfaringer og udvikling som leder.

Bogens gennemgående tema er, hvordan man som leder løbende optimerer sine lederevner og opnår de ønskede resultater for organisationen. Fokus er rettet mod lederens relationer til såvel egne ledere som til medarbejdere.

Især lederopgaven, at manøvrere i det komplekse spændingsfelt mellem mange samtidige hensyn: imødekomme af ledelsens krav om at implementere stadigt skiftende strategier, at formå at skabe fælles mål med medarbejderne og at sikre de bedst mulige betingelser for medarbejdernes faglige og personlige udvikling, er en rød tråd gennem bogen.

Moberg refererer en enkelt gang til Maslow og en enkelt gang til Daniel Goleman, men ellers bruger han ikke referencer fra ledelseslitteratur, filosofi eller psykologi.

Bogens 18 kapitler omhandler følgende temaer:

Selvbevidsthed, livsmål og personlige værdier, styrker og sårbarheder, empati, selvtillid, mod, robusthed, nærvær, integritet, ambition, ydmyghed, valget, feedback, store beslutninger, tilgivelse, uddelegering, motivation, mangfoldighed, resultater.

Temaer som alle er centrale for enhver personaleleder, som ønsker at arbejde bevidst med sin personlige og ledelsesmæssige kompetenceudvikling.

Hvert kapitel afsluttes med Mobergs personlige beretninger fra hans erhvervskarriere og efter flere af kapitlerne konkretiseres kapitlets tema med en case, hvor en tidligere medarbejder bevidner Mobergs afgørende indflydelse på denne medarbejders personlige udvikling. Disse narrativer uddyber forståelsen, men jeg får som læser også en oplevelse af, at de tillige fungerer som en form for legitimering, nu hvor litteraturhenvisninger er fravalgt.

Bogens genre er for mig lidt ubestemmelig. Der er et klart biografisk islæt, der er tydelige etiske budskaber, anvisninger og gode råd til (nye) ledere, men jeg ser ikke bogen som en egentlig lærebog til brug på uddannelsesinstitutioner. Det ville forudsætte anvendelse af teoretiske referencer.

Med den letlæselige og velskrevne præsentationen af de meget centrale temaer for personlig vækst og personaleledelse vil *Personlig vækst* kunne være til god inspiration for f.eks. erfagrup-

per, hvor man sammen reflekterer over personaleledelsesdilemmaer og ledelsesidealer med udgangspunkt i egne erfaringer. Bogen er en invitation til selvrefleksion, som mange ledere vil kunne lade sig udfordre af.

Jens Moberg er erhvervsleder, ikke psykolog eller filosof. Det slår tydeligt igennem i måden, han anvender begreberne på og formulerer sig på. Eksempelvis skriver han flere steder, at lederen ”skal udvikle medarbejderne”. Forestillingen om, at vi kan udvikle andre, er et af flere eksempler på, hvordan komplekse processer reduceres. Noget som vil være fremmed for de fleste psykologer.

Der er således ikke tale om en psykologibog selvom temaet er personlig vækst, men snarere om gode refleksioner, råd, anvisninger og erfaringsdeling fra en klog og erfaren leder til andre ledere.

Henning Strand

Peggy Penn: Skrivning og sprog i terapi – indlevende imaginationer.

Forlaget Mindspace 2010.
203 sider 298,- kr.

Skrivning og sprog i terapi handler om, hvordan vi bruger sproget, og hvordan vi kan skabe nye synsvinkler i terapi gennem samtale og brevskrivning.

Peggy Penn præsenterer læseren for, hvordan klient og terapeut sammen skaber en særlig tekst gennem skrivning og dialog om det skrevne. Hun taler om, at vi forfatter os selv gennem denne samskaben af en deltagertekst.

Bogen er bygget op om artikler, som Peggy Penn har skrevet over en årrække. Hun har tilføjet indledende bemærkninger til hver af artiklerne, opsummerer og reflekterer over den røde tråd, der binder artiklerne sammen.

Peggy Penn tager – som Milanogruppen gjorde det – afsæt i Gregory Batesons ideer om mønstre, cirkularitet, forandring og sprog. Inspirationen fra og den nære tilknytning til Milanogruppen og til den norske psykiater, Tom Andersen, er meget tydelig og eksplicit i de kapitler, som bygger på Peggy Penns produktion fra 1980’erne, mens den socialkonstruktionistiske inspiration fra Kenneth Gergen, Sheila McNamee og sprogfilosoffen Mikhail Bakhtin, træder tydeligt frem i de kapitler, som bygger på hendes produktion efter 1980’erne.

Kapitel 1 fokuserer på temaerne: stemme, fortælling, skrivning og genfortælling. Kapitlet bygger på Kenneth Gergens ide om, at ethvert udsagn og enhver handling er en opfordring til et svar, og at svaret til andre formes af vores umiddelbare svar til os selv i vores indre samtale. Interaktioner bevæger sig frem og tilbage fra indre samtale til samtale med andre, fra monolog til dialog og bliver til nye fortællinger. I overensstemmelse med denne forståelse anvendes skriveaktiviteter som en udvidelse af terapien. Sammen frembringer familie og terapeut en ”deltagertekst”, en fortælling, der er samskabt af familiens og terapeuternes stemmer. Disse stemmer udvider og facetterer den narrative diskurs. Peggy Penn bidrager i dette kapitel til nytænkning og til en meget kreativ og produktiv brug af brevskrivning i terapeutiske processer.

Kap. 2 bygger på en artikel fra starten af 1980'erne, hvor Peggy Penn lægger sig tæt op ad Milanogruppens tænkning om problemer i familier og familierterapi. Symptomerne i en familie forstås som et mønster, der har en vigtig funktion i familien. Terapeuterne arbejder med reflekterende team, hypotesedannelse og genogrammer. Da teksten er skrevet før Peggy Penn blev optaget af socialkonstruktionismen handler den ikke om sprog og skrivning.

I kap. 3 tager Peggy Penn afsæt i et terapiforløb med en kvinde med voldtægtsflashbacks. Peggy Penn anvender den socialkonstruktionistiske ramme og retter fokus mod, hvordan hun kan hjælpe offeret med at konstruere en anden historie ved, gennem opmærksom lytning og skrivning, at finde den stemme, som overgrebet bragte til tavshed. Derigennem konstrueres et scenarie, som er fri for flashbacks. Peggy Penn har rigtig gode bud på, hvad det er i den opmærksomme lytning, som skaber forskellen for den lidende.

Udgangspunktet for kap 4 er en case om kronisk sygdom. Det grundlæggende tema er, hvordan man kommer fra en stemme, der fremkaldes i en konsultationssamtale til konstruktionen af nye fortællinger. Begrebet "relationelle traumer" introduceres, og Peggy Penn gør opmærksom på, hvordan den sociale udbredelse af negative metaforer omgiver og overvælder den syge person og dennes familie. I casen viser Peggy Penn, hvordan brugen af metaforer og brevskrivning kan indbyde til skabelse af nye stemmer og flersidede beskrivelser, som på sin side puster nyt liv i de samtaler, der er bragt til ophør af sygdommen.

Den lyttende, ikke-vidende position, fremhæves også som vigtig i processen. Den lyttende karakteriseres som en deltager eller et vidne, der er til stede for at værdsætte den lidendes hele historie, lige så mange gange den må fortælles. "Jeg er her sammen med dig uden at dømme og med håb", og "håb er noget, vi gør sammen", skriver Peggy Penn.

En særlig styrke i dette kapitel er forfatterens præcisering af nogle af nøglebegreberne i hendes socialkonstruktionistisk inspirerede terapi som f.eks. metaforer, lytten, stemme og skrivning og hendes afklaring af, hvorfor disse fænomener er så virksomme.

Kap. 5 er et meget kort, men – især for terapeuter og konsulenter – også meget centralt kapitel om lytning, empati, medfølelse og lyttende stemmer.

I kap. 6 er vi tilbage i 1980'erne i Milanogruppens tænkning. Positiv konnotation, cirkulære spørgsmål, fremtidsspørgsmål og Batesons brug af begrebet: præmis set i forhold til udviklingsmuligheder er hovedtemaerne i kapitlet. For mig er der lidt "retro" over kapitlet. Men det er også en meget klar og præcis gennemgang af grundlaget for den systemiske familierterapi.

Kapitel 7 handler om en konsultation, som Tom Andersen deltog i sammen med Peggy Penn.

Det er en medrivende gengivelse af en konsultation med et aidsramt par. I kapitlet formår Peggy Penn på smukkeste vis at udfolde Batesons begreb: dobbeltbeskrivelse, som i korthed betyder, at man for at komme fra et beskrivelsesniveau til en andet må være i stand til at se en relation fra mere end én side. Dobbeltbeskrivelsen fremmes

bl.a. ved, at terapeuten stiller spørgsmål, som inviterer til svar på flere måder. Milanogruppens brug af cirkulære spørgsmål var netop en måde at invitere til svar på flere måder på.

I kapitlet viser Peggy Penn også, hvordan forskellige former for brevskrivning kan få en meget afgørende betydning for en terapiproces.

Peggy Penn er en blændende god formidler. Hun mestrer sproget og hendes teoretiske overvejelser konkretiseres gennem cases, hvor hun bl.a. gengiver dialoger fra terapisesioner og uddrag fra breve, resumerer og reflekterer over processerne.

Selv blev jeg meget optaget af Peggy Penns brug af skrivning og refleksioner over sprog i terapierne. Selvom andre – f.eks. Michael White – har beskrevet brugen af skrivning i psykoterapi, er der nye dimensioner og vinkler i hendes særlige brug af skrivning og opfølgende samtaler med klienter.

Med lidt god vilje kan jeg godt se sammenhængen mellem de mere Milano orienterede kapitler og de socialkonstruktionistisk inspirerede, men det er klart de sidstnævnte, jeg finder mest interessante.

Bogen er velskrevet, den inviterer til eftertanke, og for socialkonstruktionistisk orienterede konsulenter og terapeuter er der rigtig megen god inspiration at hente.

Henning Strand

Heidi Honig Spring og Bettina Brandt-Nilsson; "AKTion, trivsel i udskolingen

Dafolo, 2011. materialet indeholder lærervejledning 134 sider, dilemma- og spørgsmålskort og cd-rom. Pris 598 kr.

Heidi Honig Spring og Bettina Brandt-Nilsson, som er de to forfattere til materialet, er pædagogisk konsulent og afdelingsleder for udskolingen henholdsvis lærebogsforfatter, pædagogisk konsulent og nuværende pædagogisk leder.

Materialet er meget letlæst og letanvendeligt.

Jeg synes at det er et skønt materiale, som jeg har nydt at læse og se igennem.

Der er efterhånden kommet meget fokus på AKT området, som har fået en stor plads i folkeskolen, med kompetente lærere, med særlig interesse for området, og videreuddannelse.

I de små klasser bliver der startet med AKT arbejde. Det er vigtigt at satse tidligt, men der er ingen tvivl om, at det er essentielt også at fortsætte med at arbejde omkring Adfærd Kontakt og Trivsel, når børnene kommer i udskolingen.

Materialet tager udgangspunkt i børnenes sociale liv som helhed både med fokusområder i og udenfor skolen, hvilket jeg synes kommer godt i spil i bogen.

Vi ved som professionelle, at hvis vi skal fange børnenes opmærksomhed, interesse og oprigtighed indenfor dette område, må vi have alle de livsrum med, og have en nysgerrighed og interesse for, hvor børnene befinder sig.

Jeg hæfter mig særligt ved materialets afsnit om dilemma og spørgsmålskort, hvor materialet ifølge de to forfattere:

”er tænkt indirekte tematisk for at skabe system og retning i de universelle og eksistentielle spørgsmål og dilemmaer”

Mange børn vil kunne identificere sig med spørgsmålene, og i klassen kan man tale om problemstillinger i grupper, uden at det bliver personligt.

Efterfølgende udvikles spørgsmålene, så eleverne selv kan lave flere hypotetiske problemstillinger, hvorved de i høj grad kommer til at inddrage deres personlige viden og problemstillinger.

Hvis man anvender dette materiale i de ældre klasser, vil det være en stor fordel, at eleverne allerede tidligt i deres skolegang har haft gode oplevelser ved sådanne sociale aktiviteter. Hvis de har erfaringer med at en sådan viden bliver taget imod på en nyttig og sober måde, vil de sandsynligvis være mere åbne og have lyst til at dele deres erfaring og viden.

Som psykolog bliver jeg helt grebet af emnet og materialet, og får lyst til selv at lave klassearbejde, når jeg læser og gennemgår det. Jeg tænker faktisk også, at man som psykolog eller terapeut vil kunne bruge en stor del af materialet grupper af børn, som er bragt sammen i terapeutisk øjemed.

Jeg synes det er vigtigt at påpege, som forfatterne også er opmærksomme på, at emnerne i bogen kan åbne for ukendte problemstillinger omkring nogle enkelte børn, som kan betyde et efterspil i form af samtaler og i yderste konsekvens underretning og måske henvisning til andre instanser, hvor den unge kan få den nødvendige hjælp.

*Bog anmeldelse af
Hannah Wang-Dantzer*

Emmy van Deurzen og Sarah Young (red):

Eksistentielle perspektiver på supervision.

Dansk psykologisk Forlag 2011

364 sider – 388,-kr.

EN GUIDE TIL EKSISTENTIEL SUPERVISION

Emmy van Deurzen og Sarah Young, psykologer og eksistentielle terapeuter, har samlet en antologi om eksistentielle perspektiver på supervision. En rig holdig og inspirerende bog, der udkom på engelsk i 2009, og som nu foreligger i dansk oversættelse.

Ud over redaktørerne selv har 14 forskellige forfattere bidraget til antologien. Alle har de et filosofisk snarere end et positivistisk eller medicinsk syn på terapeutisk supervision, og deres interventioner er forankret i en bredt funderet fænomenologisk metode.

Eksistentiel supervision er blevet praktiseret i årevis, men indtil videre findes der kun meget lidt litteratur om eksistentiel supervision *per se*. Når det har taget lang tid for et rendyrket eksistentielt perspektiv på supervision at tage form, skyldes det ifølge denne bogs redaktører, at der er tale om en arbejdsform, som bygger på en vidtfavnende og alsidig tænkning.

Mangfoldighed og sammenhængskraft

Antologiens mange bidragydere er da også vidt forskellige, hvad angår tankegang, erfaringsbaggrund og sproglig udtryksmåde. Så meget desto mere er det en styrke ved bogen, at de enkelte kapitlers forfattere ofte refererer til an-

dre kapitler skrevet af andre forfattere og påpeger ligheder og forskelle. Dette er med til at give læseren en oplevelse af en sammenhængende fremstilling frem for blot en sammenstilling af forskellige synspunkter.

Antologien består af tre dele:

Første del stiller skarpt på det filosofiske grundlag for eksistentiel supervision. Der behandles en række filosofiske aspekter, som er af afgørende betydning for at forstå eksistentiel terapi og supervision. Da en del af de anvendte begreber kan virke fremmedartede, er der bagest i bogen indsat en ordliste med korte definitioner af de centrale begreber. Denne liste er en god hjælp til at orientere sig i det filosofiske bagland, på samme måde som en kort oversigt i kapitel 1 over centrale eksistensfilosofier og de tanker og begreber, de hver især har bidraget med.

Anden del handler om den faktiske udøvelse af eksistentiel supervision i praksis. Her bliver det anskueliggjort, hvordan eksistentielle perspektiver kan benyttes i forskellige kontekster. Der er mange tankevækkende betragtninger og eksempler. Jeg vil særligt fremhæve kapitlet om eksistentiel supervision i det offentlige sundhedsvæsen, hvor det valgte case-eksempel ved første øjekast fremstår som "en diagnostisk triumf" (s. 243) i bedste positivistiske ånd, men hvor forfatterne får demonstreret, at det faktisk var anvendelsen af den fænomenologiske metode, der førte til en afklaring.

I bogens sidste del bliver der stillet spørgsmålstejn ved en række antagelser, der normalt er knyttet til selve supervisionsbegrebet. Endvidere gives der en række bud på videreudviklingen af eksistentiel supervision – i kapitel 14 præsenteres således et "supervisionshjul", en tværteoretisk ramme, som både supervisor og supervisand kan bruge til at orientere sig i alle supervisionens aspekter.

I bogens sidste kapitel giver redaktorerne deres bud på, hvad der henholdsvis kan fremme og stille sig i vejen for en fortsat udvikling af eksistentiel supervision. Her findes også en god og anskuelig opsummering af bogens gennemgående temaer. Det eksistentielle perspektiv betragtes som et supplement til snarere end en erstatning for andre former for supervision: "Det udtrykker og sammenfatter den type problemer og spørgsmål, som vi må forholde os til, uanset hvilken teori der udgør fundamentet for vores praksis" (s. 345).

Det dunkle – og det ligefremme

Blandt de forhold, der stiller sig i vejen for en større udbredelse af eksistentiel supervision, anføres det, at eksistentielle praktikere har det med at leve i det skjulte, og at mange af de filosofiske værker, som arbejdsformen bygger på, kan være så gådefuldt og egensindigt formuleret, at det virker afskrækkende. Det bemærkes også, at mange eksistentielle terapeuter hidtil har været tilbageholdende med overhovedet at sætte ord på deres praksis, "fordi tekniske, metodologiske og formelle beskrivelser vil stride mod deres vægtning af væ-

rens- snarere end *handlings*aspekter” (s. 334, original kursivering).

Sidstnævnte er i sig selv et eksempel på den type formulering, der fordunkler mere, end den forklarer. Det samme ses også i flere af bogens kapitler. Der er dog tillige mange eksempler på det modsatte, nemlig at ”forskellige varianter af eksistentiel supervisionspraksis har mange fællestræk, der kan formuleres klart, uden at supervisors nær-vær og væren-med supervisanden tabes af syne” (s. 334).

Når dette er sagt, skal jeg dog også gerne medgive, at der til tider er tale om sagsforhold, som det vitterligt er vanskeligt at sætte ord på, og det sprog, der virker fremmedartet ved første øjekast, kan også være det, der får tanken til at strække sig ud mod nye erkendelser.

Sproget i den danske udgave virker i det store og hele ubesværet, selv om det ikke er helt frit for et præg af at være oversat. Enkelte steder skæmmes oversættelsen af malplacerede anglicismer som ”approach” i stedet for tilgang og ”counselling” i stedet for rådgivning; men det er heldigvis undtagelser.

Denne bogs ærinde er ikke at levere en afgrænset definition af eksistentiel supervision eller skabe en standardiseret praksisform, men snarere at opmuntre til yderligere debat og mere udvikling på området. Bogen kan med fordel læses af alle, der interesserer sig for eksistentiel terapi – studerende såvel som terapeuter og supervisorer.

Peter Alving

Hvordan går det egentlig på gul stue?

Overkommelig og meningsfuld evaluering i daginstitutioner

Niels glavind: Hvordan går det egentlig på gul stue? Bureau 2000, 124s, 150 kr.

Evaluering er et forkæret ord, der ofte møder modstand og opfattes som tids-spilde og misbrug af ressourcer – netop fordi institutioner og personale udsættes for et væld af dokumentation i øvrigt.

Den udbredte skepsis er forståelig, når evaluering tilrettelægges useriøst og måler ting på et tilfældigt grundlag – uden forankring i pædagogisk kvalitetsforståelse og bruger unødigt tid på dokumentation af noget, som ikke bruges konstruktivt og fremadrettet.....

Men bogen her er skrevet ud fra den opfattelse, at evalueringsbegrebet – grebet rigtigt an! – kan budrage til kvalitetsudvikling og synliggørelse af det pædagogiske arbejde – også uden at det behøver koste en voldsom ekstra resourceindsats. Evalueringskravene er stigende og indført samtidig med indførelsen af en række lovgivningsmæssige tiltag, krav til læreplaner, brugerinformation og kvalitetskrav samtidig med, at der er sket en udvikling af kommunernes organisering af forvaltningskultur.

Men løsningen for det pædagogiske personale er ikke at gøre modstand, men at bruge evalueringen til kvalitetsudvikling.

Forfatteren – Bureau 2000 – har de sidste 15 år bistået kommuner og institutioner med evaluering og kvalitetsudvikling og fortæller med udgangspunkt

i disse erfaringer, hvordan man kan lægge op til evaluering på en overkommelig måde og bruge den til konstruktiv diskussion og debat om den fremtidige udvikling.

Et velskrevet informerende forord informerer om bogens indhold. Med udgangspunkt i lovgivningsmæssige krav beskrives forskellige hovedtyper af evaluering. Metoder – spørgeskemaundersøgelser, hvor man kommer vidt omkring – sættes overfor kvalitative metoder. Spørgeskemaet – ”Respons for forældre” – er blevet anvendt i mere end 500 daginstitutioner og et betydeligt antal dagplejere og er blevet opdateret i forhold til lovgivningen om læreplaner og børnemiljø og supleret med personalerespons.

Indholdsfortegnelsen giver et overskueligt og præcist overblik.

Det sidste kapitel beskriver og sammenligner evaluering i de nordiske lande, og når Finland ofte fremhæves som et land med de bedste resultater, er det interessant at iagttage og bemærke de forskelle, der blandt andet ligger til grund: de strukturelle forskelle i førskoleområdet, hvor mange 6-årige allerede i børnehaven får et halvdagsundervisningstilbud. Det foregår gennem leg af børnehavens personale. Desuden laves der for hvert barn en handleplan, som forældre og pædagoger evaluerer sammen hvert år og overdrager til skolen.

Derudover har Finland en overordnet rammeplan for førskoleområdet, som de enkelte kommuner skal bruge som grundlag for principper og planer. Den enkelte institution suplerer så med individuelle virksomheds – og læreplaner.

Sjældent har jeg læst så velskrevet, letlæst, informerende og interessant bog. Den bør selvfølgelig forefindes i enhver institution! Evaluering bliver vendt til noget positivt, der kan bruges konstruktivt. Hvor har vi dog savnet en bog, der så konstruktivt fortæller og eksemplificerer et vedkommende emne. Den er ikke ukritisk, men lægger op til diskussion og udvikling!

En ren gevinst!!!

*Birgit Marott
Lektor i psykologi
Aut, psykolog*

**Kathrine Vitus & Signe Smith
Nielsen (red.): ”Asylbørn i
Danmark – En barndom i
undtagelsestilstand”.**

Hans Reitzel, 2011, 293.s., 298 kr

Der meldes klart ud med allerførste sætning i bogen: ”Det er skadeligt for børn at opholde sig i årevis i asylcentre”. Sådan indleder Eva Smith i sit forord. Hun fortsætter i afsnit to således: ”En af de mest traumatiserende omstændigheder ved centeropholdet er, at beboernes liv sættes på stand by. Mennesker har brug for at tænke fremad”. Derpå redegøres der kort for de danske politikeres holdning, som er, at det ville være en bombe under asylsystemet, hvis de, der har fået afslag på deres asylansøgning, alligevel får asyl, hvis de undlader at rejse hjem. I forhold til børnenes situation står vi over for en gordisk knude: Danmark er forpligtet til at tage sig af børn, som har det dårligt – men har samfundet et ansvar for

dem, hvis deres forældre nægter at rejse ud af landet? En væsentlig del af svaret på det spørgsmål burde fremgå af en erkendelse af, hvor desperat børnenes situation faktisk er. Eva Smith foregriber her bogens konklusion: mange af børnene traumatiseres så alvorligt, at det vil have konsekvenser for deres liv som voksne.

Bogen er inddelt i tre hovedafsnit, der hver rummer et antal kapitler. Del I om leveforhold, II om konsekvenser og III om historie og retslige rammer. I alt bidrager 22 forfattere med kapitler i bogen; deres portrætter viser den enkeltes baggrund og særlige kompetencer. Bogen er udstyret med en ordliste, literaturoversigt til hvert kapitel, noter ligeledes til hvert kapitel og et antal bilag over lovgivningen, den førte politik samt statistiske og økonomiske oversigter.

Af pladsmæssige hensyn fokuseres der i denne anmeldelse på blot et kapitel fra hvert hovedafsnit.

Kap. 3, "Afviste asylansøgere" er skrevet af Lisbeth Garly Andersen, som er antropolog, og som arbejder på Institut for Menneskerettigheder. Hun bygger bl.a. på 60 interviews med afviste asylansøgere og andre udlændinge og personer på tålt ophold. Hendes emner er komplikationer i forhold til udsendelse, udsendelsesfremmende foranstaltninger såsom mødepligt hos politiet, risiko for frihedsberøvelse og reducere, økonomiske ydelser. Situationen for fem familier gennemgås kort. Udrædningen viser, at de udsendelsesfremmende foranstaltninger ikke har nogen dokumenteret effekt.

Kap. 7. "Asylbørns psykiske Lidelser" er skrevet af børne-ungdomspsykiater-

ne Lene Lier, Peer Jansson og Bente Rich, der arbejder som speciallæger. Siden 2007 har de undersøgt i alt 31 børn fra 17 familier, og i de fleste tilfælde også mødrene. 20 af børnene var født i deres hjemland og 11 i Danmark. I gennemsnit har de boet i asylcentre i 5 – 8 år. De er blevet flyttet fra center til center op til 15 gange. Der gøres rede for de særlige symptomer i de forskellige aldersgrupper. Hos de 0 – 2 årige findes symptomer svarende til børn, hvis mødre fra deres fødsel har lidt af alvorlige depressioner eller andre psykiske sygdomme. Sammenfattende for hele børnegruppen ses der en række alvorlige forstyrrelser i deres psykosociale og kognitive udvikling. Det er et alvorligt problem, at Danmark har organiseret asylsystemet, som det er tilfældet.

Kap. 10, "Dansk asylpolitik 1983 – 2010" er skrevet af Thomas Gammeltoft-Hansen, der arbejder med juridiske forhold ved Institut for Internationale Studier og Zachary Whyte, antropolog, der arbejder som ekstern lektor på KUA og RUC. Med udgangspunkt i Udlændingeloven af 1983 gennemgås udviklingen sidenhen. Fra 1983 – 2000 blev loven ændret 17 gange, men fra 2001 – 2009 er det sket 46 gange. Loven af 1983 blev af FN's Flygtningehøjkommissariat udråbt som verdens bedste. I dag er lovgivningen en af de mest restriktive i Europa. Danmark er ved at fjerne sig fra resten af Europas udlændingepolitik. Hvor vi før byggede på bredt formulerede retsgarantier, søger man i dag i stigende grad hen imod en minimumsfortolkning af de internationale konventioner.

Det afsluttende kapitel, "Perspektivering" er skrevet af filosof Mark Lem-

berg-Pedersen, der i sin forskning især fokuserer på de kontrolpraksisser, der benyttes af EU-landene over for indvandrere og asylansøgere og for de argumenter, der gives for politikken. Han hævder, at den danske praksis har store konsekvenser for asylsøgende børn. Udover problemer med deres psykiske helbred og underminerede familieliv ødelægges betingelserne for at udvikle den autonomi, der ellers er et fundamentalt mål for liberal politik.

Bogen henvender sig bredt til forskere, studerende, lærere, læger, journalister, socialrådgivere og mange flere, der interesserer sig for asylsøgende børn.

Bogen er tværfaglig og tværvidenskabelig. Et særdeles velredigeret værk, der vil stå som en milepæl for et opgør med danskernes forståelse og selvforståelse i forhold til disse børn i Danmark. Forfatterne kommer rundt i hvert et hjørne af den komplicerede problematik, som Eva Smith kalder en gordisk knude. Bogen er naturligvis også et opgør med den politik, som især blå blok og støttepartiet har ført i 10 år. Men dette opgør udkæmpes ikke med aggressive våben – desværre heller ikke med et skarpt sværd, der kunne hugge den gordiske knude over. Denne bogs våben er analyse, udredning, forskning, dokumentation og information – det vil sige hele det arsenal, der tilsammen kan og må vække til eftertanke i vores samfund. Med hele sin opbygning og sit udstyr af noter mv. er den særdeles velegnet til studie- og studiegruppebrug.

Bjørn Glæsel

Humberto R. Maturana & Bernhard Pörksen:

Fra væren til handlen.

Forlaget Mindspace. 2011. 215 s., 298 kr.

Humberto Maturanas radikale iagttagelsesteori, hans begreber som auto-poiesis og strukturdeterminerede systemer og hans revolutionerende måde at forstå processer i liv og bevidsthed på har været en inspirationskilde for mange konsulenter, familierapeuter og ledere i en lang årrække.

Læsning af Maturanas bøger som f. eks. Kundskabens Træ er for mange noget af en udfordring – ikke fordi Maturana skriver specielt kompliceret, men fordi hans tænkning på mange måder er fremmed.

Fra væren til handlen er lettere tilgængelig end Maturanas tidligere bøger. Bogen er resultatet af et interview med Maturana. Gennem klare spørgsmål til Maturana og insisterende opfølgning på spørgsmålene formår interviewer, den tyske professor Bernhard Pörksen, at få udfoldet og konkretiseret Maturanas teorier og tænkning, som bliver forståelig i al sin fremmedhed.

Maturanas præcision af, at alt, der bliver sagt, siges af en iagttagere, og at det, der siges, ikke kan adskilles fra den person, som siger det, er af central betydning i hans tænkning. For når der altid er én, der siger noget om verden ved brug af sproget, kan det sagte ikke betragtes som objektivt og sandt. Heraf følger, at intet er objektivt. Subjekt og objekt hænger uløseligt sammen – vores virkelighedsopfattelse bliver afhængig af os selv. Derfor er det så vig-

tigt for Maturana at ”sætte objektiviteten i parentes”.

Noget af det, der gør *Fra væren til handlen* let forståelig er, at netop Maturanas centrale begreber som oplevelsen, etikken, refleksionen og kærligheden undersøges fra flere vinkler i interviewet, og at udredningerne kobles til hverdageksemples.

Et andet nøglebegreb hos Maturana – autopoieses, som indebærer, at vi som levende væsener kun kan percipere og handle i overensstemmelse med vort nervesystems struktur – bliver ligeledes udfoldet gennem eksempler i bogen. Således påpeges det, at accepten af ideen om strukturdeterminerende systemer – som mennesket – fjerner grundlaget for konceptet om uindskrænket, diktatorisk magt, fordi mennesket kun kan kontrolleres i begrænset omfang.

Maturana er i flere sammenhænge blevet betegnet som konstruktivist, der forstår mennesket som en entitet lukket ude fra sin omverden. Denne kategorisering afviser Maturana i interviewet og understreger oplevelsen som sandhedskriterium. Han præciserer, at han oplever at være til stede og forbundet, og at vi, netop fordi vi således ved, vi er forbundet, må være opmærksomme på effekten af vores handlinger.

Bogens indhold er struktureret i fire dele:

Del 1: *Kosmos, en forklaring af iagttagelse*, handler bl.a. om forskellige former for objektivitet, kognitionsbiologi, systemers autonomi, og hvordan lukkede systemer interagerer.

Del 2: *Anvendelse af en teori* handler om psykoterapi og pædagogik.

Del 3: *Historien om en teori*, retter bl.a. fokus mod Maturanas måde at forholde sig til og overleve det chilenske militærdiktatur på og hans forståelse af magt og magtens afmagt.

Del 4: *En teoris etik*, hvor Maturana bl.a. fortæller om sin forståelse af kærlighed som den dybe respekt for det andet menneske og om, hvordan adskillelse og forbundethed kun eksisterer i kraft af hinanden.

Det er en nydelse at læse en så vel-skrevet bog som *Fra væren til handlen*, og den giver stof til eftertanke, for hvad vil konsekvenserne ikke blive, hvis vi i højere grad tænker objektivitet sat i parentes?

Bogen vil i særlig grad være interessant for konsulenter, terapeuter, ledere, psykologer og filosoffer, men Maturanas måde at tænke i processer, relationer og liv på vil kunne være inspirerende langt ud over disse grupper.

Henning Strand.

Kaj Struve: Neuropædagogik – i teori og praksis.

Special-pædagogisk Forlag 2011. 216s, 319 kr.

Bogens titel lægger op til spændende læsning for alle de fagfolk, der netop i disse år arbejder indenfor det neuropædagogiske felt. Hvad er baggrunden for barnets adfærd? Hvordan skal vi handle? Altså en praktisk tilgang til et svært

tilgængeligt stof. Derfor er forventningerne også store!

Forordet begrunder klart dette behov: 2000 børn rammes årligt af hjerne-skader – 90% forsvinder ud i intetheden. Bliver sendt hjem fra hospitaler uden planer og opfølgning. Men efterfølgende dukker problemerne op i skole og børnehave og SFO, hvor børnene falder igennem, fordi de har svært ved at begå sig fagligt eller socialt. Tidlig indgriben er fundamental, og derfor er det utrolig vigtigt, at fagfolk omkring omkring barnet har den nødvendige viden om neurovidenskab/neuropædagogik.

Bogen er således henvendt til liniefags – og PD.studerende i specialpædagogik.

Den er bygget op over 2 dele: Del 1. Neurovidenskab – indeholdende bl. a. hjernens makro - og mikroniveau og del 2, der handler om kognitive funktionsnedsættelser fulgt op af neuropædagogik.

Neurovidenskaben bygger på en lang række videnskaber, - hvilke begrundes og defineres i begyndelsen af bogen. (s 10 og 11.)

Læseren kan med fordel starte med hjernens makroniveau, gå videre til de praktiske beskrivelser i del 2 og gemme mikroniveauet til sidst. Det er nemlig ikke helt nemt tilgængeligt.

Teorien er baseret på neurovidenskab i bred forstand (s. 10 og 11): kemi, biologi, fysiologi, neurofysiologi, neurologi, neuropatologi og neuropsykologi i skøn forening med henblik på at illustrere sammenhænge mellem hjerneprocesser, psyke og social funktion. Den er således teoretisk bred og velfunderet – med en særlig vægt på Luria

(1975) og Goldberg (2003 og 2005), hvis focus på hjernens plasticitet inddrages.

Samtidens focus på inclusionsbegrebet understreger bogens ærinde: at klæde pædagogen så godt på, at barnet kan rummes i gruppen.

Forfatteren angiver (s. 6) at bogens struktur er

- et eksempel på funktionsnedsættelse
- en forståelse og efterfølgende neuropædagogik.

Men denne struktur er ikke tydelig!

Diagnosebegrebet forbigås ud fra den tænkning, at børn er mere end deres diagnoser. Ligeledes undlader forfatteren at inddrage og medtænke barnets intellektuelle niveau.

Lever bogen så op til sit formål?

Den er kompleks læsning med mange gentagelser og fagudtryk, der ganske vist kan slås op i ordlisten. Den ville have appelleret til en langt bredere gruppe, hvis forfatteren havde forenklet og sammenfattet budskabet i de mange kapitler.

Derfor ville en opstramning være en gevinst, der ville kunne tiltrække langt flere læsere og således leve op til bogens formål.

Birgit Marott
Aut. psykolog
Lektor i psykologi

Dean Anderson & Linda Ackerman Anderson:

Nøglen til ledelse af forandring.

Gyldendal Business 2010. 311s, 455 kr

Forandring er et af de mest omtalte temaer i det 21. århundredes organisations- og ledelseslitteratur.

Området er især domineret af to modsatrettede opfattelser:

1. Den klassiske tænkning om strategiske ledelse, som støtter sig til de preskriptive skoledannelser, der har det til fælles, at deres tilhængere tager udgangspunkt i, at man som leder eller specialist kan kontrollere og styre forandringsprocesserne i en organisation gennem planlægning og efterfølgende implementering.
2. Teoretikere som James March, Ralph Stacey og Kenneth Gergen der i højere grad forstår organisationsudvikling som emergens, dvs. som noget, der opstår i menneskelige relationer, og som derfor ikke kan styres detaljeret. Disse teoretikere kobler typisk lederes tro på, at de kan styre udviklingen som ønsketænkning, der hænger sammen med deres behov for kontrol.

Anderson og Andersons centrale tema i bogen er, hvordan forandringer kan planlægges og implementeres. Med andre ord tager de udgangspunkt i den første af ovenstående antagelser. Men de indtænker i høj grad også det ustyrlige. Således er forfatterne meget op-

mærksomme på, at en type forandringer i en organisation – de mest omkalfatrende – indebærer ændringer i både kultur, mindsæt og handlinger, og at både kultur og mindsæt skabes og ændres gennem menneskelige relationer, og derfor hverken kan forudses eller kontrolleres af den enkelte leder.

Anderson og Anderson opererer med tre fremherskende typer forandring i organisationer:

- Udviklingsforandring, som er en forbedring af den gamle tilstand,
- Transitionsforandring, som er en ønsket ny tilstand frembragt på baggrund af et design og efterfølgende implementering, og
- Transformationsforandring, som er en ny ukendt tilstand, som kræver en fundamental ændring i mindset, organiseringsprincipper, adfærd og kultur, såvel som organisatoriske forandringer.

Forfatterne gennemgår på overbevisende måde, hvad der karakteriserer disse forskellige forandringstyper, hvordan de opstår, og hvordan de forskellige forandringstyper kræver forskellige ledelsestiltag for at kunne gennemføres.

Transformationsforandringerne er de mest indgribende og klart de mest udfordrende, bl.a. fordi de er uforudsigelige. Sådanne grundlæggende forandring kræver forandringsledelse, der støtter medarbejdere i at udvikle deres måde at tænke, føle og arbejde i fællesskab på. Faktisk en ny verdensanskuelse, en ny måde at være på, arbejde på og relatere sig til hinanden på for at kunne opfylde behovene i den fremtidige tilstand. Og ikke mindst forudsætter så-

danne forandringer, at lederen er rolle-model og ændrer sit eget mindsæt og handlinger. Lederen skal – med Gandhis ord – selv være den forandring han ønsker at se i verden.

På det pædagogisk psykologiske område kunne man f.eks. tænke på, hvorfor det er så vanskeligt at skabe mere inkluderende fællesskaber. Med Anderson og Andersons forståelse, kræver en sådan transformation grundlæggende ændringer i kultur og mindsæt for alle aktører. Er det det vi arbejder på, eller begrænser vi os til at tænke i utilstrækkelige transitionsforandringer?

Et interessant eksempel, som forfatterne selv nævner er den fremherskende projektorganiserings begrænsninger. Projektprogrammer er netop karakteriseret ved, at man planlægger forandringer detaljeret både i forhold til indhold og tid. Endvidere adskilles planlægning og implementering fra hinanden. Forandring ved hjælp af nye projekter kan således være hensigtsmæssig så længe transitionsforandringer er tilstrækkelige, men projekter er ubrugelige til transformationsforandringer, som ikke kan forudses og emergerer i komplekse sociale relationer.

Bogen er en uhyre grundig gennemgang af forskellige forandringstyper, af forudsætningerne for at forandringer kan gennemføres og af drivkræfterne bag dem.

I korte træk handler *Nøglen til ledelse af forandring* om den dybere sammenhæng mellem ledelse, personlig udvikling og organisatorisk forandring og om, hvordan man mestrer forandringer.

Dean og Linda Andersons bog er en guldgrube af praktiske værktøjer, in-

spirerende øvelser, konkrete cases, eksistentielle overvejelser og indsigt.

Erfaringer og megen forskning viser, at langt de fleste forsøg på at skabe grundlæggende forandringer i en organisation strander undervejs. De gængse forklaringer på dette fænomen er typisk modstand fra medarbejdere eller implementeringsproblemer, men Anderson og Andersons bog viser langt mere nuancerede og komplekse sammenhænge. Ydermere har forfatterne overbevisende bud på, hvad man skal være opmærksom på som leder, hvis man vil arbejde med forandringer af den ene eller den anden type. Således kan bogen styrke enhver leder i det komplekse arbejde med bevidst forandringslederskab i en omskiftelig verden.

Bogen vil især være interessant læsning for ledere og konsulenter, som arbejder med personaleledelse og strategisk ledelse.

Henning Strand

Når det lille barn stammer

Specialpædagogisk Forlag 2. udgave. 2011.

En pjece skrevet af Per Fabæch Knudsen og Hermann Christmann.

32 sider. 79 kr.

Den reviderede udgave af "Når det lille barn stammer" er en letlæselig pjece skrevet for forældre, pædagogisk personale og dagplejere.

Den præsenterer både teoretiske afsnit og mere praktiske anvisninger, hvor den beskriver, hvad både forældre

og pædagogisk personale kan gøre. Der er ligeledes en gennemgang af de mest anvendte teoretiske retninger, som de fleste logopæder arbejder ud fra.

De teoretiske afsnit indeholder bl.a. nyere forskning inden for stammens opståen, stammens udvikling og en beskrivelse af forskellen på ikke-flydende tale og stammen. Den praktiske del omhandler ud over konkrete tiltag, også et afsnit om de tanker og følelser forældre kan have i forbindelse med at deres barn

stammer. Børn der stammer er lige som alle andre børn. Man skal, som der står i pjecen ”være opmærksom, uden at gøre barnet til noget specielt”.

Som forælder er det en håndgribelig pjece, der giver et hurtigt overblik over stammen, dens opståen og udvikling samt nogle konkrete bud på, hvordan man kan støtte sit barn.

*Lisbeth Staffe
Talehørekonsulent, PPR Herlev*