

Indhold



<i>Annalise Rust: Meeqqanut Illu, Kalaallit Nunaat</i>	
– Et grønlandsk Børnehus	487
<i>Hanne Værum Sørensen: Anvendeligheden af ECERS-R</i>	
(Early Childhood Environment Rating Scale-Revised) til vurdering af de materielle og de sociale rammer i danske børnehaver med fokus på 5-6årige børns muligheder for at være fysisk aktive.	498
<i>Kasper Østergaard Linde og Nynne Pedersen Elholm: At ønske, at turde</i>	
og at kunne – et forslag til en rådgivningsmodel	540
<i>Dorthe Staunæs: Essay: En følsom metier – Ledelse af PPR i en</i>	
inklusionstid	553
<i>Lena Boström: Elevers lærstilar i jämförelse med deras lärares lärstilar.</i>	
En jämförande studie av elever och lärare i ungdomsskolan i Danmark.	560
Ny database om forskning i dagtilbud.	581
Abstracts	582
<i>Hans Vejleskov: Fra Wolffianisme til Københavnerfænomenologi</i>	
– Danske universitetspsykologer i ca. 250 år (Anders Leerskov).	584
<i>Vibeke Boelt, Martin Jørgensen og Torben Nørregaard Rasmussen (red.):</i>	
Specialpædagogik – Teori og Praksis (Lars Grønбæk)	586
<i>Anna K. Andreasen: T egne-samtale-metoden (Grete Binger)</i>	587
<i>Bodil Havskov Jensen: Verden i børnehøjde (Grete Binger)</i>	590
<i>Ditte Dalum Christoffersen og Kit Stender Petersen: “Mobning” – et</i>	
socialt fænomen eller et individuelt problem (Hannah Wang-Dantzer)	591
<i>Inge M. Bryderup: Diagnoser i Specialpædagogik og Socialpædagogik</i>	
(Bjørn Glæsel)	592
<i>Martin Seligman: At lykkes – en perspektivrig positiv psykologi om</i>	
lykke og trivsel (Henning Strand)	594

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

Meeqqanut Illu, Kalaallit Nunaat – Et grønlandsk Børnehus

Det er en almindelig antagelse at omfanget af seksuelle overgreb i Grønland er stort sammenlignet med tal for Europa og USA.

De få undersøgelser, der er blevet foretaget i Grønland, angiver, at op til en tredjedel af landets 56.000 indbyggere har været udsat for seksuelle krænkelse under opvæksten.

Det grønlandske Landsstyre har givet en særlig høj prioritet til forbedring af praksis og strategier i forhold til seksuelt misbrug af børn og unge gennem etableringen af et nationalt undersøgelses-, behandlings- og videnscenter inspireret af Børnehus-modellen.

Betegnelsen Børnehus anvendes i de nordiske lande til at beskrive rammerne for en koordineret tværfaglig og tvær-sektoriel samarbejdsmodel.

Grundtanken i modellen er, at medicinsk, psykologisk og juridisk undersøgelse og hjælp til barnet efter et seksuelt overgreb sker i et samarbejde med barnet i centrum og ud fra barnets præmisser.

I artiklen beskrives Børnehus-modellen samt udformningen af den i en grønlandsk sammenhæng.

Annalise Rust, cand. pæd. psych., Centerleder, Ilaqutariinnermut, Kultureqarnermut, Ilageeqarnermut Naligiissitaanermullu Naalakkersuisoqarfik / Ministry of Family, Culture, Church and Gender Equality

August 2011 indviedes det nationale grønlandske center for seksuelt misbrugte børn og unge i landets hovedstad Nuuk.

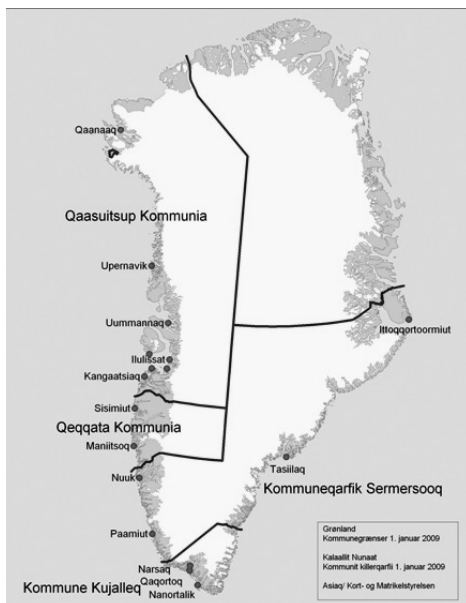
Grønland er verdens største ø. Det nordligste punkt ligger 740 km fra Nordpolen og sydspidsen, Kap Farvel, ligger på omtrent samme breddegrad som Oslo i Norge. Afstanden fra nord til syd er 2.670 km, og fra øst til vest på det bredeste sted 1.050 km.

Den nordligste af Grønlands fire kommuner, Qaasuitsup Kommunia, er arealmæssigt verdens største kommune:

Dette kolossale land bebos af godt 56.000 mennesker fordelt på 17 byer og ikke mindre end 56 bygder (landsbyer).

Befolkningskoncentrationen er størst i midtregionen, der også kaldes åbentvandsområdet: Paamiut, Nuuk, Maniitsoq og Sisimiut. Hér bor cirka 50 pct. af befolkningen.

Man kan undre sig over, at der er så mange biler i Grønland, for uanset hvor man bor, ender alle veje blindt ved omgivende fjelde eller ved vand. Når man skal bevæge sig over større afstande og rundt i landet, er det kun muligt med fly, helikopter eller båd.



Figur 1: Den nordligste af Grønlands fire kommuner, Qaasuitsup Kommunia, er arealmæssigt verdens største kommune.

I byområderne taler og forstår de fleste både dansk og grønlandsk, men i mindre og mere isolerede områder taler mange kun grønlandsk. Dertil kommer, at der er mindst tre grønlandske dialekter, der er lige så forskellige som norsk, svensk og dansk: Nordgrønlandsk, østgrønlandsk og sydgrønlandsk.

Det er en særlig udfordring i et land som Grønland at koordinere indsatsen i forhold til seksuelt misbrug på nationalt niveau.

indsats mod seksuelle overgreb i grønland

Forbedring af praksis og strategier i forhold til seksuelt misbrug er blevet givet en særlig høj prioritet i Naalakkersuisuts (Landsstyreets) prioriterede indsats-

ser indenfor den vedtagne 2010-strategi “En tryk Barndom” (Naalakkersuisut, 2010). Strategien, der også benævnes Børne- og Ungestrategien, omhandler en sammenhængende og koordineret politik på børne-, unge- og familieområdet, der har til formål at iværksætte en målrettet indsats for at forbedre børn og unges vilkår. Strategien “skal danne grundlaget for vidensbaserede, effektive og sammenhængende indsatser, som bidrager til, at alle børn og unge i Grønland opnår deres fulde potentiale og indgår positivt i samfundsudviklingen.”

Målet med etablering af et landsdækkende center for seksuelle overgreb mod børn og unge, er at styrke mulighederne for at behandle og forebygge seksuelle overgreb. Centret vil kæde de professionelle indsatser på området sammen under ét tag. Centret skal bidrage til at skabe et sammenhængende tværfagligt udrednings- og behandlingsforløb for børn, der har været udsat for seksuelle overgreb, ligesom det skal fungere som et rådgivnings- og videnscenter for kommuner og andre aktører, der kommer i kontakt med seksuelt misbrugte børn.

Det er samtidig intentionen, at centret skal medvirke til, at der udvikles lokalt etablerede tilbud ud fra de samme principper på tværs af landet.

Selvstyret finansierer og har ansvaret for at udvikle og drive centret. Der er afsat midler på Finansloven i 2011 og overslagsårene til indsatsen.

Omfang og typer af seksuelle overgreb

Det er en almindelig antagelse at omfanget af seksuelle overgreb i Grønland er stort.



Figur 2: Centret skal bidrage til at skabe et sammenhængende tværfagligt udrednings- og behandlingsforløb for børn, der har været udsat for seksuelle overgreb, ligesom det skal fungere som et rådgivnings- og videnscenter for kommuner og andre aktører, der kommer i kontakt med seksuelt misbrugte børn. Centret i Nuuk åbnede august 2011

De få undersøgelser, der er blevet foretaget i Grønland, angiver, at op til en tredjedel af landets 56.000 indbyggere har været udsat for seksuelle krænkelse under opvæksten.

I 2004-2005 gennemførtes en undersøgelse af unges trivsel i Grønland baseret på 508 elevers spørgeskemasvar (Curtis et al, 2006): 64 pct. rapporterede at have én eller flere seksuelle erfaringer med ældre personer, før de fyldte 15 år. 37 pct. havde været udsat for et strafbart seksuelt overgreb.

I 2007-2008 gennemførtes en landsdækkende telefonisk interviewundersøgelse med mødre til 1.160 børn i alderen 0-14 år (Christensen et al, 2008): 35 pct.

af mødrene oplyste, at de havde været udsat for seksuelle overgreb som børn, og 5 pct. angav, at de havde kendskab til eller mistanke om, at deres eget barn havde været udsat for seksuelle overgreb.

Går man ud fra ovennævnte nyere opgørelser over omfanget af seksuelle overgreb i Grønland, må man forvente, at omkring 1/3 af grønlandske børn og unge vil blive udsat for en form for seksuelt misbrug under deres opvækst.

Med udgangspunkt i antallet af børn og unge i aldersgruppen 0-14 år (12.690 i 2011) (Grønlands Statistik, 2011) vil et skøn være, at omfanget af seksuelle

overgreb indenfor aldersgruppen vil dreje sig om godt 4.000 på landsbasis.

Tidligere undersøgelser i Grønland har dertil vist, at meget få (6 pct.) af dem, der har været udsat for seksuelle overgreb, efterfølgende har modtaget psykoterapeutisk behandling (Troelsen, 1999).

Seksuelle overgreb i Grønland sammenlignet med andre lande

De opgørelser, der foreligger fra Norden og andre vestlige lande af seksuelle overgreb på børn og unge viser meget forskellige resultater, dels på grund af forskellige definitioner på overgreb; dels fordi der er forskel på, hvilke aldersgrupper, der indgår i undersøgelserne, og der er også store forskelle i undersøgelsesmetoder (Martinez & Schröttle, 2006; Rust, 2008).

Forekomster af seksuelle overgreb mod børn og unge i europæiske og amerikanske undersøgelser er fundet til at ligge i spektret mellem 5 og 36 pct. (Rust, 2008). I sammenligning hermed synes de få undersøgelser, der er foretaget i Grønland at bekræfte, at omfanget er af seksuelle overgreb mod børn og unge i Grønland ligger i den høje ende af procentskalaen.

Politianmeldte seksuelle overgreb

Selv om antallet af politianmeldte overgreb i Grønland er betydeligt lavere end det formodede antal seksuelle overgreb, også når det gælder børn og unge, så fylder sædelighedskriminalitet i Grønland betragteligt mere i anmeldelsesstatistikken, end det gælder for de fleste andre lande (Rust, 2008). Anmeldelser af sædelighedsforbrydelser i Grønland i 2010 var pr. 10.000 indbyggere

66 mod 4 i Danmark (Grønlands Polit, 2011).

I 2010 blev der på landsplan indgivet politianmeldelse af 60 tilfælde af seksuelle krænkelser mod børn under 15 år.

Typen af seksuelle overgreb mod børn og unge

Der er ikke i Grønland indsamlet valid information om, hvilke typer af overgreb, børn og unge udsættes for og hvilke aldersgrupper, der er særligt udsatte.

Først i løbet af 2000-tallet begyndte aviserne i Grønland at skrive om seksuelle overgreb (Blytman, 2008) omhandlende en række omfattende pædofilisager.

F.eks. oplyste avisen AG i 2006, at man havde optrævlet tre pædofilisager som betød, at op mod 50 familier havde haft behov for hjælp (ibid.).

Fra politiets rapporter om seksuelle overgreb nævnes eksempler på incestlignende overgreb (Politi, 2009):

Forsøg på voldtægt af steddatter: 11-årig har fortalt kusine, at stedfar havde forgrebet sig på hende seksuelt. – 14-årig pige udsat for seksuelle overgreb fra stedfar gennem flere år. – 17-årig i bygd voldtægt af en væsentlig ældre mand, der var lærer i bygden.

Seksuelt misbrug og døgnanbragte børn og unge

Nogle af de seksuelt misbrugte børn bliver anbragt uden for hjemmet. En gennemgang af sagsakter på børn og unge anbragt på Selvstyrets døgninstitutioner i 2009 viste, at knap 65 pct. mentes at have været udsat for seksuelle overgreb/misbrug (Rust, 2009).

Ser man derimod på den primære henvisningsårsag til døgnanbringelse i Grønland, er det få, der anbringes på grund af seksuelle overgreb; ca. 2 pct. (MIPI, 2009).

Børnehus-modellen

I Landsstyrekoalitionsaftale for perioden 2009-2013 (Grønlands Selvstyre, 2009) fremhæves, at Naalakkersuisut (Landsstyret), i sit socialpolitiske arbejde lægger vægt på, at *“Der skal være hjælp at hente til ofre for seksuelt misbrug. På børneområdet ønsker Naalakkersuisut at undersøge og udvikle en særlig indsats overfor børn, der har været udsat for seksuelt misbrug.....”*

Indsatsen specificeres som oprettelse af et børnecenter i Nuuk inspireret af den islandske ‘Barnahús’-model.

Hvad er et Børnehus?

Betegnelsen Børnehus bruges i de nordiske lande (Island, Norge og Sverige) til at beskrive rammerne for en koordineret tværfaglig og tvær-sektoriel samarbejdsmodel.

Børnehus-modellen har sit afsæt i den amerikanske model: “Children’s Advocacy Center” (CAC), som har eksisteret siden 1980’erne (www.nationalcac.org). Grundtanken i modellen er, at medicinsk, psykologisk og juridisk undersøgelse og hjælp til barnet efter et seksuelt overgreb sker i et samarbejde med barnet i centrum og ud fra barnets præmisser.

Modellen baseres på “en-dørs-principet,” dvs. at børn og familier kun skal henvende sig ét sted, hvor den tværfaglige ekspertise, der involveres efter et seksuelt overgreb, er samlet under samme tag.

Det islandske Barnahús

I de nordiske lande blev børnehus-tanken introduceret i 1998, hvor det islandske “Barnahús” blev etableret ud fra den amerikanske CAC-model (www.bvs.is).

Det islandske Barnahús er et landsdækkende tilbud, hvis grundlæggende princip er at sikre, at det seksuelt misbrugte barn ikke udsættes for gentagne afhøringer og samtaler med forskellige instanser på forskellige lokaliteter.

Barnet afhøres af en person, der er specielt trænet i afhøring af børn, og afhøringen foregår i et rum i Barnahúset indrettet til formålet. Afhøringen observeres i et tilstedende lokale af en dommer, en repræsentant for de sociale myndigheder, politi, forsvarer, anklager og barnets advokat. Afhøringen videooptages og kan anvendes ved rettergangen. Denne fremgangsmåde vælges, fordi den oftest gør det muligt at skåne barnet ved kun at gøre det nødvendigt at foretage én afhøring.

Efter afhøringen kan barnet få foretaget en lægelig/retsmedicinsk undersøgelse og sporsikring i et andet rum i huset. Også fund fra den lægelige undersøgelse kan videooptages som dokumentation ved en eventuelt senere retssag.

I Barnahúset tilbydes endvidere behandling til børnene og deres familier ud fra en individuel vurdering af behovet. Hvis børnene bor udenfor hovedstadsområdet, Reykjavik, hvor Barnahúset ligger, forsøges etableret behandling så tæt på barnets hjem som muligt.

Børnehuse i Skandinavien

I Norge og Sverige er der inden for de seneste år udviklet Børnehuse med afsæt i bl.a. de islandske erfaringer.

I Sverige etablerede man i 2005 en forsøgsordning med Barnahuse seks forskellige steder i landet. Forsøgsordningen blev evalueret i 2008, og resultatet beskrives som overvejende positivt (Rigspolisstyrelsen et al, 2008).¹

I Norge besluttede regeringen i 2006 at etablere "Barnehus" som et 3-årigt forsøgsprojekt.

Det første norske Barnehus åbnede november 2007 i Bergen, og der findes nu seks huse på landsbasis.

I Danmark er det, der kommer Børnehusmodellen nærmest, Center for Børn udsat for Overgreb (CBO) på Skejby sygehus.

En arbejdsgruppe med deltagere fra Forskningsnetværket om Seksuelle Overgreb på børn under SISO – Videnscenteret for sociale indsatser ved seksuelle overgreb mod børn (www.servicestyrelsen.dk) har i 2009 udarbejdet forslag til en national model for Børnehuse i Danmark (Forskningsnetværket om seksuelle overgreb mod børn, 2009).

Model for børnehus i Grønland

Et Børnehus i Grønland skal tage udgangspunkt i grønlandske forhold, men har mulighed for at indføre et koncept med inspiration fra andre landes mangeårige erfaringer med Børnehuse både

hvad angår behandlingsmetoder, organisering og implementering.

Overordnet formål

Det overordnede formål med oprettelse af et Børnehus i Grønland var, som understøttet i retningslinjer af Naalakkersuisut, at bidrage til at undersøge, udrede, krisebehandle og følge op på sager om overgreb mod børn og unge.

Hensigten med at samle den tværsektorielle ekspertise i et Børnehus er at sikre,

- 1) At indsatsen og koordineringen af indsatsen varetager barnets og den unges behov så optimalt og skånsomt som muligt. I et Børnehus vil alle faggrupper kunne mødes i et samarbejde omkring barnet med barnet i centrum.
- 2) At der skabes et nationalt grundlag for vidensindsamling, dokumentation og forskning vedrørende sager om overgreb mod børn og unge samt at sikre en koordineret formidling af denne viden.

Ad 1) Børnehuset er et integreret undersøgelses- og behandlingstilbud til børn og unge udsat for et seksuelt overgreb.

Gennem lægelig, psykologisk, social og juridisk støtte, vejledning og behandling ydes en samlet helhedsindsats i forhold til barnet/den unge og pårørende i trygge rammer.

Ad 2) Børnehuset fungerer også som nationalt videnscenter til fremme af, at der igangsættes et landsdækkende beredskab.

Videnscentret formidler viden og erfaring til forskellige faggrupper med

¹ Den samlede vurdering viste bl.a., at Barnahusene udviste forbedret kvalitet set fra et børneperspektiv. Det blev foretaget flere politiafhøringer af børn end tidligere, og flere børn blev lægeundersøgt sammenlignet med de områder i landet, hvor der ikke var Barnahuse.

henblik på etablering af lokale centre på landsbasis.

Videnscentret samler erfaringer og viden med henblik på udvikling af hensigtsmæssige rutiner i forhold til støtte til ofre for seksuelle overgreb.

Videnscentret indsamler og udbreder viden om overgrebenes art, konsekvenser, mulige risikofaktorer mv. med henblik på effektiv forebyggelse af seksuelle overgreb og bedring af ofrenes stil-
ling.

Børnehusets målgruppe

Målgruppen for Børnehuset er børn og unge udsat for seksuelle overgreb samt deres familier. Børnehuset arbejder ud fra et formuleret børneperspektiv, der også omfatter barnets og den unges nære relationer og netværk. Det betyder, at forældre, søskende og evt. andre ressourcepersoner i barnets netværk inddrages og tilbydes rådgivning i det omfang, der er behov for det.

Målgruppen er afgrænset i forhold til anden vold og omsorgssvigt generelt.

Der er tale om en heterogen målgruppe, hvilket indebærer, at Børnehusets tilbud må individualiseres efter barnet, den unges og familiens personlige og sociale ressourcer.

Børnehusets primære målgruppe er børn og unge i alderen 0 til 18 år samt deres familier (Grønlands Selvstyre, 2009), som har (eller hvor der er mistanke om, at de har)

- Været udsat for seksuelle overgreb og/eller seksuelt misbrug
- Været vidne til seksuelle overgreb.

Definition af seksuelle overgreb

Seksuelle overgreb defineres meget forskelligt og kan betegne mange typer af seksuelle handlinger og forløb spændende fra verbale udtalelser om personens krop (bryster, balder mv.) og fra handlinger som f.eks. beluring, at vise pornofilm, masturbation foran ofret – til seksuelle berøringer, samleje-forsøg og regulært samleje.

Man kan således tale om et seksuelt overgreb, selv om 'krænkeren' ikke rører ved ofret.

Kriminalloven

Strafferetligt defineres seksuelle overgreb i den grønlandske kriminallovs kapitel 18 (Justitsministeriet, 2008), som omhandler forbrydelser mod kønssædeligheden.

Der skelnes mellem forskellige former for seksuelle overgreb, der afspejler kategorierne af strafbare seksuelle krænkelser. Kategorierne svarer til dem, der anvendes i den danske straffelovs kapitel 24 (Justitsministeriet, 2003; SISO/Servicestyrelsen, 2007):

1. Samleje
2. Anden kønslig omgang end samleje (oralt; analt; fingre/genstande i skede/anus).
3. Blottelse; beføling; beluring (blufærdighedskrænkelser).
4. Køb af seksuelle ydelser fra et barn eller en ung under 18 år.
5. Fotografering eller filmoptagelse af et barn eller en ung under 18 år.

Kapitel 18, § 79 omhandler begrebet *seksuel lavalder*, som er alderen for, hvornår det er tilladt at have seksuelt

samvær med en person (Justitsministeriet, 2008). I Grønland som i Danmark er den seksuelle lavalder 15 år, og der er samtidigt særlige beskyttelser for 'børn' under 18 år.

Definition i projekt Børnehus

I indeværende projekt defineres seksuelt overgreb mod et barn eller en ung som enhver handling eller aktivitet af seksuel art,

- som barnet eller den unge ud fra sin alder eller udviklingstrin ikke kan forstå eller ikke giver samtykke til;²
- hvor barnet eller den unges personlige og/eller fysiske integritet krænkes;³
- hvor den krænkende part udnytter barnets eller den unges afhængighed eller egen magtposition, der baserer sig på den krænkende parts behov.

Der kan være tale om et enkeltstående overgreb eller om gentagne overgreb. Der krænkende part kan være en voksen, men også en ung eller et barn.

Betegnelsen *seksuelt misbrug* bruges hyppigt som sidestillet med seksuelle overgreb, men anvendes i indeværende projekt som betegnelse for gentagne

- 2 Samtykke betyder at bifalde/sige ja til den seksuelle handling. Foreligger der ikke samtykke, opfattes det her som et overgreb, når det sker mod personens vilje.
- 3 Integritet kommer af latin *integritas*: *Hel, uberørt, fuldstændig*. Der kan være tale om både personlig og fysisk integritet, forstået på den måde, at ethvert menneske er ukrænkeligt og har krav på, at dets personlige og fysiske grænser respekteres.

overgreb, som f.eks. incest, begået af en mere erfaren person mod et barn eller en ung, som ofret står i et afhængighedsforhold til (Harder, 2005).

Børnehusets virksomhed

Børnehuset er fysisk placeret i et ombygget enfamiliehus i et villakvarter i Nuuk.

Børn og familier modtager overgrebsfokuseret behandling ved Børnehusets faste medarbejdere: Psykologer og andre med ekspertise indenfor psykoterapi.

Det faste personale i huset kan trække på et netværk af faglig ekspertise, der er eksternt forankret, men som ud fra et "én-dørs"-princip flytter sig til Børnehuset, når der er behov for deres ydelser.

Børnehuset er etableret som et dagtilbud overvejende med henvendelser efter forudgående aftale. I de tilfælde, hvor der er behov for akut læge/retsmedicinsk undersøgelse og behandling foregår dette udenfor Børnehuset med henvisning til efterfølgende opfølgning ved Børnehusets personale.

I Børnehuset er der indrettet faciliteter, så børn og unge bliver afhørt ved specielt uddannet politi. Afhøringer af børn fra 3-4 år og op til 12 år bliver Video/DVD-optaget.

I et lokale, der støder op til afhøringsrummet er bistandsadvokat, forsvarer, anklager, samt repræsentant for de sociale myndigheder til stede. De kan her via en TV-skærm følge med i afhøringen.

Børnehusets landsdækkende virksomhed

Det overordnede formål med oprettelsen af et landsdækkende Børnehus i Grønland er, som udstukket i retningslinjer af Naalakkersuisut, at *bidrage* til at undersøge, udrede, behandle og følge op på sager om overgreb mod børn og unge.

Når der tales om, at Børnehuset *bidrager*, skal det forstås på den måde, at Børnehuset i Nuuk kan indgå på forskellige niveauer med sin ekspertise i forhold til *konkrete sager* om seksuelle overgreb og på et mere *overordnet generelt niveau*.

Bistand i konkrete sager

Børnehuset tilbyder at give råd og vejledning i konkrete sager i forhold til kommunerne og relevante aktører, der kommer i kontakt med børn og unge, som har været udsat for seksuelle overgreb.

Børnehusets bistand til landets fire kommuner sker i et samarbejde med kommunerne og tilpasses efter de kommunale tilbud og kompetencer, der allerede findes i de enkelte lokalområder. F.eks. har man i familiecentret Qaamavik i Aasiaat (Qaasuitsup Kommunia) gennem flere år haft et tilbud til børn og unge, der har været udsat for seksuelt misbrug.

Råd og vejledning generelt

Børnehuset skal tilbyde ekspertrådgivning til alle lokalområder i Grønland i sager om overgreb mod børn og unge. Dvs. at Børnehusets tilbud kan benyttes enten i Nuuk eller ved et 'rejsehold', som Børnehuset har ansvaret for, og

som efter aftale med kommunerne yder sin service lokalt.

Rådgivningen til forskellige faggrupper, der kommer i berøring med seksuelt udsatte børn og unge foregår gennem konsulentbistand, supervision, undervisning og kurser i Børnehuset og/eller lokalt.

Børnehuset kan på landsplan bidrage til, at der udvikles hensigtsmæssige rutiner i forhold til sager om seksuelle overgreb.

Børnehuset kan bidrage med råd og vejledning om, hvordan en mistanke eller viden om seksuelle overgreb håndteres. Det er dog den enkelte kommunes ansvar at sørge for, at der etableres et beredskab, som følges og træder i kraft, når der opstår viden om et seksuelt overgreb.

For at undersøgelse, udredning og behandling kan ske så tæt på barnets hjem som muligt, kan der ydes bistand fra Børnehuset til lokale ressourcersoner (uanset uddannelse), som opkvalificeres til at varetage det konkrete undersøgelses- og behandlingsarbejde.

Inddragelse af lokale ressourcersoner sikrer, at tilbuddet forankres lokalt og har den positive sideeffekt, at der kan skabes grobund for en holdningsændring til seksuelt misbrug.

Den "best practice," som Børnehusets medarbejdere kan udvikle sammen, vil udgøre et godt fundament for at identificere særlige forudsætninger for succesfuld implementering på landsplan af lignende tilbud som Børnehuset.

Børnehuset som pilotprojekt

Børnehuset er igangsat som et pilotprojekt, der evalueres løbende internt og

efter to års virke udarbejdes rapport baseret på en ekstern evaluering.

“Moder-institutionen” med videnscenter er placeret i Nuuk, og udbygges lokalt i alle kommuner, så tilbuddet ud fra bedste muligheds princip gøres så ensartet som muligt.

Data- og vidensindsamling

En national model for undersøgelse og behandling af seksuelt misbrugte børn i Grønland udgør en enestående mulighed for en koordineret tværgående videns- og dataindsamling samt forskning indenfor området. Det vil dels være muligt at få en samlet tværsektoriel registrering af, hvor mange tilfælde af seksuelle overgreb mod børn og unge, der kommer til undersøgelse og behandling i Børnehuset, og dels vil Børnehuset få mulighed for at generere løbende viden om karakteren af disse sager og den tværfaglige indsats, der iværksættes i forhold til børnene og deres familier.

Videns- og dataindsamling i tilknytning til Børnehuset er tænkt ind fra begyndelsen, så f.eks. fælles og tværgående registreringssystemer er taget i brug, samtidigt med åbningen af Børnehuset.

Det datamateriale, der indsamles løbende, mens pilotprojektet kører, sideløbende med indsamling af materiale på landsplan, vil tilsammen udgøre et solidt grundlag for den eksterne procesevaluering, der vil foregå ved udløbet af Børnehusets “prøveperiode” på to år. En evaluering indeholdende en analyse af, hvilke vilkår og omstændigheder, Børnehuset har haft at arbejde under, vil vise, hvilke forudsætninger, der skal

være for en optimal udbygning og implementering af Børnehus-modellen i Grønland.

Der er etableret og vil blive vedligeholdt kontakt til allerede eksisterende forskningsmiljøer og instanser internationalt på området. Herved kan videnscentret holde sig orienteret om nye initiativer og erfaringer og inddrage disse i udviklingen af Børnehusets virke.

Litteraturhenvisninger

- Blytman, A. (2008) Seksuelt misbrug af børn – Et tabuemne i Grønland. Undersøgelse af hvordan faglitteraturen, medierne, skønlitteraturen og internettet taler om seksuelt misbrug. Bachelorprojekt ved Institut for Sprog, Litteratur og Medier. Ilisimatusarfik, Nuuk, Grønland.
- Christensen, E, Christensen, L.G. & Baviskar, S. (2008) Børn i Grønland. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København, Danmark.
- Curtis, T., Larsen, F.B., Helweg-Larsen, K., Pedersen, C.P., Olesen, I., Sørensen, K., Jørgensen, M.E. & Bjerregaard, P. (2006) Unges trivsel I Grønland 2004. INUSSUK – Ark-tisk forskningsjournal 1. Grønlands Hjemmestyre.
- Forskningsnetværket om seksuelle overgreb på børn (2009) Notat om national model for Børnehuset i Danmark. Oktober.
- Grønlands Selvstyre (2009a) Anbefalinger angående børns og familiers trivsel. Oktober. Departementet for Sociale Anliggender og Tusagassiivik. www.nanoq.gl
- Harder, M. (2005) Truede børn – I fortid, nutid og fremtid. I: Det kriminalpræventive Råd: Overgreb mod børn – Ser du det? Gør du noget? 5. udgave, 1. oplag, Det Kriminalpræventive Råd, 9-34.
- Justitsministeriet (2003) Straffeloven. Lovbekendtgørelse nr. 814.
- Justitsministeriet (2008) Kriminallov for Grønland. Lovtidende. 30. april 2008. Nr. 306. j.nr. 2006-730-0392 AA004329
- Martinez, M. & Schröttle, M. (2006) State of European research on the prevalence of interpersonal violence and its impact on health

- and human rights. Project No. 506348 from the Co-ordination Action on Human Rights Violation (CAHRV), The European Commission.
- MIPI – Videnscenter om Børn og Unge (2009) – Nøgletal om børn og unge i Grønland. Naqitat a/s. www.mipi.gl
- Naalakkersuisut, Isumaginninnermut Naalakkersuisoqarfik/Departementet for Sociale Anliggender (2010) Tryk Barndom 2010. Strategi for en særlig indsats på børneområdet for 2010. 4.maj.
- Politi (2009) Virksomhedsberetning for politiet i Grønland 2008.
- Rigspolisstyrelsen, Rättsmedicinalverket, Socialstyrelsen og Åklagermyndigheten (2008) Barnahus – försöksverksamhet med samverkan under gemensamt tak vid misstanke om brott mot barn. Februar.
- Rust, A. (2008) Teenagevoldtægt – karakteristika, konsekvenser og behandling. Rigshospitalet. København.
- Rust, A. (2009) Omfang af seksuelle overgreb på børn og unge anbragt på Selvstyrets døgninstitutioner (Upubliceret).
- SISO/Servicestyrelsen (2007) Seksuelle overgreb mod børn og unge anbragt uden for hjemmet eller i aflastning – en kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af omfang og karakter af seksuelle overgreb. December.
- Troelsen, A. (1999) Seksuelle overgreb på børn i Grønland. Et offerperspektiv på det grønlandske retssystem. I Nordisk Samarbejdsråd for Kriminologi Grønland – på vej mod et nyt straffesystem? Rapport fra NSfKs 4. forskerseminar Ilulissat, Grønland 1999.
- www.bvs.is Barnahús Island.
- www.gl.stat.gl (Grønlands Statistik).
- www.nationalcac.org National Children Advocacy Center (CAC). USA.
- www.politi.gl
- www.sevicestyrelsen.dk

Anvendeligheden af ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised) til vurdering af de materielle og de sociale rammer i danske børnehaver med fokus på 5-6årige børns muligheder for at være fysisk aktive



Inaktivitet og overvægt, også blandt børnehalebørn, er i stigende grad et problem i det moderne samfund (Timmons et al. 2007). Børn mellem 3 og 6 år tilbringer en stor del af deres vågne tid i børnehaver, og netop børnehaven synes at have afgørende effekt på hvor fysisk aktive børn er (Grantved et al. 2009). Formålet med dette projekt er at undersøge om ECERS-R (Harms; Clifford & Cryer 1998) er en anvendelig metode til at observere og vurdere kvaliteten af de sociale og de materielle rammer for 5-6årige børn i danske børnehaver, med særlig fokus på børns muligheder for at være fysisk aktive. I projektet indgår 43 børnehaver i Odense Kommune, heraf tre Idrætsbørnehaver¹ og 40 andre børnehaver.

Resultatet af vurderingerne i projektet er at alle børnehaverne ligger i den øverste fjerdedel af ECERS-R skalaen, og tilbyder børnene fra gode til vældig gode muligheder for at være fysisk aktive, men at der er brug for mere dybtgående undersøgelser for at kunne vurdere om de muligheder der er, anvendes optimalt af det pædagogiske personale.

Konklusionen er at ECERS-R metoden kan anvendes i Danmark, når der tages forbehold for at det er en amerikansk metode, der i sit afsæt vægter skoleforberedende aktiviteter og indlæring højere, end det er tradition i danske børnehaver og at spredningen mellem de højest og de lavest scorede børnehaver i Odense er forholdsvis begrænset.

*Hanne Værum Sørensen, Lektor i psykologi og Ph.d-studerende,
VIA University College Pædagoguddannelsen Peter Sabroe*

1 Idrætsbørnehaver er børnehaver, hvor personalet og bestyrelsen har besluttet at indføre mere idræt, leg og bevægelse for børnene, og hvor personalet har gennemgået en fælles efteruddannelse i hvordan idræt sammen med leg og bevægelse kan være omdrejningspunkt for det pædagogiske arbejde, et koncept, der er udviklet af Danmarks Idræts Forbund og Pædagoguddannelsen Peter Sabroe.

Indledning

Både landspolitisk og lokalpolitisk er der i disse år sat særlig fokus på børns sundhed, kost og bevægelsesvaner, hvilket er sket samtidig med at der har været og stadig er en ret massiv medieomtale af sundhedsproblemer som følge af overvægt og inaktivitet. Børns fysi-

ske aktivitet – eller mangel på samme, er godt stof i medierne,² og der gøres mange bestræbelser på at finde frem til hvordan man tidligst muligt kan sætte ind, for at forebygge problemer senere i børns liv.

Børnehavers betydning for børn

I Danmark tilbringer 96 pct. af 3-6 årige børn ifølge Danmarks Statistik en stor del af deres hverdag i et dagtilbud, der har barnets behov og udvikling i centrum, og som udformer indsatsen i samarbejde med forældrene.

“De overordnede målsætninger tager udgangspunkt i, at ophold i et dagtilbud skal medvirke til at give barnet en god og tryk barndom og samtidig støtte barnet i et personligt udviklingsforløb, der rummer tilegnelse af en lang række sociale og almene færdigheder”.³

Dagtilbuddene og pædagogerne har en væsentlig og grundlæggende betydning for det børneliv, der leves i dag, for børns tidlige udvikling og bevægelsesvaner i samspil med andre børn, og dermed også for deres sundhed og trivsel. En rapport fra SFI (Nielsen og Christoffersen 2009) påpeger at sårbare og utrygge børn i højere grad end andre børn er følsomme overfor kvaliteten i deres dagtilbud, således at det har en mere afgørende betydning for disse børns udvikling at der er høj kvalitet i

deres dagtilbud, mens mere robuste børn også vil profitere af et højkvalitets dagtilbud.

Til at varetage denne væsentlige pædagogiske opgave er ansat et personale, hvoraf ca. 60 pct. har en pædagogisk grunduddannelse fra et af landets pædagogseminarier. Alle dagtilbud skal opfylde bestemmelserne i Dagtilbudsloven (2007), hvor det fremgår at hvert dagtilbud kan tilrettelægge selvstændigt, hvordan de gennemfører det, men det forlanges af alle, at de skal udarbejde pædagogiske læreplaner, hvori målet for børns læring beskrives indenfor de 6 temaer;

- børns alsidige personlige udvikling
- børns tilegnelse af sociale kompetencer
- sproglig udvikling
- krop og bevægelse
- naturen og naturfænomener
- kulturelle udtryksformer og værdier.

Den pædagogiske praksis i børnehaven formes af pædagogernes værdier og deres forestillinger om hvad der er det gode liv for børn og hvilke kompetencer, børnene får behov for i deres fremtidige liv.

Det er vigtigt, at de der skal inspirere og rådgive den pædagogiske faggruppe har den nødvendige viden om hvordan børnehavens materielle og fysiske rammer har indflydelse på omfanget og arten af børns fysiske aktivitet, når de er i børnehaven, for at tilbyde optimale muligheder for at børn kan være fysisk aktive, men også viden om de sociale rammer, om pædagogikkens og personalets betydning for børns læring og udvik-

2 Nærværende projekt omtales bl.a. i Fyns Stiftsstedende, den 27. okt. 2008, i lokalradioen dagen efter og i DR2 Deadline, den 19. december 2008.

3 Formål med dagtilbud. Fra Lov om Social Service/dagtilbud for børn fra 1998-2007.

ling, samt om børnehavens kropskultur, er væsentlig.

Dagtilbud er, ifølge Tucker (2008) identificerede som den stærkeste faktor i forhold til hvor fysisk aktive børn er. Resultaterne fra et pilotstudie, udført i tre Idrætsbørnehaver og i tre andre børnehaver, med parallelt samme størrelse og geografiske placering, hvor børns fysiske aktivitet blev målt (Grøntved et al. 2009), viste at der er stor variation i hvor fysisk aktive børn er i forskellige børnehaver, og at den enkelte børnehave har en større indflydelse på børnenes aktivitetsniveau end andre demografiske faktorer, men at der ikke var forskelle på om det var Idrætsbørnehave eller anden type børnehave. Det viste sig desuden at drenge var 20 pct. mere aktive end piger, hvilket stemmer overens med resultater fra en række undersøgelser, som Tucker (2008) har gennemgået, og de konklusioner som Timmons et al. (2007) er nået til. Grøntved et al. (2009) konkluderer at børn i de børnehaver, der var beliggende i en mindre landsby, var mere fysisk aktive end børn i byområder, mindst aktive var børn i socialt belastede forstadsområder, med høj andel af børn med anden etnisk baggrund end dansk, mens børn i midtbybørnehaver havde et fysisk aktivitetsniveau derimellem.

Der er påvist sammenhænge mellem kost, grad af fysisk aktivitet og sundhed, og der er tillige fundet sammenhænge mellem børns fysiske aktivitetsniveau og deres koncentrationsevne (Froberg et al. 2007). Studier i USA har vist at børn i daginstitutioner af høj kvalitet er mere fysisk aktive i dagens løb, end børn i daginstitutioner af lave kvalitet. Centrale faktorer i forhold

til kvalitetsniveau er hvor meget uddannelse personalet har, om børnene kommer på ture og om de opholder sig meget ude. Disse faktorer virker positivt ind på børns fysiske aktivitetsniveau (Dowda et al. 2004 og 2011; Tucker 2008; Pate 2004).

Børnehaveprojektets formål

Odense Børnehaveprojektet/The Odense Preschool Study, TOPS er et tværvidenskabeligt projekt, under Centre for Research In Childhood Health, Syddansk Universitet.

Ét af formålene for Odense Børnehaveprojekt er at finde faktorer, der har betydning for børns fysiske aktivitetsniveau, med henblik på at finde måder, hvorpå niveauet kan øges. Derudover undersøges børns trivsel, motorisk udvikling, kondition mv. Med denne del af projektet er målet at undersøge og beskrive hvad det er for rammer de 5-6årige børn tilbydes, for at være fysisk aktive i deres børnehaver.

Det kan være en vanskelig opgave at ville undersøge det, der tages for givet, det velkendte og hverdagslige, Fleer (2003) anbefaler at vi, "de professionelle" dekonstruerer egen praksis og ser på den på en ny og mindre indforstået måde. ECERS-R er en kvantitativ metode til vurdering af kvalitet i dagtilbud for børn, en metode, der bygger på en udviklingsforståelse, der inkluderer barnets perspektiv, som medtager praksis i institutionen og medtænker de samfundsmæssige betingelser for denne praksis. Her diskuteres om ECERS-R kan anvendes til at beskrive danske børnehaver med særlig fokus på børns muligheder for fysisk aktivitet.

Udover dette projekt indgår yderligere to projekter i Odense Børnehaveprojekt, hvor der i det ene anlægges et idræts- og naturvidenskabeligt perspektiv og undersøger fysisk aktivitet, motorik samt overvægt og fedme (Olesen 2009) og det andet anlægges et sundheds- og antropologisk perspektiv og undersøger trivsel og pædagogisk kropskultur (Koch 2008).

Lærings- og udviklingssyn

Aktivitet, såvel fysisk – som psykisk aktivitet, både som begreb og som fokus for de empiriske undersøgelser, er hoveddrejningspunkt i dette projekt. Teoretisk tages afsæt i den kulturhistoriske udviklingsteori som Vygotsky (1982) har formuleret om, at mennesker gennem deltagelse i sociale relationer tilegner sig og er medskabere af de relationer, de er deltagere i. Vygotsky påpeger i sin teori, at udvikling foregår ved at børn, sammen med andre børn og sammen med voksne, gennem leg og andre aktiviteter, øver sig i at begribe verden og få mening og betydning i den sociale verden.

Merleau-Ponty har med sin filosofi om kroppen og kroppens betydning for menneskers perception af fænomener i verden, i det hele taget filosofien om menneskers væren-i-verden, også været en inspirationskilde. Ifølge Merleau-Ponty (2000) tilhører verden ikke et personligt jeg, men er et betydningsfelt, der er tilgængelig for alle kroppe. Gennem kroppen tilegner børn sig viden om verden. En verden, som ifølge Merleau-Ponty er en social verden. Man er altid nogen i relation til andre. En sandhed, der i høj grad kan siges at gælde for børn i børnehaver, hvor bør-

nene tilbringer hele dagen sammen med (mange) andre børn. Selvom Vygotsky's og Merleau-Ponty's teorier er formuleret i en tid, hvor børnehaver ikke var et alment vilkår for børn, på den måde de er i dag, har deres teorier grundlæggende og væsentlig betydning for forståelse af børns deltagelse i børnehavens hverdagsliv og i egen udvikling.

Projektet bygger på den udviklingspsykologiske forståelse, at udvikling finder sted i en dialektisk proces mellem barnet og dets omgivelser, med barnets individuelle fysiske og psykiske konstitution, på den ene side kroppen, og barnets interesser og motiver, og dets bevægelses- og aktivitetsvaner. På den anden side er der pædagogerne, som med deres pædagogiske grundlag, deres valg af metoder og aktiviteter, og deres måder at gennemføre det pædagogiske arbejde på, har betydning for de sociale rammer, indenfor hvilke børnenes relationer kan udspille sig. Børnehavens størrelse, indretning, inventar, legeredskaber mv. udgør de materielle rammer, som børn kan agere indenfor.

Strukturelle versus processuelle faktorer i børnehaven

Overordnet er der en organisatorisk ramme, hvor lovgivningen og forskellige politikker fra national og kommunal side er med til at styre og regulere børnehavepraktis. Konkret for den enkelte børnehave er de materielle rammer, det vil sige antallet af børn og voksne, det tilhørende areal, både ude og inde, organiseret på forskellige måder for hver enkelt børnehave. Det er forholdsvis enkelt at opmåle og vurdere de materi-

Organisatoriske rammer	
Lovgivning Bekendtgørelser Kommunale regler, bestemmelser og økonomiske vilkår Kommunale værdier og indsatsområder, f.eks. øget fokus på legepladssikkerhed, hygiejne, fysisk aktivitet, trivsel og inklusion	
De materielle rammer	De sociale rammer
<i>Strukturelle faktorer;</i> Antal børn/normering Areal ude og inde Organisering af rummene, plads og udstyr til grovmotorisk leg	<i>Processuelle faktorer;</i> Værdier, menneskesyn, lærings- og udviklingssyn Stemningen/det sociale klima Kommunikation og sprog, børn og voksne Forholdet mellem fri leg og gruppetid Relationer mellem voksne og børn, og personalets tilsyn med børns aktiviteter Pædagogernes handlemåder if. at sikre sundhed og sikkerhed for børnene Samspillet børnene imellem Forældresamarbejde Personalets samarbejde, engagement og mulighed for faglig udvikling

Figur 1. Skematisk fremstilling af rammerne for børnehaver i Danmark

elle rammer, mens de sociale rammer er dynamiske og afhængige af de personer, der er ansatte i børnehaven, og de børn og forældre, der er brugere af børnehaven. En beskrivelse af hvilke muligheder børn har for at være fysisk aktive må således inddrage de rammer og faktorer, der tilsammen udgør de betingelser børn har, før det kan vurderes om det pædagogiske arbejde i en konkret børnehave er af høj kvalitet, se figur 1.

Barnet i børnehaven

For at få en forståelse af barnets udvikling, tilegnelse af kompetencer og trivsel er det ikke tilstrækkeligt at se på

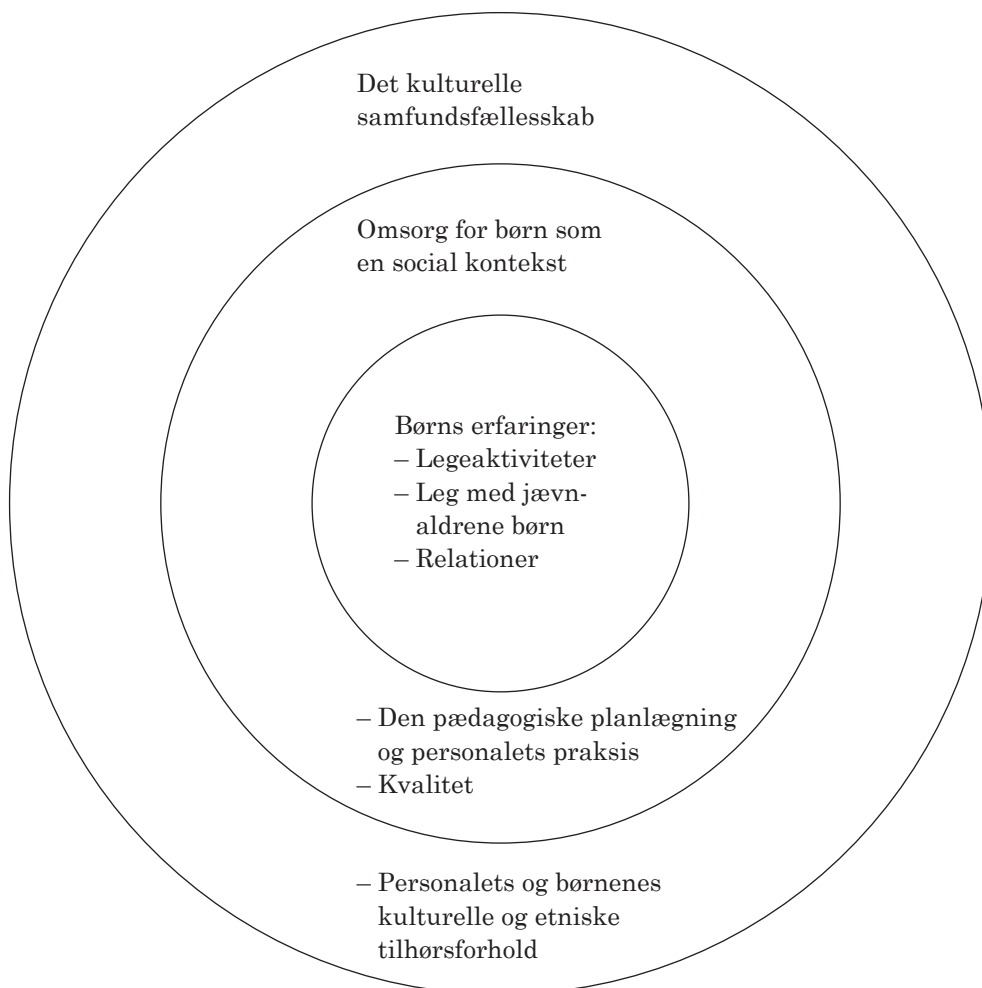
barnets adfærd og væremåde uden at se på den konkrete praksis, som barnets liv udspiller sig i. Det er heller ikke løsningen at se på praksis på den ene side og barnet på den anden side. Det er nødvendigt at se på den dynamiske proces mellem barn og praksis, at se på hvordan barnet, gennem sin aktive deltagelse, påvirker og forandrer sig selv og sin omverden, lige som den institutionelle praksis er med til at skabe de muligheder og betingelser, hvorigennem barnet udvikler sig. Her udfolder barnet sine aktiviteter, og tilegner sig kompetencer i samspil med voksne og med andre børn. Læs også Højholt (2001) om samarbejde om børns udvik-

ling og Kousholt om børnefællesskaber i dagtilbud (2011).

Bronfenbrenners økologiske model (1979) sætter barnet og dets oplevelser og erfaringer i centrum, i det specifikke dagtilbud, som er barnets sociale kontekst. Udenom er samfundet, som en ydre ramme om både dagtilbud og andre institutioner, som barnet deltager i. Modellen kan illustrere de forskellige faktorer i barnets hverdagsliv, men

mangler den dynamik, der er imellem de barnet og de institutioner, som barnet deltager i, eksempelvis er deltagerens værdier og motiver fraværende i modellen. Barnets egen påvirkning på institutionernes praksis indgår heller ikke i denne model. Se figur 2.

Man kan sige at Bronfenbrenner med sin økologiske model har fået sat barnet ind i en samfundsmæssig sammenhæng, men modellen er ret enkel og be-

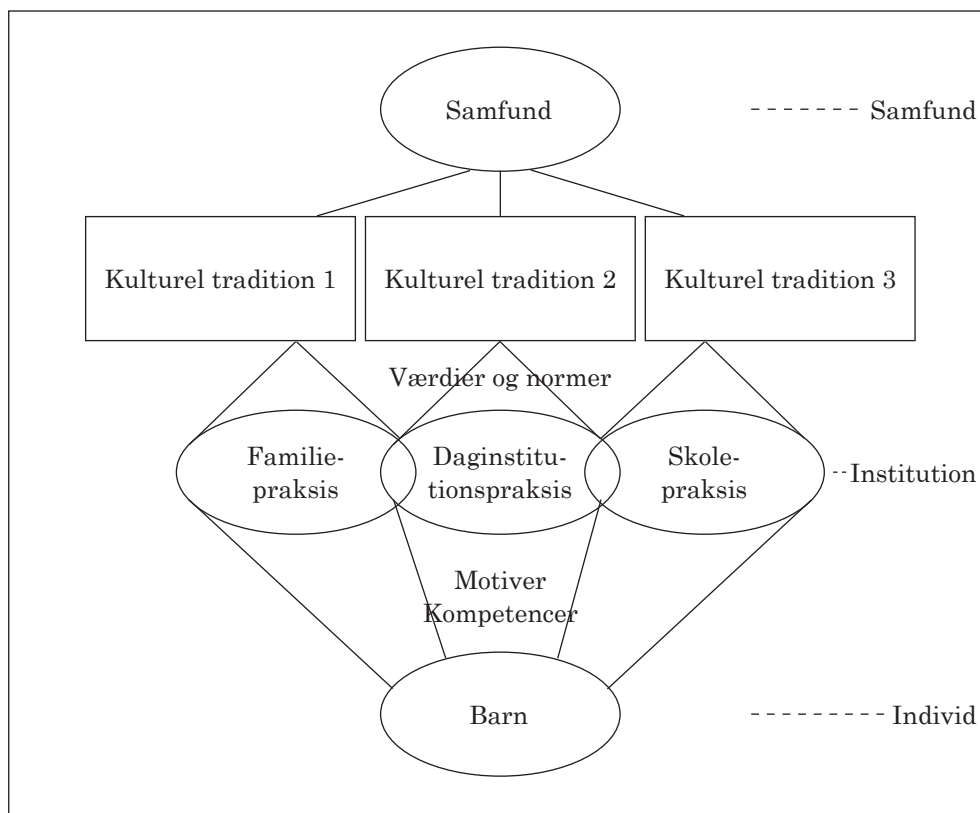


Figur 2. Børns erfaringer i pædagogiske institutioner. Bronfenbrenner 1979.

skriver forholdet mellem barn og omverden som en årsag – virknings sammenhæng mere end som en dialektisk og dynamisk proces, der retter sig mod fremtiden, gennem barnets deltagelse i og påvirkning af eget liv, det vil sige egne livsvilkår og eget hverdagsliv. Med en kultur-historisk tilgang kan dialektikken mellem barnets aktiviteter, motiver og kompetencer og institutionens praksis rummes. Hedegaards model, se figur 3, tager afsæt i den kultur-historiske teori, og fremstiller en mere dynamisk og helhedsorienteret måde at opfatte barnets deltagelse i verden på (Hedegaard 2009). Denne tilgang er kompleks og illustrerer de gen-

sidige påvirkninger og den dynamik, der er vertikalt mellem de forskellige niveauer og horisontalt, mellem deltagerne på tværs af institutionerne.

På *samfundsniveauet* er det staten, det offentlige system, med lovgivningen på dagtilbudsområdet og ressourcetildelingen, som uddeles efter hvilke værdier, der vægtes ved institutionerne, i forhold til pasning og omsorg. Den høje institutionsdækning, der er i Danmark, muliggør også småbørnsforældres deltagelse i arbejdsmarkedet på fuld tid, hvilket er en motivation fra politisk side til at etablere dagtilbud for børn i så omfattende grad, som det ses her i landet.



Figur 3. Børns udvikling. Hedegaard 2009

På institutionsniveauet er der flere sociale institutioner. For børnehavebarnet er det hjemmet, med forældrene, som både er en del af barnets baggrund, og som også er aktører, der deltager og forholder sig til, anerkender, muliggør eller vanskeliggør forskellige aktiviteter for børnene, om børn er aktive i deres frie tid, får mulighed for at kunne selv, tid til at cykle selv, tage tøj på og lignende. Så er der børnehaven, som er fokus i dette projekt, med dels de materielle rammer, indretning, inventar, legeredskaber mv., og dels de sociale rammer med pædagogerne, med deres baggrund, og pædagogiske grundlag, deres valg af metoder og aktiviteter, og deres måder at gennemføre det pædagogiske arbejde på, samt deres mål og motiver for at gøre som de gør. Deres personlige og professionelle forestillinger om og forventninger til børns måder at være børn på, deres udviklingsforståelse og deres læringsteorier. De sociale og materielle rammer er det rum, der tilbyder muligheder og betingelser for børns væren og gøren, og om børns erkendelse af sig selv og verden – som et sted med udfoldelsesmuligheder eller med begrænsninger (Merleau-Ponty 2000). Der er desuden de andre børn, som også har deres intentioner, motiver og måder at indgå i samspil på.

På individniveau er der barnet, med sin fysiske og psykiske udrustning, sine aktivitets- og bevægelsesvaner, sine erfaringer og kompetencer i forhold til at indgå i relationer, med andre børn og med de voksne, samt sine mål og motiver for at indgå i aktiviteter og interaktioner med andre børn og voksne. Med Merleau-Pontys fænomenologiske tilgang er der også kroppen, den levede

krop, som er menneskets basis for sansninger og oplevelser. Det er ikke en objektiv krop, der eksisterer uafhængigt af rummet, det er en fænomenal (subjektiv) krop, der eksisterer i det rum, barnet lever i (Merleau-Ponty 2000).

En teoretisk forståelse af den gode børnehave og af dialektikken mellem individniveau, institutionsniveau og samfundsniveau og de forskellige praksisser

Børns hverdagsliv leves i forskellige arenaer, og når de er mellem tre og seks år, foregår hverdagslivet primært hjemme og i deres børnehave. Mens børnene vokser op, tilegner de sig, gennem relationer med andre, en mangfoldighed af viden og færdigheder. De er aktive, kropslige, kognitive, emotionelle og sproglige deltagere i deres egen og hinandens udvikling gennem deres indbyrdes lege og samspil, og gennem deres dynamiske samspil med en omverden, som i sig selv også er dynamisk og under stadig forandring. Som Vygotsky (1982) og Bronfenbrenner (1979) peger på, må man, når man vil undersøge hvordan børns udvikling finder sted, ikke nøjes med at se på individuelle forhold ved barnet, men man må se på de praksisser, som barnet indgår i, og se på de lærings- og udviklingsmuligheder der er dér. Desuden må man se på det dialektiske forhold imellem personen og de forskellige praksisser, som personen er deltager i (Hedegaard 2009). Barnet indgår i såvel familiens hjemmepraksis som i institutionens praksis, og deltager med de motiver og kompetencer, det har, samtidig med at det påvirkes af og påvirker de værdier og nor-

mer der er, indenfor de forskellige kulturelle traditioner. Ifølge Vygotsky (1982), er legen for børnehavebørn den ledende aktivitet, og legen er ikke kun en lystbetonet aktivitet, men en aktivitet, der dels tilfredsstillende barnets behov, dels stimulerer til (mere) aktivitet og dels vækker barnets affektive stræben, og altså er en aktivitet, hvorigennem barnet både udvider sine kompetencer ved at lære gennem legen, og en aktivitet, der indvirker på barnets motiver og på dets mål for fremtidige interaktioner og aktiviteter, sammen med andre børn, og sammen med voksne.

Børnehavens praksis er præget af de værdier og normer, som personalet deltager med i planlægningen og udførelsen af deres pædagogiske arbejde; af de processuelle faktorer, og af de strukturelle faktorer, som de materielle rammer udgør. Praksis er tillige præget af de politiske og ressourcemæssige prioriteringer der for daginstitutioner, henholdsvis for det enkelte barn og for samfundet som helhed. Forældrene har betydning for børnehavens praksis gennem flere samspil, dels den måde deres barn har gjort erfaringer med sociale interaktioner i familien, og dels gennem deres samarbejde med børnehaven, og endelig i kraft af deres deltagelse i et arbejdsliv, som medfører et behov for børnepasning i et vist omfang, og som i øvrigt nødvendiggør at opmærksomheden rettes væk fra familien i en væsentlig del af tiden.

Ifølge Kärrby (1994) må den ideelle børnehave tilbyde et inkluderende, udviklende pædagogisk miljø, med veludannede pædagoger, der er glade for deres arbejde, stadig nysgerrige og in-

teresserede i verden og forholdsvis stabile i ansættelsen. Der må være en afvekslende hverdag, hvor der både er god tid til at børn kan lege selvstændigt indenfor trygge rammer, uden at de voksne blander sig og tilbud om aktiviteter, hvor de voksne er aktive deltagere. Aktiviteter, der udfordrer og stimulerer børn, både som aktiviteter for den store gruppe, med deltagelse af yngre og ældre børn, og i mindre grupper, hvor der er mulighed for fordybelse, og for samtaler med de voksne (se også Sommer 2003; Stern 2003; Bae 1996 og Cecchin 1999). Pædagogen har ansvar for at skabe et pædagogisk rum, der er kendetegnet ved engagement, interesse, støtte, vejledning, tryghed og omsorg, hvor barnet kan skabe egne positive erfaringer (Pædagogens kompetenceprofil 2004). Pædagogen har, sammen med den kommunale arbejdsgiver, et ansvar for at skabe og vedligeholde et godt fysisk og psykisk arbejdsmiljø for både børn og voksne. Det pædagogiske arbejde i den ideelle børnehave foregår ved at pædagogerne i samarbejde med forældrene, skaber gode sociale betingelser for at børn kan lege og lære, og dermed udvikle sig og blive kompetente deltagere i det samfund, som de lever i og er en del af.

Lovgivning om praksis i børnehaver i Danmark

Forventningerne til i arbejdet i børnehaver i Danmark kan følges gennem lovgivningen, fra Bistandsloven, der i 1976 beskrev daginstitutionen som et supplement til hjemmet, hvor pasning og stimulering var den pædagogiske opgave, til Lov om Social Service fra 1998, hvori opgaven blev beskrevet som tre-

delt; en pasnings-, en stimulerings- og en forebyggende opgave, og med tillægget om Læreplaner, i 2004, blev ansvaret for børns læring, og forebyggelse af negativ social arv, så føjet til. Senere kom Lov om børnemiljø i dagtilbud til 2006, hvor det beskrives i § 1. at formålet med loven er at bidrage til, at børn i dagtilbud har et godt fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer børnenes trivsel, udvikling og læring. Der skal udarbejdes en børnemiljøvurdering, med fokus på børnenes perspektiv, og hvori børnenes oplevelse af det inddrages. Den seneste vedtagne lov er Dagtilbudsloven, 2007, som bl.a. beskriver at dagtilbud skal fremme børns og unges trivsel, udvikling og læring, og forebygge negativ social arv og eksklusion. I 2009 blev en lov, der foreskriver at alle børn i dagtilbud skal tilbydes et sundt måltid mad hver dag, vedtaget.

Pædagogerne skaber rammerne i børnehaven, og derigennem de muligheder og betingelser, som børn har for at være deltagere og aktører i deres eget hverdagsliv. I og med at der er færre voksne til at vejlede og varetage omsorgsopgaver, overlades børn et større (med)ansvar for sig selv og hinanden. Samtidig viser en sociologisk undersøgelse (Willig 2009) at pædagoger bliver stadig mere frustrerede over ikke at kunne leve op til de forventninger, de har til sig selv, og som de oplever at samfundet har til dem.

Børns hverdagsliv er ikke ensartet og statisk. Forskellige rutiner giver, ifølge Sommer (2003) børnene tryghed og overskud til læring og udvikling og dermed kan børnene bruge deres ressourcer i relationer og i legen med andre børn i fællesskabet med de andre børn i bør-

nehaven, samspelet med de andre børn og med de voksne, qua trygheden ved at vide nogenlunde, hvad der vil ske i dagens løb. Denne tryghed og sikkerhed giver børnene overskud til at engagere sig i de aktiviteter, som pædagogerne tilbyder. Beklageligvis har nedskæringer i institutionsbudgetterne medført at der er flere børn pr. pædagog, samtidig med at institutionerne er pålagt flere opgaver, for eksempel om dokumentation af hvilke pædagogiske aktiviteter, der gennemføres og af hvilket læringsudbytte aktiviteterne har for børnene. Sommer (i Mygind 2009) peger på at der dermed kan der komme tvivl om børnehaven stadig kan have en kompenserende effekt for børn fra belastede familier.

Forældres aktivitet og engagement på arbejdsmarkedet og forandringer i samfundsvilkår, for eksempel ved gennemførelse af skattenedsættelser og ved en finanskrisen, medfører forandrede vilkår for institutionen, der igen medfører forandringer i rammerne om børns hverdagsliv i børnehaven, og i samarbejdet mellem hjem og institution.

Introduktion til ECERS-R

Første udgave af The Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS, af Thelma Harms og Richard Clifford,⁴ udkom i 1980, med det formål at gøre det muligt at foretage en systematisk vurdering af forskellige pasningstilbud for småbørn. Behovet for en sådan metode har været og er mere påkrævet i USA, end for eksempel i Danmark, idet der er langt større variation i dagtilbuddene

⁴ University of North Carolina, USA

dér, og langt mindre regulering gennem lovgivning, uddannelse af pædagogisk personale og gennem ressourcetildeling. ECERS er siden blevet en bredt anvendt observationsbaseret metode verden over til at beskrive karakteristika ved omsorg for børn i dagtilbud, og børns udviklings- og læringsmuligheder blandt professionelle. Alligevel skal den ikke, som også Mathers et al. (2007) påpeger, anvendes som om den beskriver en sandhed om kvaliteten, den skal, som enhver metode, bruges på en fornuftig og reflekterende måde, og som en del af en bred vifte af metoder, tilgange og teoretiske værdier. En beskrivelse og især en vurdering af et pædagogisk miljø må være systematisk og eksplicit i sine kvalitetsparametre, den må være velafprøvet og leve op til krav om videnskabelig validitet og gyldighed, i forhold til den kulturhistoriske sammenhæng, som den ønskes anvendt i. (Harms & Clifford 1980 og 1982; Harms; Clifford & Cryer 1998; Sakai et al. 2003; Sheridan 2001; Sylva et al. 1980; 2006 og 2007).

Formålet for Harms og Clifford har ikke været at finde årsager til at kvaliteten af et dagtilbud var høj eller lav, men at udpege kvalitetskriterier, der vedrører barnets hele udvikling, fysisk, social, intellektuelt og emotionelt. Dernæst kan der ses på hvordan pædagogerne kan strukturere omgivelserne, så de bedst imødekommer børns behov, og endelig kan der ses på hvad pædagogerne selv har brug for, for at kunne gennemføre det pædagogiske arbejde på en professionel måde (Andersson 1999).

Den første udgave af ECERS kunne kritiseres for ikke at være omfattende nok vedr. interaktioner mellem perso-

nale og børn, og interaktioner børnene imellem (bl.a. Sørensen 1996). Harms og Clifford udarbejdede i 1998, sammen med Cryer en ny, revideret udgave, som tog disse og andre kritikpunkter til efterretning. ECERS-R er, ifølge Harms et al. (1998) en revision af den oprindelige ECERS fra 1980. Den opretholder den samme basis scorings tilgang og administration (Peisner-Feinberg & Burchinal 1997 og Whitebook; Howes & Phillips 1990). ECERS-R er reliabel på indikator og punkt level, og på den totale score, dvs. på såvel detaljeniveau og som en helhed (Harms et al. 1998). Sakai et al. (2003) har evalueret forskellene mellem den første og den anden udgave, og konkluderer at den reviderede udgave, ECERS-R, deler det samme lærings- og udviklingssyn og underliggende fundament, som ECERS. Begge fokuserer på en helhedsbeskrivelse af de pædagogiske omgivers kvalitet, bestemt ud fra den aktuelle viden om hvad der er "best practice." I forbindelse med Odense Børnehaveprojektet blev et mindre pilotstudie gennemført, hvor metoden blev afprøvet af to observatører i den samme børnehave, på samme tid. Resultatet var at der var god overensstemmelse mellem vurderingerne (Sørensen 2008).

Hvad er det så ECERS-R kan vurdere?

Med ECERS-R kan børnehavens generelle pædagogiske kvalitet beskrives, indenfor de følgende syv kategorier;

- Rum og inventar (Plads, indretning, inventar, udsmykning)
- Rutiner for personlig omsorg (Måltider, hygiejne, helse- og sikkerhedsrutiner)

- Sprog og tænkning (Kommunikation og stimulation)
- Aktiviteter (Kreative-, indlærings- og finmotoriske aktiviteter)
- Interaktioner (Tilsyn, relationer mellem voksne og børn, og børnene imellem)
- Programstruktur og -indhold (Dagsrytme, fri leg, gruppetid)
- Forældre og personale (Forældresamarbejde, personalets praktiske behov og behov for faglig udvikling)

Inden for hver kategori er der mellem fire og ti punkter (45 i alt).⁵ Overskriften på disse 45 punkter kan ses i bilag 1, og kan fungere som inspiration i forhold til arbejdet med at evaluere kvaliteten af dagtilbud. Hvis metoden ønskes afprøvet må hele ECERS-R materialet være til rådighed.

Hvert af de 45 punkter består af en række indikatorer (udsagn) og hver indikator besvares med et *Ja* eller *Nej*, og er et svar på om udsagnet kan be- eller afkræftes. For at være så præcis som mulig, baseres scoringen på de indikatorer, som beskrives for det enkelte punkt. Scoren skal baseres på den konkrete observerede situation. Hvis der ikke er observerbare informationer, må scoren baseres på information fra personalet.

Hvert punkt tildeles en score mellem 1 og 7. Der scores 1 for *Utilstrækkelig kvalitet*, 3 for *Minimal kvalitet*, 5 for *God kvalitet* og 7 for *Vældig god kvali-*

tet. I enkelte tilfælde scores *Ikke Anvendelig*, det kan for eksempel være på spørgsmål om børnene kan sove til middag, hvilket ikke er aktuelt for børn i 5-6-års alderen.

Lærings- og udviklingssynet i ECERS og i ECERS-R

Metodens teoretiske udgangspunkt er, som beskrevet af Andersson (1999), at børn lærer gennem deres aktivitet, gennem hvad de gør, ser, hører, oplever og tænker. Børn er aktive i læringen; og børn lærer gennem interaktioner med deres forældre, pædagoger og andre voksne, så vel som gennem interaktioner med andre børn. Fysiske omgivelser, der er velorganiserede og som fungerer sådan at børn kan være maksimalt uafhængige og føle sig succesfulde, tillader mere tid til interaktion, diskussion og fornøjelse, og børn har behov for følelsesmæssig varme og forudsigelige rutiner for at kunne føle sig trygge. For at skabe gode omgivelser for børn, må også de voksnes behov blive imødekommet. Behov for eksempelvis tid til at kunne planlægge hvad der skal foregå, tid til at evaluere aktiviteter, og tid til at samarbejde med forældrene. Endvidere vægtes at der er tilbud om individuel supervision af personalet, samt efter- og videreuddannelse. ECERS-R bygger på anbefalinger fra the National Association for the Education of Young Children, således at pædagogiske tilbud for børn bygger på aktuel viden om børn, jf. Bredekamp (1987 & 1997), og viden om hvilke kompetencer, børnene har brug for videre i deres liv.

⁵ Der er 43 punkter i den oprindelige udgave, fra 1998, i den norske udgave er der tilføjet 2 ekstra punkter. Punkt 38, om kontakt til natur og nærmiljø og punkt 42, om personalets engagement.

Hvad kræves der for at opnå høj score i ECERS-R?

I ECERS-R er der nogle forhåndsantagelser om hvad der kendetegner kvaliteten i pædagogisk arbejde, det vil sige at der er nogle parametre, der vurderes som betydningsfulde for kvaliteten, i det teoretiske fundament for metoden. Den forsker, der anvender metoden og de pædagoger, der arbejder i dagtilbuddet skal kende til disse parametre. En høj kvalitetsbørnehave vil ifølge ECERS-R have følgende kendetegn; der er gode adgangsforhold, trygge og sikre omgivelser, hvor der er taget højde for sikkerheden; der laves indlæringsaktiviteter, hvor børn beskæftiger sig med matematik og tal, natur, miljø og teknik; børnene har adgang til computerprogrammer, der er beregnet til børn, og har et læringsstige. Kulturel mangfoldighed vægtes højt, idet der scores højt, når der for eksempel er materiale til udklædning, billeder på væggene, musik og bøger, hvor kulturel mangfoldighed indgår, samt præsentation af mad fra forskellige kulturer. Børnehaven skal, ifølge Harms, Clifford & Cryers (1998) tilbyde børn god ernæring, hvile, personlig hygiejne og gode omsorgsrutiner for at tilgodese børns udvikling. Og børn skal tilbydes tid, plads, udstyr og tilsyn til fysisk aktivitet. For at tilgodese børns sociale udvikling, skal børnehaven sørge for at der tilbydes positive sociale interaktioner mellem personale og børn, og børnene imellem, ved at tilbyde alternativer til konflikt og konkurrence. For at tilgodese børns intellektuelle udvikling, skal børnehaven arbejde for at udvikle sprog og erkendelsesevner gennem interaktion, og der skal tilbydes stimule-

rende legemateriale både ude og inde. Både konkrete materialer og abstrakte oplevelser, der kan inspirere. For at tilgodese børns emotionelle udvikling, skal pædagogerne i børnehaven arbejde for at børnene udvikler en positiv selvopfattelse og at børn udvikler en passende tillid til og uafhængighed af voksne. Desuden skal pædagogerne være engagerede, kreative og have et godt samarbejde, såvel internt, som med forældrene. Der skal være mulighed for faglig udvikling, passende muligheder for at afholde planlægningsmøder og andre typer møder, gode fysiske rammer til forberedelse, pause og mødeaktiviteter.

ECERS verden rundt

Metoden er blevet anvendt af forskere, også udenfor USA, så forskellige steder, som Bangladesh, England, Tyskland, Norge, Sverige og Portugal, til at vurdere kvaliteten af professionel omsorg for børn, eller effekten af udvalgte pædagogiske programmer for børn. I Bangladesh har Aboud (2006) lavet kognitive undersøgelser af 400 førskolebørn, den ene halvdel af børnene blev tilbudt at deltage i et pædagogisk program (halvdags), 6 dage om ugen, og den anden halvdel fik ikke noget tilbud. Derefter blev børnene testet med WPPSI,⁶ og det viste sig, at selv om ECERS-R scoren i de tilbudte programmer ikke var høj, var der forskelle i børnenes IQ på WPPSI. De børn, der deltog i særlige programmer havde højere IQ end de børn, der ikke deltog i noget til-

⁶ WPPSI, Weschlers Preschool and Primary Scale of Intelligence er en almindelig anvendt test af små børns intelligens.

bud. Efterfølgende blev et pilotprojekt med kvalitetsudvikling som formål, gennemført i 10 førskoleprogrammer, og efter et år kunne der opnås højere score på ECERS-R og der blev påvist en IQ øgning hos børnene. I England har Sylva et al. (2006) anvendt metoden i 141 nationalt repræsentative dagtilbud for førskolebørn, og fandt en positiv sammenhæng mellem kvaliteten af dagtilbuddet og børns sociale og personlige udvikling. For at se på sammenhængen mellem børns sproglige og kognitive udvikling ved skolestart, og kvaliteten i deres dagtilbud, har Sylva et al. udviklet ECERS-E, som er en variant af ECERS-R, der mere målrettet og afgrænset vurderer skolerelaterede læringsmuligheder.

I Sverige har Sheridan (2001) gennemført et studie, hvor ECERS blev brugt med henblik på at undersøge om der var overensstemmelse mellem en eksternt evaluering og en evaluering, som personalet selv foretog, og om metoden kunne bruges som afsæt for en diskussion i personalegrupperne om forbedring af den pædagogiske kvalitet i dagtilbuddet. Der var forskelle på den eksterne og den interne evaluering. Om den interne evaluering var højere eller lavere end den eksterne havde sammenhæng med personalets perspektiv på deres arbejde.

I USA har Wishard et al. (2003) anvendt metoden i 22 pædagogiske indlæringsprogrammer, og peger på vigtigheden af højkvalitetspædagogik, tillige med betydningen af personalets holdninger og værdier, deres motivation for arbejdet og tro på at det nytter at arbejde med børn fra fattige familier. Det viste sig at i et pædagogisk tilbud af høj

kvalitet, hvor kreative indlæringsaktiviteter tilbyder muligheder for at børn kan udvikle positive relationer både til de voksne og til de andre børn, har en positiv effekt på såvel børnenes læring, som deres trivsel.

Således har ECERS siden 1980 og ECERS-R siden 1998 indgået i studier af pædagogiske tilbud til børn i en lang række lande. Resultaterne fra disse studier er blevet præsenteret og diskuteret i anerkendte tidsskrifter og metoden er fundet anvendelig til at vurdere kvaliteten af disse pædagogiske tilbud (Andersson 1999; Mathers et al. 2007; Peisner-Feinberg et al. 1997; Perlman et al. 2004; Rissanha et al. 2007; Sheridan 2001 og Sylva et al. 1980; 2006 & 2007).

Hvilke problemer kan der være i forhold til at anvende ECERS-R i danske børnehaver?

Selvom ECERS er en af de hyppigst anvendte metoder til vurdering af pædagogisk kvalitet i verden, kan den ikke anvendes ukritisk og ureflekteret. Kvalitet er et relativt begreb, baseret på værdier og holdninger, forestillinger om "det gode liv", og at definere kvaliteten er en dynamisk og vedvarede proces, som aldrig kan afsluttes. Således kan ECERS indgå som en del af en vurdering, men aldrig være det hele. Sheridan (2001) fremfører at kvalitet ikke kan defineres statisk, definitionen må være åben for forandring, for redefinering og rekonstruktion, idet perspektivet på kvalitet ikke er givet en gang for alle, men er indlejret i et aktuelt samfund på en aktuel tid. ECERS-R kan give et generelt billede af kvaliteten af en børnehave, men metoden kan ikke bruges til at

kunne vurdere hvordan det er for det enkelte barn. Selvom der synes at være gode rammer og omgivelser, kan der være børn, der ikke trives. Da en del af vurderingen baseres på information fra pædagogerne, er der en risiko for at pædagogerne fortæller om hvordan det pædagogiske arbejde ideelt udføres, og ikke hvordan det reelt går, når hverdagen er travl, og ressourcerne knappe.

Pædagogik bygger på værdier og holdninger, udviklingsteoretiske refleksioner og forestillinger om hvad der er godt for børn i børnehaver. Disse refleksioner, værdier og holdninger kommer til udtryk i den pædagogiske praksis og kan kun vanskeligt eller slet ikke registreres med ECERS-R. Douglas (2004) forholder sig kritisk til om det kan lade sig gøre at måle kvaliteten af pædagogiske processer: "Ethvert forsøg på at lave en objektiv rating scale, der skal måle kvalitet på den måde, som Harms; Clifford & Cryer gør det med ECERS, må formode at der er en eksplisiteret og fælles opfattelse af hvad der konstituerer høj kvalitets omsorg for børn." Der bør således være en overensstemmelse mellem hvad ECERS-R; personalet i børnehaven og den, der vurderer kvaliteten, ser som den ideelle børnehavehverdag. Det må tillige overvejes om metoden kan genspejle og indkapsle de værdier og filosofier, der er i den børnehave, der bliver vurderet, og om den fanger dynamikken.

Kan ECERS-R anvendes i danske børnehaver, hvordan og til hvad?

Når der tages forbehold for at metoden er udviklet til amerikanske forhold, hvor de pædagogiske mål og vilkår er anderledes end i Danmark, og at vægt-

ningen på skoleforberedende aktiviteter er større i ECERS-R end den er i de fleste danske børnehaver, og at en del vurderingen baseres på svar fra personalet, kan ECERS-R anvendes til at udpege vigtige parametre for kvalitet i pædagogisk arbejde, hvad angår de materielle rammer og de sociale rammer, samspejlet mellem voksne og børn, måden de voksne vejleder børnene og organiserer aktiviteter for dem, indenfor de muligheder, der er. Metoden kan anvendes som beskrevet efterfølgende i denne tekst, eller som Andersson (1999) beskriver: 1) til at evaluere kvaliteten i en specifik børnehave, og få et aktuelt billede, som man så enten kan stille sig tilfreds med, eller arbejde med at videreudvikle, eller bevare; 2) til at evaluere kvaliteten i en børnehave gentagne gange over tid, og se hvilken effekt de forandringer, man har sat ind med, har på hvad der sker; 3) til at sammenligne børnehaver, og se på om og hvordan eksempelvis geografiske og socioøkonomiske forskelle træder frem, eller om andre forhold gør det, for eksempel at en børnehave vælger at definere sig som en Idrætsbørnehave eller 4) personalet kan arbejde med at forbedre egen børnehave, ved selv at foretage vurderingen, og dernæst udvælge områder, der ønskes forbedret, eller prioriteret anderledes. Den, der gennemfører en undersøgelse, skal have et grundigt kendskab til hvilke behov børnehavebørn har for at kunne udvikle sig og trives, og hvilke rammer, der kan medvirke til at denne udvikling kan foregå.

Det er relevant at have denne type af metoder til vurderingen af pædagogisk kvalitet, men den kan med fordel udvikles til danske forhold.

ECERS-R præsenterer et kvalitetsbegreb, der lægger vægt på omgivelsernes betydning for børns udvikling og motivation for læring, både interaktioner og det fysiske miljø, samt på børns muligheder for at være aktive, sammen med andre børn og sammen med voksne. Hvis man ønsker en grundigere, mere tilbunds gående vurdering af kvaliteten, må man se nøjere på det enkelte dagtilbud.

De pædagogiske processer kræver længere tids observation og samtaler med personalet, for at få indsigt i de bagvedliggende overvejelser for de pædagogiske aktiviteter, for valg af mål og midler til at gennemføre det samt indsigt i hvordan det evalueres om målet er nået. For at få et bedre udbytte af at arbejde med ECERS-R kan personalet selv være med i arbejdet med at udvikle kvaliteten i egen institution, idet kvalitetsudvikling lykkes bedre når personalet er engageret i og har indflydelse på processen.

Hvordan anvendes ECERS-R til at vurdere danske børnehavers pædagogiske praksis, med fokus på børns muligheder for at være fysisk aktive?

ECERS-R kan anvendes til at se på den konkrete praksis med henblik på at vurdere den, idet opmærksomheden rettes både på det strukturelle, det vil sige de materielle rammer, normeringer, gruppestørrelse og på det procesuelle, det vil sige de sociale rammer for organiseringen af hverdagen i dagtilbud. Når der fokuseres på børns muligheder for at være fysisk aktive, og på de pædagogiske rammer om børns sundhed, trivsel og udvikling mere generelt

kan de dele af ECERS-R, der fokuserer på skoleforberedende aktiviteter udelades, sammen med de punkter, der handler om børnehavens basisudstyr, møbler til alle børnene i passende størrelse, inventar til hygge og afslapning.

Et punkt, hvor der ikke er overensstemmelse mellem hvad ECERS-R vurderer som høj kvalitet, og en faktisk høj kvalitet ifølge danske børnehavetraditioner, er punktet om måltider, hvor der scores højt, når børn spiser ernæringsrigtig mad, i en mindre gruppe, sammen med en voksen, der samtaler med børnene om emner, med lærings sigte og af interesse for børnene. I Danmark spiser børnehavsbørn sædvanligvis madpakker, og de ældste børn har i en del børnehaver mulighed for at sidde ved et bord, og spise uden en voksen, eller et fad frugt anrettes til selvbetjening på legepladsen, hvorved legen forstyrres mindre, end hvis alle skal samles. De to eksempler på et måltid ville få en lav score i ECERS-R.

Spørgsmålet om helse rutiner er et andet eksempel på et mindre relevant punkt, idet der i Danmark er fælles regler for hvornår syge børn kan og ikke kan modtages i børnehave – og det gælder i alle dagtilbud at rygning ikke er tilladt i nærheden af børn.

Med hensyn til punkter, der handler om personalets vilkår, som mulighed for at holde pause i dagens løb, adgang til et toilet, som børnene ikke bruger og lignende, er disse vilkår sikret af arbejdsmiljøregler for personale i dagtilbud.

Konklusionen her er at ECERS-R kan bruges som metode til at beskrive de materielle og de sociale rammer for børns hverdag i børnehaver, ikke som

en absolut og endegyldig vurdering, men som et øjebliksbillede, en vurdering af den aktuelle kvalitet. Hvis der sker en forandring på ét eller flere områder, det kan for eksempel være i form af nye krav og opgaver til personalet, forringede normeringer, merindskrivninger, personaleudskiftninger, langtidssygemeldinger eller lignede, så kan niveauet ændres negativt. Det kan også ændres positivt, og niveauet kan hæves, for eksempel ved at børnehaven får en nedsættelse af børnetallet, en længe tiltrængt reovering eller forøgelse af arealet af legepladsen, at personalet gennemgår et fagligt udviklingsforløb, eller andet.

Odense Børnehaveprojekt

På baggrund af de forbehold, der er beskrevet i de forrige afsnit anvendes ECERS-R til at vurdere kvaliteten af de sociale og de materielle rammer i børnehaver i Odense.

Her præsenteres først kriterierne for udvælgelsen af børnehaverne, formålet med vurderingerne af børnehaverne og hvordan ECERS-R undersøgelsen er gennemført, herunder udvælgelsen af de punkter, der er vurderet mest relevante i forhold til at beskrive hvilke materielle og sociale rammer som de 5-6 årige børn har for at være fysisk aktive i samspil med de andre børn. Dernæst præsenteres eksempler på 10 af punkterne, med samtlige indikatorer. Til sidst præsenteres resultaterne af undersøgelsen.

Udvælgelsen af børnehaverne

Odense er Danmarks tredjestørste by, med ca. 190.000 indbyggere, som udgør 3,4 pct. af Danmarks befolkning. Der er

6,2 pct. af indbyggerne, der har udenlandsk statsborgerskab.⁷

Odense Kommune dækker såvel byen Odense, med typiske bykvarterer og mere urbane og socialt belastede områder, som for eksempel bydelen Vollsmose, og der er mere socialt velstillede områder. Desuden er der nogle mindre landsbyer beliggende udenom byen. På uddannelses og beskæftigelsesområdet ses der store forskelle, i nogle børnehaver har mellem 50 og 70 pct. af forældrene et højt uddannelsesniveau, mens det i andre børnehaver kun er 5-10 pct., der har det, i nogle børnehaver er alle, eller så godt som alle i beskæftigelse eller under uddannelse, mens det i andre er under halvdelen. Både uddannelses- og beskæftigelsesgraden har, ikke overraskende, indvirkning på indtjeningen, der er for eksempel én børnehave, hvor den gennemsnitlige årlige indkomst for fædre er på 875.000 kr., mens mødrenes årlige indkomst i samme børnehave ligger på 340.000 kr. I den modsatte ende er der børnehaver, hvor den gennemsnitlige årlige indkomst er på 155.000 kr., for både fædre og mødre.⁸ Derved må Odense karakteriseres som en kommune med en vis socioøkonomisk bredde.

Der indgår 43 børnehaver i projektet.⁹ 42 af børnehaverne har overenskomst med Odense Kommune, én er privat. Samtlige Idrætsbørnehaver i

7 Ifølge Odense i tal, 2008. Fra Odense Kommunes hjemmeside, maj 2009.

8 Tabeller fra Odense Kommune, fra den Registerbaserede arbejdsstyrkestatistik, RAS 2007.

9 Udvælgelsen og stratificeringen er foretaget og beskrevet af Peter Lund Kristensen og Line Grønholt Olesen, SDU, 2008.

Odense Kommune¹⁰ deltager i projektet.

På starttidspunktet var der fem, men efterfølgende har det vist sig at der kun er tre børnehaver som definerer sig som Idrætsbørnehaver. De øvrige børnehaver er udvalgt repræsentativt i forhold til følgende kriterier;

Fysisk beliggenhed;

- Midtby
- Boligområder
- Udkant af byen
- Udenfor byen i mindre landsbyer, og der indgår områder med hovedsagelig ejerboliger og med hovedsagelig lejeboliger.

Størrelse: dels normering, antal børn og dels areal ude og inde.

Forældres socioøkonomiske forhold;

- Høj
- Middel
- Lav sociale indkomst- og uddannelsesområder.¹¹

Der er stratificeret efter socioøkonomisk status, lokalitet (bymidte/landsby) og institutionsareal, således at det endelige sample har samme fordeling mht. disse parametre, som tilfældet er i den totale population af børnehaver. Beliggenheden er defineret ud fra visuel inspektion af et kort over Odense Kommune, hvor samtlige børnehaver er indtegnede. Oplysninger om de re-

spektive institutioners børnenormering, samt om institutionernes grund- og indendørs areal er indhentet fra Odense Kommune. Socioøkonomisk status blev fastsat på baggrund af kommunale oplysninger om den gennemsnitlige skattepligtige indkomst blandt de 30-64 årige skattepligtige beboere i de storskoledistrikter, som børnehaverne er lokaliseret i. Der er 11 forskellige storskoledistrikter i Odense kommune og distrikterne underinddeles i tre grupper, svarende til høj, middel og lav socioøkonomisk status. Inddelingerne foretages på baggrund af relative sammenligning grupperne imellem og det er tilstræbt at de tre grupperinger er af nogenlunde samme størrelse.

Undersøgelsen af børnehaverne i Odense Børnehaveprojekt

Formålet var at undersøge hvilke rammer de 5-6årige børn har for at være fysisk aktive, i Idrætsbørnehaver og i andre typer af børnehaver. Projektet gennemføres ud fra et pædagogisk psykologisk udviklingsperspektiv, hvor udvikling ses som en dialektisk proces mellem barnet og dets omgivelser – med dets individuelle fysiske og psykiske konstitution, dets interesser og motiver, og de bevægelses- og aktivitetsvaner, barnet bringer med fra familien. ECERS-R bruges i projektet til at vurdere hvordan de materielle og sociale rammer muliggør det gode hverdagsliv i børnehaven for 5-6 årige børn i Odense, når krop og relationer er i fokus. Der er ikke set på hvilket indflydelse personalets køn, alder, erfaring indenfor det pædagogiske område og ansættelsestid i den konkrete børnehave har.

10 Udover de kommunale Idrætsbørnehaver er der én privat Idrætsbørnehave i Odense. Denne er ikke med i dette projekt.

11 Siden udvælgelsen af børnehaverne er foretaget, har kommunen fået lavet en mere detaljeret registrering af de socioøkonomiske forhold for forældrene i alle dagtilbud.

Som tidligere beskrevet bygger projektet på den opfattelse at børn udvikler sig og tilegner sig kompetencer gennem deres aktiviteter sammen med andre børn og med voksne. Derfor må en vurdering af hverdagslivet for børn i børnehaver inddrage beskrivelser af hvilke muligheder børn har for at være aktive og for at indgå i relationer med de andre børn og med de voksne i børnehaverne.

En opdeling i materielle og sociale rammer er primært en teoretisk opdeling, i praksis må man se på børnehaven ud fra en helhedsbetragtning, da det handler om hvordan rammerne bruges af personalet, og hvordan personalets interaktioner med børnene foregår. Hvilke aktiviteter, der er mulige, hvilke måder at være på og lege på, der enten tilskyndes eller begrænses.

Der er adskillige studier, der har demonstreret at høj kvalitet i pædagogiske dagtilbud medfører bedre udviklingsmuligheder for børn, hvad angår sproglig udvikling, kognitive funktioner, sociale kompetencer og emotionel udvikling (NICHD 2005), og ifølge Perlman et al. (2004) er effekterne af kvaliteten ikke kun associeret med kortsigtet forbedret udbytte, der ses også langtidseffekter. Perlman et al. har konkluderet at det ikke er nødvendigt at inkludere så mange punkter, som der er i ECERS-R, for at vurdere den generelle kvalitet, det er muligt at uddrage færre punkter, og nå til samme gennemsnitlige score. Perlman et al. henviser til Tietze et al. (1998), som har lavet et studie, hvor de påviste at det var tilstrækkeligt at score på 12 udvalgte punkter, for at opnå samme vurderingsresultat. De konkluderer at man i

stedet for at dele ECERS-R i syv delkategorier, kan nøjes med at dele den i to faktorer, nemlig pædagogisk interaktion og pædagogiske rammer og –materialer, som svarer til den opdeling, der er foretaget her, i de sociale og de materielle rammer.

Undersøgelsens praktiske gennemførelse

Til gennemførelsen af ECERS-R vurderingen i Odense var der, som foreskrevet i ECERS-R manualen, afsat tre timer til observation og vurdering, en formiddag eller en eftermiddag. Besøget blev indledt med en rundvisning i børnehaven, i de fleste tilfælde af lederen, ellers af den pædagog, der er kontaktperson i forhold til projektet. Derved fik såvel børn som voksne set observatøren, som samtidig fik et første indtryk af børnehaven, og fik informationer om antallet af børn, om personalets sammensætning mht. uddannelse og erfaring, om børnehavens alder, prioriterede områder og om evt. særlige forhold på dagen. Resten af besøget og observationen blev søgt gennemført med så lidt forstyrrelse som muligt af de aktiviteter, der fandt sted. Spørgsmål fra børnene blev besvaret, det oftest stillede spørgsmål var, ikke overraskende: "Hvem skal du hente?" og når svaret var at jeg ikke skulle hente nogen, kom næste spørgsmål: "Hvad skal du så lave her? Er du vikar?" Jeg optrådte som en venlig, ikke-påfaldende gæst, og fortalte at jeg kom for at se deres børnehave, og hvad de lavede dér. Jeg indledte ikke selv samtaler med børnene, men viste interesse, når børnene kontaktede mig med for eksempel: "Se, jeg har lavet en sandkage" eller "Se, jeg har fået nye

sko” eller “Min moster hedder også Hanne, og hun bor i ...”

Skriftligt informationsmateriale om projektet var tidligere sendt til børnehaverne, så personalet kendte til projektet, og yderligere spørgsmål om det blev henvist til at blive besvaret i en pause i observationen, for at få mest mulig ud af observationstiden og for ikke at forstyrre hverdagen i børnehaven mere end højst nødvendigt. Efter observationen har der været samtale med lederen eller kontaktpersonen, for at få svar på de sidste punkter. Alle punkter er scoret inden afgang fra børnehaven, eller umiddelbart derefter.

Hvilke punkter er udvalgt til vurdering af børns muligheder for at være fysisk aktive i Odense Børnehaveprojektet?

Som nævnt er der 45 punkter i ECERS-R der tilsammen giver et mål på den generelle kvalitet af børnehaven og der er udvalgt 19 af dem som kernepunkter (se bilag 1), og som egnede til at beskrive børns muligheder for at være fysisk aktive i børnehaven. Der er 4 punkter, der udelukkende omhandler de materielle rammer, det vil sige strukturelle faktorer, som indretningen og brugen af de fysiske rammer, og 15 punkter, der omhandler de sociale rammer, der består af processuelle faktorer, som måden pædagogerne indgår i interaktioner med børnene, deltager i legen og kommer med nye ideer, udfordringer og muligheder. Desuden om personalets samarbejde med forældrene og deres engagement i arbejdet. De punkter, der omhandler både nogle strukturelle og processuelle forhold, er placeret under de sociale rammer.

Hvilke punkter er udeladt her?

Da fokus er på børns muligheder for at være fysisk aktive i deres børnehaver, er her udeladt en række punkter, om faktorer, der er reguleret i lovgivningen for dagtilbud; i bestemmelser vedr. arbejdsforhold for personale i dagtilbud og i bekendtgørelsen om uddannelse af pædagoger. Desuden er der udeladt punkter, der vedrører strukturelle forhold, for eksempel om der er møbler nok til at alle børn kan sidde ned på samme tid, om der er hygge-krog med bløde møbler, og om der er udsmykket med billeder og ting, som børn har lavet, eller med billeder eller plakater, henvendt til børn, om det accepteres at mindre grupper af børn ønsker at lege sammen i fred og ro. Om der er børnebøger, og forskelligt legetøj; klodser til at bygge med, puslespil, sakse, papir og farver, og om det er placeret så børnene selv kan få fat i det. Vedr. personaleforhold, om der er børnefrie rum, hvor personalet kan holde pause, eller lave administrativt arbejde, om det indgår i ledelsesarbejdet at vejlede og evaluere personalets arbejde, herunder introducere nye til den konkrete institution, om der er retningslinjer i forhold til hvornår børn er for syge til at komme i børnehaven, og om der er forbud mod rygning i nærheden af børn.

Punkter, der vedrører kreative og finmotoriske, eller skoleforberedende aktiviteter er udeladt, da det ikke er relevant i forhold til projektets fokus. Ligeledes er punktet om børnehavers dagsrytme udeladt, sammen med punktet om kulturel og udviklingsmæssig mangfoldighed. Spørgsmålet om disciplin og grænsesætning er indeholdt i de punkter, der er medtaget under de so-

ciale rammer, vedr. tilsyn og vejledning samt interaktioner mellem voksne og børn. Endelig er der nogle punkter, der ikke kunne besvares på grund af tidspunktet for observationen, det drejer sig om hvordan det foregår, når forældre henter og bringer deres børn, og om hvordan måltiderne foregår.

Gennemgang af ti af punkterne

Herunder gives eksempler på ti punkter, de to første (1 og 7) hører under kategorien *materielle rammer*, og resten, det vil sige otte punkter (12, 14, 16, 29, 33, 35, 42 og 45) hører under kategorien *sociale rammer*. Tilsammen kan de give et indtryk af projektet, og af hvordan ECERS-R er anvendt. For hvert af de ti punkter præsenteres først hvilke kriterier, der skal være opfyldt for hver score, mellem 1 og 7, derpå følger en sammenfatning af hvad der opfylder kravene til højeste score,¹² og afslutningsvis kommenteres resultaterne af hvert punkt. Børnehavernes gennemsnitsscore, på de 19 kernepunkter, samt laveste og højeste score for hvert punkt kan ses i Bilag 2.

¹² Vurderingen begynder ved 1 når et punkt scores, og fortsætter til den korrekte score nås. Scoren 1 (Utilstrækkeligt) skal gives hvis nogen indikator under 1 scores JA. Scoren 2 skal gives hvis alle indikatorer under 1 scores NEJ og mindst halvdelen af indikatorerne under 3 er scoret JA. Scoren 3 (Minimal) gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og alle indikatorer under 3 er scoret JA. Scoren 4 gives når alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen under 5 er scoret JA. Scoren 5 (God) gives når alle indikatorer under 5 er scoret JA

De materielle rammer

Fra ECERS-R kategorien *Rum og inventar*, som har at gøre med de fysiske rammer og strukturelle faktorer, er udvalgt Punkt 1) som giver en vurdering af hvor meget plads børn og voksne har at bevæge sig på, inde og ude. Punkt 4) er en vurdering af hvordan lokalerne er organiseret i forhold til at skabe legemuligheder for børn, Punkt 7) er en vurdering af hvor meget plads, der er til grovmotoriske lege, primært ude, og Punkt 8) er en vurdering af det udstyr, der er til rådighed for børnene.

Plads inde (punkt 1)

1. Gives hvis der er utilstrækkeligt med plads inde til børn, voksne og inventar. Pladsen inde mangler rigtig belysning, ventilation, temperaturkontrol, eller lyd-dæmpende materiale. Hvis inderummet er i dårlig forfatning (fx flosset maling på væg og loft, ujævne, slidte eller ødelagte gulve). Rummet er dårligt renholdt (fx klistrede eller beskidte gulve, skraldespande flyder over).
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis der er tilstrækkelig med plads for børn, voksne og inventar. Passende belysning, ventilation,

Scoren 6 gives når alle indikatorer under 5 er scoret JA (er imødekommet) og mindst halvdelen under 7 er scoret JA

Scoren 7 (Vældig god) gives når alle indikatorer under 7 er scoret JA. Scoren IA (ikke mulig) kan kun gives for indikatorer eller hele punkter, når "IA er tilladt." Indikatorer som scores IA tæller ikke i den samlede rating af punkter, og punkter, der er scoret IA regnes ikke med, når gennemsnitsscores beregnes.

temperaturkontrol, og lyd-dæmpende materiale. Rummet er godt vedligeholdt. Rummet er rimeligt rent og vedligeholdt, daglig gulvvask og der tørres op ved spild. Rummet er tilgængeligt for alle børn og voksne som er på stuen (fx ramper o. lign.) [IA tilladt]

4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis der er rigelig med plads inde, som gør det muligt for børn og voksne at bevæge sig frit omkring. God ventilation, noget naturlig belysning gennem vinduer eller tagvindue. Rummet er tilgængeligt for børn og voksne med funktionshæmning. Æstetisk pænt inventar og pæne møbler
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis dagslys kan reguleres. Ventilationen kan reguleres, fx kan vinduer åbnes, ventilationen kan bruges af de ansatte. Rummet er meget æstetisk pænt møbleret og indrettet.

Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 6,0

For at opnå høj score på *Plads inde* skal pladsen inde i børnehaven være rigelig, således at børn og voksne kan bevæge sig frit omkring. Der skal være rent, pænt og godt vedligeholdt, samt være gode lyd-, lys-, temperatur- og ventilationsforhold.

Alle børnehaverne opfylder kravene om at der skal være 2m² pr. barn, hvilket ikke kan kaldes rigelig med plads i

forhold hvad der anbefales i NICHD (2005), men når de rum der er, inklusive legepladsen, bruges så bliver der plads nok til at alle kan bevæge sig frit omkring. Flere af børnehaverne har eksempelvis et kælderrum, der ikke regnes med i børnehavens areal, fordi børnene ikke må være der alene, af hensyn til deres sikkerhed, men disse rum bliver i forskelligt omfang brugt til fysiske aktiviteter, når en pædagog kan gå derhen med børnene.

Vurderet ved observation opfylder alle børnehaverne de fleste kriterier, spørgsmålet om hvorvidt inventaret er æstetisk pænt og om møblerne er pæne, kan nok diskuteres, her er det scoret *ja*, hvis inventaret er børnevenligt og passende til formålet.

Det kan ikke observeres om alle børn er ankommet på observationstidspunktet, om pædagogerne er gode til at fordele børnene ude og inde, eller om der virker roligt og til at være plads nok, fordi børnene har vænnet sig til at lege på lidt plads, og bruger alle kroge i børnehaven, for eksempel garderobe, køkken, kontor eller personalestuen, som det er tilfældet i nogle børnehaver.

Plads til grovmotorisk leg (punkt 7)

1. Gives hvis der ingen ude- eller indeplads bliver brugt til grovmotorisk/fysisk leg. Området for grovmotorisk leg er farligt, fx lang gåtur på trafikeret vej dertil, eller biler samme sted
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Noget inde- eller udeplads bruges til grovmotorisk/fysisk leg. Grovmotoriske områder er generelt trygge, fx

- med faldunderlag under klatresteder
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
 5. Passende udeområde og noget plads inde til større børnegrupper, der bruger det på samme tid. Området er let tilgængeligt for børnegruppen. Området er organiseret sådan at forskellige typer aktiviteter ikke er konflikt med hinanden
 6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
 7. Udeområdet for grovmotorik har forskellige typer overflader som tillader forskellige typer leg. Udeområdet er noget beskyttet mod vejr og vind. Området er rimeligt organiseret, med let adgang til drikkevand, legeskur mv.

Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 6,9

For at opnå høj score på *Plads til grovmotorisk leg* skal legepladsen være af passende størrelse til antallet af børn, der skal være variationer med hensyn til underlag og legeudstyr, legepladsen skal være beskyttet mod vejr og vind, og der skal være taget forholdsregler for børnenes sikkerhed.

Her er et eksempel på hvordan legepladser er prioriteret højt i danske børnehaver, både hvad angår sikkerheden for børnene, og hvad angår indretningen og det valgte udstyr. De senere års opmærksomhed på hvordan legepladser kan gøres mere sikre for børn at lege på; anvendelse af nyere træsorter; etablering af varieret terræn og under-

lag og interessen for at sørge for motoriske udfordringer for børn, har medført at en lang række legepladser er blevet moderniseret. Odense Kommune har oprettet en pulje, hvorfra mange børnehaver har fået penge til renoveringer, efter der har været grundige legepladseftersyn og fjernelse af forældet og farligt udstyr. Pædagogerne i nogle børnehaver er desuden gode til at bruge de grønne områder, skove, parker, offentlige legepladser og lignende, der er i nærheden af børnehaven, og derved udvides det udeområde, som børnene har at være på.

Opslag om sikkerhedsregler for legepladsen er hængt op på en iøjnefaldende måde på opslagstavler i langt de fleste børnehaver. Desuden er der fælles krav til jævnlige tilsyn, vedligeholdelse, faldunderlag mv., og i nogle børnehaver gennemgås legepladsen dagligt før børnene kommer ud, med henblik på at fjerne for eksempel glasskår, katteefterladenskaber og lignende.

De sociale rammer

Under ECERS-R kategorien *Rutiner for personlig omsorg* er udvalgt Punkt 12) som har med vask og hygiejne at gøre, der ikke direkte er relateret til fysisk aktivitet, men som vedrører børns sundhed og pædagogernes bestræbelser på at børn kan blive selvhjulpne, Punkt 14) handler om at vurdere hvordan der sørges for børns sikkerhed og forebyggelse af skader. Både 12 og 14 er placeret her, under de sociale rammer idet de strukturelle faktorer, vurderet i de første indikatorer er (eller bør være) selvfølgelige i danske børnehaver, og en højere score gives, hvis de voksnes interaktion med børnene vurderes til at

være god og rettet mod børns selvhjulpethed og forståelse for regler vedr. hygiejne og sikkerhed. Fra kategorien *Sprog og tænkning* er der Punkt 16) som vurderer om der er materiale, som stimulerer kommunikation, og de voksnes kommunikation med børnene. Punkt 17) og Punkt 18) handler om hvordan sproget bruges, formelt og uformelt af de voksne i forhold til at tilbyde lærings- og udviklingsmuligheder for børn generelt. Fra kategorien *Interaktioner* er Punkt 29) om de voksnes tilsyn med børnenes grovmotoriske aktiviteter; Punkt 30) om det generelle tilsyn med børn, Punkt 32) om relationer mellem voksne og børn taget med. Sprog, kommunikation og interaktioner har umiddelbart ikke så meget med børns fysiske aktivitet at gøre, men er væsentlige faktorer i forholdet mellem børn og voksne, med de muligheder børn har, for at udfolde sig i trygge ramme, og i forhold til at kunne tilegne sig alsidige kompetencer. I Punkt 33) samspillet mellem børnene, vurderes det hvordan de voksne opmuntrer børnene til samspil, og hvordan de optræder som rollemodeller. Kategorien *Programstruktur/indhold* handler om hvilke muligheder børn har for at lege noget, de selv finder på, sammen med de børn, de ønsker at lege med, her er Punkt 35) og Punkt 36) med. Den sidste kategori er *Forældre og personalet*, og Punkt 39) handler om personalets samarbejde med forældrene, mens Punkt 42), Punkt 43) og Punkt 45) vurderer personalets engagement, deres samarbejde og deres muligheder for faglig udvikling. Punkt 45) har et indhold af strukturelle faktorer, som handler om den økonomiske prioritering af perso-

nalets faglige udvikling, men er placeret under de sociale rammer, da faglig udvikling er en proces, der ikke kun er afhængig af økonomi, men som i høj grad er afhængig af deltagernes personlige og faglige engagement.

Af de udvalgte 15 punkter under de sociale rammer bliver otte gennemgået detaljeret herunder;

Vask og hygiejne (punkt 12)

1. Gives hvis de sanitære forhold er dårlige (dårlig rengøring). Mangel på grundudrustning virker negativt ind på omsorgen for børnene (der mangler fx papir el. sæbe). Håndvask negligeres ofte af personalet eller børnene efter toiletbesøg eller bleskift. Utilstrækkelig eller negativt tilsyn med børnene
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis de sanitære betingelser overholdes. Basisudrustningen findes. Personale og børn vasker i reglen hænder efter toiletbesøg. Toiletbesøg er tilpasset børnenes individuelle behov. Passende tilsyn ift. børns alder og kunnen
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis det er enkelt at varetage sanitære forhold (potte bør kun bruges undtagelsesvist). Grundudrustningen er passende og tilpasset børnene i gruppen. God interaktion/samspil mellem personale og børn
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.

7. Gives hvis der er toiletter i børnestørrelse og lave vaske. Færdigheder til selvhjælp bliver fremmet når børnene er modne til det.

Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 7,0

For at opnå højeste score på *Vask og hygiejne* skal der være rene toiletter og håndvaske i børnestørrelse, og børnene skal, på en positiv måde, tilskyndes til selv at klare toiletbesøg mv.

Her opfylder alle børnehaverne alle kriterier. Det er et eksempel på hvilken effekt et lokalt indsatsområde, som er rettet mod inddragelse af børn i sundhedsfremmende og sygdomsforebyggende tiltag i børnehaverne kan have. Alle børnehaverne havde eller skulle have, besøg af en sundhedsplejerske, der skulle lære dem at vaske hænder rigtigt og grundigt, med praktiske øvelser og et teaterstykke om Prinsessen, der ikke ville vaske hænder. Punktet har ikke så meget med fysisk aktivitet at gøre, men er med, da det har med sundhed i børnehaven at gøre, og fordi det er et eksempel på hvor højt samtlige børnehaver scorer, efter en konkret indsats. Om indsatsen holder på lang sigt, eller kun har kortvarig effekt, er ikke muligt at forudse her.

Sikkerhedsrutiner (punkt 14)

1. Gives hvis der er mange farer som kan føre til alvorlige skader indenørs (el-ledninger, rengøringsmidler). Der er mange farer som kan føre til alvorlige skader udendørs. Mangelfuldt tilsyn når det gælder børnenes sikkerhed ude og inde

2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis der ingen større sikkerhedsfarer er inden- eller udendørs. Passende tilsyn når det gælder børnenes sikkerhed inden- og udendørs. Vigtige ting til at kunne tackle en krisesituation er tilgængelige (tlf., nød-nr., førstehjælpsudstyr, skriftlig beredskabsplan)
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis personalet forudser og handler for at forhindre sikkerhedsproblemer (fjerner ting under klatresteder, låser farlige steder af). Personalet forklarer grundene til sikkerhedsrutinerne for børnene
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis der i legeområderne er passende udstyr til børnene if. sikkerheden. Børnene følger normalt sikkerhedsrutinerne (kravler ikke i reoler o. lign.).

Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 7,0

For at opnå højeste score på *Sikkerhedsrutiner* skal der være taget sikkerhedsmæssige forholdsregler, og sikkerhedsudstyret skal være passende. De voksne skal tale med børnene om baggrunde for sikkerhedsreglerne, og det skal kunne observeres at børnene følger de vedtagne sikkerhedsrutiner.

Her er et eksempel på at lokale og nationale regler og politikker har indvirkning på det, der foregår, og på at et

punkt kan indeholde både noget strukturelt, og noget processuelt. Der scores lavest, hvis kun det er de strukturelle forhold, der er i orden, hvilket det må forventes at være i alle børnehaver, og der scores højere når personalet forklarer børnene hvorfor de skal passe på, for eksempel hvorfor man (evt.) ikke må klatre op på noget, fordi det kan vælte eller lignende.

Opmuntring til kommunikation (punkt 16)

1. Gives hvis personalet ikke laver aktiviteter, som opmuntrer børnene til at kommunikere (tale om tegninger, holde rundkreds, synge). Meget lidt materiale er tilgængeligt som kan opmuntre børnene til at kommunikere (legetelefon, dukker, teater, små figurer)
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis personalet laver nogle aktiviteter, som opmuntrer børnene til at kommunikere. Noget materiale er tilgængeligt som opmuntrer børnene til at kommunikere. Kommunikationsaktiviteter er normalt passende for børnene på stuen
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis der foregår kommunikationsaktiviteter både i den frie leg og i gruppetiden. Materiale som opmuntrer børnene til at kommunikere er tilgængelig i flere interessecentre (små figurer og dyr i klodsehjørnet, legetøj til drama-leg)

6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Personalet balancerer på en rigtig måde det at lytte til og tale i forhold til børnenes alder og evner, når det gælder kommunikationsaktiviteter. Personalet kobler børnenes talte sprog med skriftsproget (skriver det, børn dikterer, hjælper med at skrive til forældrene).

Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 6,1

For at opnå højeste score på *Opmuntring til kommunikation* skal personalet kommunikere alderssvarende med børnene. Der skal være udstyr til kommunikationsaktiviteter og -leg, og personalet skal organisere kommunikationsaktiviteter for børnene, og skriftsproget skal kobles på det talte sprog. Langt de fleste børnehaver holder rundkreds jævnligt, hvor pædagogerne taler og synger sammen med børnene. De færreste danske børnehaver fokuserer på at lære børn om skriftsproget. I de fleste børnehaver arrangeres der "førskeaktiviteter" med de 5-6årige børn, hvor børnene bl.a. får læst bøger om forskellige temaer op, tager på ture, og skriver deres eget navn.

Tilsyn med grovmotoriske aktiviteter (punkt 29)

1. Gives hvis der er utilstrækkelig tilsyn i grovmotoriske områder når det gælder at beskytte børnenes helse og sikkerhed. De fleste af voksen-barn relationerne er negative (personalet virker vrede, straffende, kontrollerende).

2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis tilsynet er passende når det gælder at sikre børnenes helse og sikkerhed. Nogle positive voksenbarn relationer (trøster, lyder venlige)
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis personalet handler sådan at de hindrer farlige situationer i at opstå (fjerner ødelagt legetøj, stopper for voldsom leg). De fleste af voksenbarn relationerne er hyggelige og hjælpsomme. Personalet hjælper børnene til at udvikle færdigheder som er nødvendige for at beherske apparaterne (fx gynge, cykle)
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis personalet taler med børnene om ideer som er relateret til deres leg (bringer begreber som nær-fjern, hurtig-langsom, opfordrer børn til at fortælle om det de laver). Personalet hjælper til med ressourcer og ideer for at udvide legen. Personalet hjælper børnene med at udvikle positive sociale relationer (fx at skiftes til at bruge populært legetøj, tilbyde legetøj, der medfører samspil, walkie-talkie, to-personers gynger o.lign).

Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 6,1

For at opnå højeste score på *Tilsyn med grovmotoriske aktiviteter*, skal der være et tilsyn, der er tilstrækkeligt i forhold

til børnenes leg og sikkerhed. Interaktionerne mellem voksne og børn skal være positive, personalet skal være hjælpsomme og interesserede i børnenes leg og aktiviteter. Desuden skal personalet støtte børnene i at lege sammen og de skal hjælpe med at udvide legemulighederne, for eksempel ved at tilføre nye ideer eller ting til legen.

Godt en tredjedel af børnehaverne er scoret 7, også en tredjedel er scoret 6, mens resten er scoret lavere. Én enkelt børnehave kunne ikke scores, fordi børnene ikke var ude i den tid, der blev observeret, og inde foregik ingen grovmotoriske aktiviteter. Årsagen til at børnene ikke kom ud, var, ifølge pædagogerne, en kombination af at det var regnvej, at forældrene ikke havde givet børnene tilstrækkeligt regntøj og skiftetøj med, og at der ikke var personale nok til at hjælpe børnene med at få regntøj på, og til at give tørt tøj på de børn, der kom våde ind igen.

Prioriteringen af hvad der er tilstrækkeligt tilsyn handler om hvor meget tid og overskud, personalet har, og en vurdering af hvor mange voksne der er nødvendige på legepladsen i forhold til at kunne holde øje med de børn, der er ude. I de fleste børnehaver afvikles personalets pauser desuden midt på dagen, når alle børnene er ude på legepladsen. Pædagogernes måde at have tilsyn med børnene, bærer præg af at det er et sikkerhedstilsyn, der var ikke mange interaktioner mellem pædagoger og børn, om børnenes leg og om forskellige begreber. Tiden på legepladsen betragtes desuden af mange pædagoger som børnenes tid til fri leg, altså leg, som de voksne ikke skal blande sig unødvendigt i.

Samspillet børnene imellem (punkt 33)

1. Gives hvis samspil mellem børnene (jævnaaldrene) ikke bliver opmuntret (fx bliver samtaler forhindret mellem jævnaldrene, børn har få muligheder for selv at vælge hvem de vil lege med). Lidt eller ingen vejledning fra personalet når det gælder positivt samspil mellem jævnaldrene. Lidt eller intet positivt samspil mellem jævnaldrene.
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis samspil mellem jævnaldrene bliver opmuntret (børnene kan selv bestemme hvor de vil lege henne, så naturlige grupper og interaktioner kan opstå). Personalet stopper negativ og sårende samspil mellem jævnaldrene (fx øgenavne eller kampe). Der er noget positivt samspil mellem jævnaldrene
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis personalet er gode modeller for sociale færdigheder (er venlige, lytter, er empatiske, samarbejder). Personalet hjælper børnene med at udvikle godt socialt samspil mellem jævnaldrene (hjælper med at tale igennem konflikter uden kampe, hjælper isolerede børn med at finde venner, hjælper børn til at forstå hinandens følelser)
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis samspillet mellem jævnaldrene er sædvanligvis godt (ældre hjælper yngre, legen er sædvanlig-

vis uden kampe). Personalet tilrettelægger muligheder for at børnene kan arbejde sammen om at løse en opgave (både i det kreative og det praktiske).

Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 6,9

For at opnå højeste score på *Samspillet mellem børnene*, skal det være muligt for børnene selv at vælge hvem de vil lege med, negativt samspil forhindres, dels ved at personalets aktive indgriben, og dels ved at de er gode modeller for sociale færdigheder. Personalet skal tilrettelægge muligheder for at børn kan arbejde sammen, både i kreative og i praktiske aktiviteter. Desuden skal det kunne ses at børnenes samspil er godt, for eksempel ved at ældre børn hjælper yngre børn.

Næsten alle har opnået højeste score, en vurdering, der viser at danske pædagoger har fokus på arbejdet med at støtte børns indbyrdes samspil og relationer. Der var mange tilfælde af pædagoger, der tilskynder børnene til at samarbejde, for eksempel ved borddækning er det sædvane de fleste steder at to eller tre børn hjælper hinanden

Fri leg (punkt 35)

1. Gives hvis der *Enten* er for få muligheder for fri leg, *eller* store dele af dagen bruges til fri leg, uden opsyn. Ikke passende legetøj, spil og udstyr er til børnenes disposition under fri leg. Voksne er ikke tilgængelig for, og deltager ikke i den frie leg
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.

3. Gives hvis der er noget fri leg daglig inde, og ude når vejret tillader det. Der er tilsyn for at tage vare på børns helse og sikkerhed. Noget legetøj, spil og udstyr er tilgængelig for børnene til brug i den frie leg. Voksne er noget tilgængelige i fri leg
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis der er fri leg i en betydelig del af dagen, både ude og inde. Der er tilsyn som støtter børnenes leg (hjælper med at få fat i materialer, hjælper med at bruge materialer, der er vanskelige at klare). Rigeligt med og varieret legetøj, spil og udstyr til fri leg. Voksne er tilgængelige for, og deltager af og til i den frie leg
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis tilsynet bruges pædagogisk (personalet hjælper børn med selv at løse konflikter, tilskynder børn til at tale om det, de laver, introducerer nye begreber i relation til legen). Hvis der jævnligt tilføres nyt materiale og nye erfaringer når det gælder fri leg (ud fra børnenes interesser), og hvis voksne normalt er aktivt deltagende i den frie leg

Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 5,7

For at opnå højeste score på *Fri leg*, skal der være mulighed for børns frie leg en betydelig del af dagen, både ude og inde, med varieret og rigeligt legetøj og udstyr, og med personalet som aktive deltagere/hjælper i løsning af kon-

flikter mellem børnene, i at introducere nye begreber i legen, og i at deltage aktivt i legen.

Den vurdering viser at pædagoger prioriterer at børn har muligheder for fri leg, som ikke forstyrres af voksnes indblanding.

Personalets engagement (punkt 42)

1. Gives hvis personalet er i dårligt humør. De voksne tager kun lidt initiativ til aktiviteter. De voksne er lidt involverede og engagerede i de aktiviteter, der foregår. Der er ingen kreative aktiviteter i institutionen
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis personalet sædvanligvis er i godt humør. Der vises nogen initiativ fra personalet udover vanlig dagsrytme og planer. De voksne er noget involveret og engageret i aktiviteterne. Der foregår enkelte kreative aktiviteter
4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis de voksne har godt humør med humor og latter. Mange initiativer når det gælder tiltag både indenfor og udenfor de fastlagte planer. De voksne er involverede og engagerede i det, de foretager sig. Mange kreative aktiviteter
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis de voksne jævnt hen viser rigtig godt humør, og der er meget smil og latter i institutionen. Mange og varierede initiativer og

aktiviteter både blandt de voksne og børnene. De voksne er meget involverede og engagerede i aktiviteterne de er med i. Tager også initiativ til nye aktiviteter. Alle aktiviteter er præget af interesse for kreativitet og nytænkning

Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 5,7

For at opnå højeste score på *Personalets engagement*, skal der tilbydes mange og varierede kreative aktiviteter fra personalets side, det skal kunne ses at personalet er glad for arbejdet i børnehaven, og de skal være involverede og engagerede i aktiviteter med børnene. Her handler det også om prioritering af tid til kreative aktiviteter i forhold til andre typer af aktiviteter.

Muligheder for faglig udvikling (punkt 45)

1. Gives hvis de ansatte ikke bliver informeret om kursus eller efteruddannelse. Der bliver ikke holdt personalemøder. Der findes hverken bøger eller tidsskrifter i institutionen
2. Gives hvis alle indikatorer under 1 er scoret NEJ og mindst halvdelen af indikatorer under 3 er scoret JA.
3. Gives hvis der bliver givet nogen information til nyansatte om nødsituationer, sikkerheds- og helserutiner. Nogen oplæring i børnehaven. Der bliver afholdt nogle personalemøder for at håndtere administrative sager. Der findes enkelte bøger eller tidsskrifter i institutionen

4. Gives hvis alle indikatorer under 3 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 5 er scoret JA.
5. Gives hvis der er en grundig orientering af nyansatte om samspil med børn og forældre, opdragelsesmetoder og passende aktiviteter. Der er jævnlig oplæring i børnehaven (workshops, gæstelærere, træningsvideoer). Månedlige personalemøder, som indeholder udviklingsaktiviteter for personalet. Noget fagligt ressourcemateriale findes i institutionen (bøger, tidsskrifter mv., evt. lånt fra biblioteket)
6. Gives hvis alle indikatorer under 5 er scoret JA og mindst halvdelen af indikatorer under 7 er scoret JA.
7. Gives hvis der er økonomi til at personalet kan deltage i kursus, konferencer eller workshops. Et godt fagbibliotek med opdateret materiale om børnehavealderen findes i institutionen. Personale uden uddannelse bliver bedt om at tage uddannelse [IA tilladt]

Gennemsnitsscore for alle børnehaver er 6,4

For at opnå højeste score på *Muligheder for faglig udvikling*, skal der jævnligt afholdes møder, hvor pædagogiske og praktiske temaer drøftes, der skal være faglitteratur i børnehaven, og der skal være mulighed for at personalet kan deltage i kurser og efteruddannelse, for at sikre en faglig standard og – udvikling. Det kan opleves forskelligt, hvor meget der skal til for at et fagbibliotek er godt, og at der er nok ressourcer til at tage på kurser mv. I mange børnehaver peges der på at der med den nye struk-

tur på børnehavområdet, er det blevet praksis at flere personalegrupper sammen deltager i kurser, eller der inviteres gæster udefra til at undervise, hvorved der opnås stordriftsfordele.

Konklusion på ECERS-R undersøgelsen i Odense Børnehavprojektet

Resultatet af vurderingerne af de 5-6årige børns muligheder for fysisk aktivitet i deres børnehaver er at alle børnehaver ligger i den øverste fjerdedel af skalaen, fra *god* til *vældig god*.

Der er plads inde til at børn og voksne kan bevæge sig frit omkring, og der er lys og luft. Der er afgrænsede legeområder, for eksempel dukkekroge, puderum, sofa til hygge og højtlesninger o. lign. Nogle steder er der god plads til fysiske aktiviteter inde, men mange steder foregår fysiske aktiviteter primært ude. Legepladserne har høj prioritet, og sikkerhedsreglerne overholdes. Der er godt styr på vask og hygiejne, og på sikkerheden for børnene. Pædagogerne fører positive dialoger med børnene, og relationerne er præget af interesse og engagement. Om der er tid til lange dialoger med hvert enkelt barn er mere tvivlsomt, men der er jævnligt samlinger hvor børn og voksne taler sammen, fortæller, synger og læser højt.

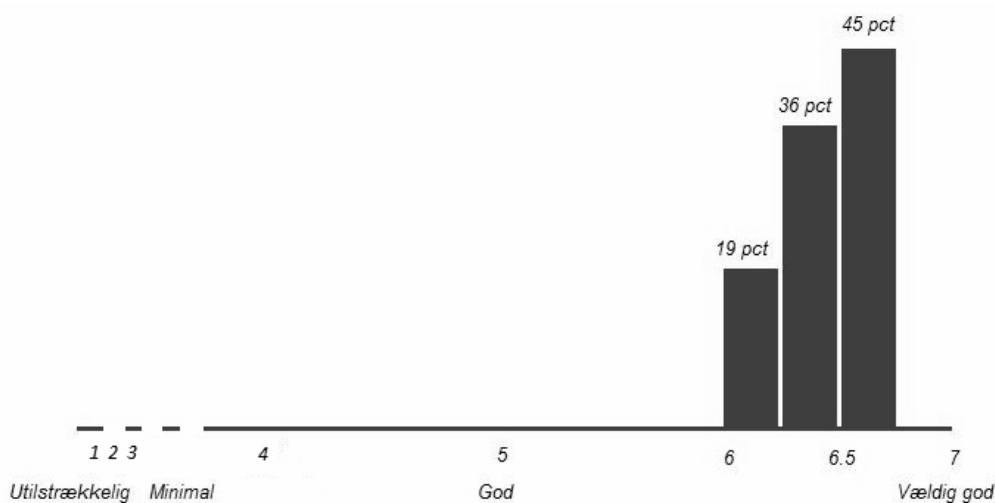
Pædagogerne holder øje med børnene, når de er ude, men indgår sjældent i børnenes lege. Det kan være en prioritering af børnenes leg, eller fordi der er (for) få voksne. hvad spørgsmålet om tilsyn angår, vil nogle kunne mene at pædagogerne hele tiden skal kunne se alle børn, og andre vil mene at børn skal kunne lege uforstyrret, også udenfor pædagogernes synsvidde. Da der

her er tale om 5-6årige børn, er der en rimelighed i at de har mulighed for at kunne lege uforstyrret.

Relationerne mellem pædagoger og børn er generelt positive, men det er vanskeligt at vurdere om der er interaktioner nok til at opfylde konkrete børns behov. I de fleste børnehaver var børnene optaget af at lege med hinanden, på cykler, gynger, i sandkasser og lignende, og pædagogerne hjælper med at løse evt. konflikter, og tilskynder børnene til at lege sammen, og samarbejde. Om enkelte børn er udenfor gruppernes leg, kan en kort observation ikke afsløre. Børns frie leg har høj prioritet, og der er mange muligheder for at børnene kan lege i mindre grupper i løbet af dagen. Kun i en kort del af dagen er større børnegrupper samlet, det er for eksempel til rundkreds, måltider, ture og lignende.

Pædagogerne informerer forældrene om børnehavens aktiviteter, og der afholdes arrangementer, hvor forældrene er inviteret, til møder, på besøg om eftermiddagen mv. Pædagogerne virker generelt engagerede i deres arbejde, og opmærksomme på betydningen af at børn er fysiske aktive mens de er i børnehaven. Enkelte steder observeres en vis tilbageholdenhed, eller passivitet i forhold til børnene. I mange børnehaver er de praktiske og pædagogiske opgaver fordelt mellem personalet. Alle børnehaver har jævnligt personalemøde, og der er midler til indkøb af faglitteratur, og til efteruddannelse, i de fleste børnehaver gives der udtryk for at midlerne er begrænsede i forhold til, hvad der er brug for.

Når der for hver enkelt børnehaven beregnes et gennemsnit af scoren på de 19 kernepunkter, bliver resultatet imel-



Figur 4. Børnehavernes placering på ECERS-R skalaen.

lem 6,0 og 6,74 med et gennemsnit for alle børnehaver på 6,37. Figur 4 viser børnehavernes placering.

Næsten halvdelen af børnehaverne, 45 pct., har opnået en score mellem 6,5 og 6,74. 36 pct. har en score mellem 6,25 og 6,5. 19 pct. har en score på mellem 6 og 6,25.

De tre Idrætsbørnehaver placerer sig alle i den øverste tredjedel. Det skyldes formentlig at personalet har valgt idræt, leg og bevægelse som fælles omdrejningspunkt for det pædagogiske arbejde i børnehaven, og at hele personalegruppen har deltaget i noget ekstra, fælles uddannelse. (Sandholm og Sørensen 2009).

Undersøgelsen af børnehaverne har vist at pædagogerne generelt gør et stort stykke arbejde indenfor de ret begrænsede rammer, de har. Der gøres mange bestræbelser på at opfylde de mange mål, som andre (politikere, forskere) har på deres vegne, om at børn skal være fysisk aktive, spise sundt, lære om hygiejne, forbedrede sig til skolen, at børneha-

ven skal sikre sig integration, forebygge sociale problemer – og desuden opfylde de mål for børnene, som pædagogerne selv tillægger værdi.

Nogle pædagoger er mere kreative, har bedre overskud, og personalegruppen er præget af stabilitet, området er måske attraktivt, og derfor søger dygtige pædagoger dertil. Der kan være god støtte fra lokalmiljøet og fra forældrene, og omgivelserne udenom børnehaven kan være trygge og inspirerende.

Andre pædagoger har sværere vilkår, der kan være ekstra opgaver i forhold til socialt belastede børn og familier, for eksempel gennemførelse af sprogtest, vanskeligheder med at kommunikere med forældrene. Der kan være udskiftning og uro i personalegruppen, på grund af sygdom og lignende, eller børnehavens beliggenhed kan vanskeliggøre eksempelvis ture ud i naturen.

Hvad kan metoden bruges til?

ECERS-R kan bruges i denne undersøgelse til at give en bred og overordnet

vurdering af de 43 børnehaver, som indgår i projektet. Den kan give et aktuelt billede af kvalitetsniveauer i dagtilbud, og den kan udpege de dagtilbud, eller lokalområder, der kan have brug for ekstra opmærksomhed. Metoden kan ikke sikre at et dagtilbud, der scorer højt på ét tidspunkt, vedblivende vil være af samme høje kvalitet.

For at få en mere nuanceret vurdering bør det undersøges hvordan udearealerne faktisk bruges, og hvor meget de bruges, dels når det er koldt og vådt og dels når der er andre aktiviteter i børnehaven, eller sygdom blandt personalet. Samt hvordan de forskellige indendørsrum anvendes til fysisk aktivitet, til leg og bevægelse, og endvidere hvordan udearealer, der ikke hører under legepladsen anvendes, det kan være en nærliggende skov eller park.

Pædagogernes indstilling til børns behov for fysisk aktivitet, deres egen erfaring med fysisk aktivitet og deres sundhedsindstilling i øvrigt, har sammen med deres oplevelse af at blive anerkendt for deres selvstændige arbejde, frem for at blive styret udefra, formodentlig en positiv effekt på arbejdsindsatsen og arbejdsglæden, også selvom det ikke kan ses som en høj vurdering i ECERS-R.

Metodens svagheder

ECERS-R metoden er ikke en grundig evaluering af konkrete dagtilbud, der er nogle svagheder, som er væsentlige at påpege. Evalueringen tilbyder et øjebliksbillede af den pædagogiske praksis, der kan være perioder, hvor personalet er under pres, og der kan være andre perioder, hvor arbejdsbyrden er lettere. Som Fleer og Richardson (2004)

fremhæver, er det meget vanskeligt udelukkende at se på rammerne, også selvom der indgår observationer af interaktioner og samspil, idet der kan være forskellige grunde til at der kan observeres neutrale eller ligefrem negative samspil – der kan være tidspres fordi normeringen er dårlig, og der ved sygdom eller andet fravær ikke er tilstrækkelig med vikardækning, der kan være personlige eller private forhold ved det enkelte personalemedlem, der spiller ind på hans eller hendes humør. Den forholdsvis korte observationstid i hver børnehave kan betyde at eksempelvis den kommunikation, der er vurderet ud fra nok er positiv, men at der ikke er tid, ro og personale nok til at hvert enkelt barn kan indgå i dialoger og samspil med voksne, i det omfang, der skal til, for at barnet kan udvikle sig optimalt, og trives i børnehaven. Det kan også vurderes at der er tilstrækkeligt med tilsyn til at sikkerheden er i orden, men ikke nok til at de voksne i ret høj grad kan fordybe sig i leg og aktiviteter med børnene, for eksempel på legepladsen. Med ECERS-R metoden kan man ikke nå at indfange og beskrive de værdier og holdninger, der ligger bag det pædagogiske arbejde eller de politiske og økonomiske baggrunde for hvordan de organisatoriske rammer er strukturerede, og dermed heller ikke påvise årsagerne til kvalitetsniveauet, dertil må nøjere studier foretages.

For at forbedre metoden med henblik på at kunne nuancere bedre mellem de danske børnehaver, der alle ligger ret højt, kan man videreudvikle metoden ved at opstille nogle krav, der er højere end de krav, der stilles i ECERS-R. Pæ-

dagogerne kan inddrages i at gennemføre vurderingen, for at diskutere de mål og værdier, der ligger til grund for den måde, den pædagogiske praksis er indrettet på, og for straks at indlede processen med at indføre forbedringer, der umiddelbart kan gennemføres og for at få formuleret hvilke vanskeligheder og problemer der kræver for eksempel bistand fra de kommunale myndigheder, efteruddannelse eller andet.

Konklusion

Det kan let tages for givet at når daginstitutionerne har samme organisatoriske rammer, økonomiske vilkår mv., så er vilkårene ens for de børn, der er indskrevet dér. Hvis der er forskelle er det enten på grund af personalet, eller på grund af børnenes familiemæssige baggrund, men snarere end at lede efter lineære enkeltårsager, bør der tages udgangspunkt i en helhedsforståelse, og se på de dialektiske og dynamiske samspil, der finder sted mellem de forskellige faktorer, der influerer på børns hverdagsliv, som ikke eksisterer løst, men er indlejret i samfundet (Bronfenbrenner 1979; Hedegaard 2009).

Gennem deres aktive deltagelse i hverdagslivet påvirker børnene deres børnehave, idet de kommer med motiver og kompetencer, som de har med sig fra deres hidtidige erfaringer i samspil med andre, børn og voksne. De deltager i børnehaven med de normer og værdier og den psykosociale udrustning, de har fået med bl.a. fra familiens hverdagspraksis. For nogle børn, for eksempel med en stærk familiebaggrund har kvaliteten i børnehaven ikke den store betydning, som belastningsfaktor, men der skal være høj kvalitet i dagtilbud-

det, hvis det skal kunne kompensere for en belastet og ressourcetsvag familiebaggrund (Sommer 2003, Nielsen og Christoffersen 2009).

Det er væsentligt at der søges indsigt i hvilke værdier og normer, der udgør baggrunden for den pædagogiske praksis, og i de motiver og kompetencer, der er drivkraften bag praksisdeltagernes handlinger og aktiviteter. Muligvis er dette ikke italesat, eller formuleret bevidst af personalet, men er det, som Edwards (2005) kalder tavs viden, altså de underliggende værdier og holdninger, som bestemmer hvordan pædagogen handler i samspillet med børn. Personalets oplevelse af at deres arbejde anerkendes af såvel myndigheder og forældre vil også have indflydelse på den pædagogiske kvalitet.

I den næste del af ph.d.-studiet analyseres børnenes aktiviteter i tre børnehaver med samme score på ECERS-R; en Idrætsbørnehave og to traditionelle børnehaver, med videoobservationer. Målet er at undersøge børns hverdagsliv i børnehaven, for at opnå indsigt i hvordan den pædagogiske praksis har betydning for børns deltagelse i strukturerede krop og bevægelses aktiviteter, og hvordan fysisk aktivitet indgår i børns selvvalgte leg. Derudover ligger der en opgave i at undersøge om børns fysiske aktivitetsniveau, målt med elektronisk udstyr, stemmer overens med den vurdering af muligheder, der er præsenteret her.

Ph.d. studiet finansieres af Det nationale videntcenter for sundhed, kost og motion for børn og unge, KOSMOS, sammen med VIA University College og Syddansk Universitet.

Odense Børnehaveprojekt modtager støtte fra TRYGFONDEN.

Litteraturhenvisninger

- Aboud FE. (2006) Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly* 21. 46-60
- Andersson M. (1999) *The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) as a Tool in Evaluating and Improving Quality in Preschools*. Stockholm Institute of Education Press.
- Bae B. (1996) Voksnes definitionsmagt og børns selvbestemmelse. *Social Kritik*, nr. 47.
- Bredenkamp S & Copple C. (1997) *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. ed.). Washington, DC. National Association for the Education of Young Children. (1. udgave 1987)
- Bronfenbrenner U. (1979) *The ecology of human development*. Cambridge, MA Harvard University Press.
- Cecchin D. (1999) *Den integrerende baggrund*. Forlaget Børn og unge.
- Douglas F. (2004) *A critique of ECERS as a measure of quality in early childhood education and care*. Paper presented at the Questions of Quality: CECDE Conference, Dublin, 23-25 September 2004
- Dowda M, Pate RR, Trost SG, Almeida MJ & Sirard JR. (2004) Influences of preschool policies and practices on children's physical activity. *J. Community Health*.
- Dowda M, Pfeiffer KA, Brown WH, Mitchell JA, Wonwoo Byun MS & Pate RR. (2011) Parental and environmental correlates of physical activity of children attending preschool. *Arch Pediatr Adolesc Med*.
- Edwards A. (2005) Let's get beyond community and practice: the many meanings of learning by participating. *The Curriculum Journal*. Vol. 16, no. 1
- European Commission Childcare Network. (1996) *Quality Targets in Services for Young Children*. Brussels: European Commission Childcare Network.
- Fleer M & Richardson C. (2004) *Observing and planning in early childhood settings: Using a sociocultural approach*. Early Childhood Australia Inc.
- Fleer M. (2003) Early Childhood Education as an Evolving 'Community of Practice' or as Lived 'Social Reproduction': researching the 'taken-for-granted'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 4, Nr. 1
- Froberg K; Grøntved A; Pedersen GS og Andersen LB. (2007) Fysisk aktivitet hos danske børn med vægt på den sundhedsmæssige betydning – en oversigt over vores nuværende viden baseret på danske studier gennem de sidste 20 år. *Vinduet*
- Grøntved A; Pedersen GS; Kristensen PL, Møller NC and Froberg K. (2009) Personal Characteristics and Demographic Factors Associated With Objectively Measured Physical Activity in Children Attending Preschool. *Pediatric Exercise Science*, 21, 209-219
- Harms T & Clifford RM. (1982) Assessing Preschool Environments with the Early Childhood Environment Rating Scale. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 8. Nr. 3, 261-69
- Harms T & Clifford RM. (1980) *Early Childhood Environment Rating Scale*. Teachers College Press.
- Harms T; Clifford RM & Cryer D. (1998) *Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition*. Teachers College Press.
- Harms T; Clifford RM & Cryer D. (2002) *Kvalitetsvurdering av barnehagen*. Norsk version, af Pettersen RJ. SEBU forlag.
- Hedegaard M & Fleer M, with Bang J & Hviid P. (2008) *Studying children. A cultural-historical approach*. London: Open University Press.
- Hedegaard M. (2009) Children's Development from a Cultural-Historical Approach: Children's Activity in Everyday Local Settings as Foundation for Their Development. *Mind, Culture and Activity*. 16: 64-81
- Højholt C. (2001) *Samarbejde om børns udvikling*. Gyldendal
- Jensen JJ. (2004) *Care Work in Europe. Current understandings and future directions*. Projektdel 10. Forståelser af pædagogisk praksis i daginstitutioner i Danmark, England og Ungarn
- Koch AB. (2008) *Trivsel og pædagogisk kropskultur undersøges ud fra et sundhedsvidenskabeligt og antropologisk perspektiv*. Ph.d. studie ved SDU
- Kousholt D. (2011) *Børnefællesskaber og familieliv*. Dansk Psykologisk Forlag
- Kärby G. (1994) *Kvalitet i pædagogisk arbejde med børn*. Forlaget Børn & Unge
- Love JM; Harrison L; Sagi-Schwartz A; van IJzendoorn MH; Ross C; Ungerer JA; Raikes

- H; Brady-Smith C; Boller K; Brooks-Gunn J; Constantine J; Eliason Kisker E; Paulsell D & Chazan-Cohen R. (2003) Child Care Quality Matters: How Conclusions May Vary With Context. *Child Development*. Vol. 74, 4, 1021-1033. Published Online: 8 Jul 2003
- Mathers S; Lindskey F; Seddon J & Sylva K. (2007) Using quality rating scales for professional development: experiences from the UK. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 15, No. 3, pp. 261-274
- Merleau-Ponty M. (2000) *Kroppens fænomenologi*. Det lille forlag. (oprindeligt udgave 1945)
- Mygind J. (2009) Vi elsker børnehaver, men det har vi ingen grund til. *Information*. 15. maj
- NICHD Early Child Care Research Network (ed). (2005) *Child Care and Child Development*. The Guildford Press.
- Nielsen AA og Christoffersen MN. (2009) *Børnehavers betydning for børns udvikling*. SFI
- Olesen LG. (2009) *Fysisk aktivitet og motorik, herunder overvægt og fedme undersøges ud fra et idræts- og naturvidenskabeligt perspektiv*. Ph.d. studie ved SDU
- Pate RR; Pfeiffer KA; Trost SG; Ziegler P & Dowda M. (2004) Physical Activity Among Children Attending Preschools. *Pediatrics* Vol. 114 No. 5 Nov
- Peisner-Feinberg ES & Burchinal MR. (1997) Relations between preschool children's child care experiences and concurrent development: The cost, quality, and outcomes study. *Merrill-Palmer Quarterly*. 43, 451-477
- Perlman W; Zellman GL & Le V-N. (2004) Examining the psychometric properties of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R). *Early Childhood Research Quarterly* 19, 398-412
- Ressanha M; Aguiar C & Bairrão J. (2007) Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly* 22, 204-214
- Rogoff B.: *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press. 2003
- Sakai LM; Whitebook M; Wishard A & Howes C. (2003) Evaluating the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS): Assessing differences between the first and revised edition. *Early Childhood Research Quarterly* 18, 427-445
- Sandholm G & Sørensen HV. (2009) *Pædagogisk idræt – en bevægende pædagogik*. Corposano
- Sheridan S. (2001) *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sommer D. (2003) *Barndomspsykologi*. Hans Reitzels Forlag. 2. udgave. (1. udgave 1996)
- Stern D. (2003) *Spædbarnets interpersonelle verden*. Hans Reitzels Forlag. 3. udgave.
- Sylva K; Roy C & Painter M. (1980) *Child-watching at Playgroup and Nursery School*. Grant McIntyre.
- Sylva K; Siraj-Blatchford I; Taggart B; Sammons P; Melhuish E; Elliot K & Totsika V. (2006) Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly* 21, 76-92
- Sylva K; Taggart B; Siraj-Blatchford I; Totsika V; Ereky-Stevens K; Gilden R & Bell D. (2007) Curricular quality and day-to-day learning activities in preschool. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 15, No. 1, pp. 49-65
- Sørensen HV. (1996) Kvalitet i daginstitutioner. *Psykologisk Skriftserie. Aarhus Universitet*. Vol. 21, No. 2
- Sørensen HV. (2008) Notat vedr. validering af ECERS-R.
- Tietze W; Bairrão J & Rossbach H-G. (1998) Assessing quality characteristics of center-based early childhood environments in Germany and Portugal: A cross-national study. *European Journal of Psychology of Education*, 283-298
- Timmons BW; Naylor P-J & Pfeiffer KA. (2007) Physical activity for preschool children – how much and how? *Appl. Physiol. Nutr. Metab.* 32
- Tucker P. (2008) The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly* 23, 547-558.
- Undervisningsministeriet. (2004) *Pædagogens kompetenceprofil*. 2004
- Vygotsky L. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky L m. fl. (1982) *Om barnets psykiske udvikling*. En artikelsamling. NNF.
- Vygotsky L. (1986) *Thought and Language*. The Massachusetts Institute of Technology.
- Whitebook M; Howes C & Phillips D. (1990) *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Final report of the National Child Care Staffing Study. Oakland., CA: Child Care Employee Project.

Willig R. (2009) *Umyndiggørelse*. Hans Reitzels Forlag.

Wishard A; Shivers E; Howes C & Richie S. (2003) Child care program and teachers practices: Associations with quality and children's experiences. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 65-103

Bistandsloven. 1976

Lov om Social Service. 1998

Tillæg til Lov om Social Service, om læreplaner i dagtilbud. 2004

Lov om børnemiljø i dagtilbud. 2006

Lov om Dagtilbud. 2007

Lov om sund kost i for børn i dagtilbud. 2009

Bilag 1

Samtlige punkter i ECERS-R

Rum og inventar
<ol style="list-style-type: none">1. Plads inde. Handler om hvorvidt der er tilstrækkelig plads til at børn og voksne kan bevæge sig frit omkring, om inventaret er af godt materiale, vedligeholdet og rent. Om der er passende belysning og –udluftningsmuligheder.2. Møbler for omsorg, leg og læring. Handler om hvorvidt der er møbler nok til at alle kan sidde ned på samme tid, og om de passer i størrelse, og er i passende stand.3. Inventar for afslapning og komfort. Om der er en hyggekrog eller lignende med bløde møbler og rene, bløde legeting.4. Organiseringen af rummene med tanke på leg. Om lokalerne er organiserede med tanke på at skabe gode og varierede legemuligheder, hvor forskellige typer aktiviteter ikke forstyrrer hinanden, og der er legetøj og materialer tilgængelige for børnene.5. Rum for privatliv. Om der er plads til og accept af at børn kan lege alene, eller to sammen.6. Barnerelateret udsmykning/visning. Om der er udsmykket med børnenes arbejde, og billeder o.a. der passer til aldersgruppen.7. Plads til grovmotorisk leg. Om der er plads, både inde og ude, til grovmotorisk leg, og om der ude er variation i overflader og terræn, og organiseret sådan at f.eks. en cykelvej ikke forstyrrer en stille sandkasseleg eller lignende. Om det er let for børnene at finde legetøj, at tage noget at drikke, og gå på toilet og muligt at finde læ, når det regner eller blæser kraftigt.8. Udstyr til grovmotorisk leg/aktivitet. Om der både er stationært (klatresteder, gynger) og flytbart (cykler, skovle, bolde) udstyr til legen, udstyr der på forskellige måder udfordrer og stimulerer børns fantasi og lyst til bevægelse.
Rutiner for personlig omsorg
<ol style="list-style-type: none">9. Hente og bringe. Bliver der hilst på børn og forældre, når de kommer og sagt farvel, når de går, er der en god stemning, og snak med forældrene.10. Måltider/mellemmåltider. Er tidspunktet passende for måltiderne, tages der hensyn til allergier o. lign., og om der er en behagelig social atmosfære ved bordet, med samtaler mellem børn og voksne.11. Hvile. Er der tid og plads til at børn, der har behov for det kan hvile sig i løbet af dagen, og er tilsynet passende.12. Vask og hygiejne. Hvorvidt der er passende forhold for vask og hygiejne for børnene, så de selv kan benytte toilet og håndvask, om børnene tilskyndes på en positiv måde til at blive selvhjulpne, og om der er et godt samspil mellem børn og voksne i forbindelse med vask og hygiejne.

13. Helse rutiner. Gør personalet noget for at hindre spredning af bakterier, ved at sørge for at børn og personale vasker hænder efter tilsmudsning, toiletbesøg og før spisning. Ryges der i nærheden af børnene. Anmodes forældre om at syge børn ikke kan modtages i børnehaven.
14. Sikkerhedsrutiner handler dels om at børnehaven er indrettet, både inde og ude, så alvorlige skader undgås, at personalet taler med børn om hvorfor der f.eks. ikke må stå cykler under klatresteder, og at der er det nødvendige beredskabsudstyr og en beredskabsplan let tilgængelig.

Sprog og tænkning

15. Bøger og billeder. Hvorvidt der er bøger og billeder som passer til aldersgruppen, om personalet læser højt for børnene, om der er en læsekrog, hvor bøgerne er anbragt, og om bøgerne skiftes ud.
16. Opmuntring til kommunikation. Hvorvidt der er legetøj og materiale, som lægger op til kommunikation børnene imellem, små figurer, udklædningstøj; hvordan personalet balancerer mellem at lytte og tale if. børnenes alder og udvikling, og om skriftsproget kobles på det talte sprog.
17. Brug af sproget til at udvikle tænkning. Handler om hvorvidt personalet opmuntrer børn til at ræsonnere, hvor aktuelle hændelser og erfaringer drøftes, og begreber introduceres if. børns interesse, f.eks. ved løsning af problemer eller i forbindelse med praktiske gøremål, eksempelvis borddækning.
18. Uformelt brug af sprog; at personalet stiller spørgsmål, der opmuntrer børn til at give længere svar, og at personalet udvider børnenes viden om verden.

Aktiviteter

19. Finmotorik. Om der er finmotorisk materiale tilgængelig til daglig brug, små klodser, sakse, farver, puslespil, og om det er i god stand, og organiseret så børnene selv kan nå det.
20. Formningsaktiviteter. Om børn kan lave formningsaktiviteter dagligt, om der er materiale, som ler, træ, modellervoks tilgængelig flere gange om måneden, og om børn selv har indflydelse på det, de laver.
21. Musik og bevægelse. Om der muligheder for musik og bevægelsesaktiviteter dagligt, og om der spilles forskellige typer af musik for børnene.
22. Byggeklodser. Er der klodser nok til at flere børn kan lege på samme tid, er det muligt hver dag, er de placeret på hylder, så børn selv kan tage det, og er der gulvplads til at lege på.
23. Sand og vand. Kan børn lege med sand og vand inde eller ude, og er der legetøj, fx skovle, spande, gryder.
24. Dramaleg. Er der tøj og udstyr, fx udklædningstøj, husholdningsting, små huse, biler, dukker.

25. Natur, miljø og teknik. Er der materialer og aktiviteter tilgængelige for børnene, så de kan lære om natur, miljø og teknik, taler personalet med børnene om disse emner, læser om det, går ud i naturen og finder dyr, blade, træer og lignende.
26. Matematik og tal. Er der materiale, så børn kan øve sig på at tælle og regne, og stimuleres børn til at tælle fx ved borddækning, eller tage tid med stopur ved tur-tagning.
27. Brug af TV, video og/eller datamaskiner. Er det muligt for enkelte børn at anvende disse, og er programmerne passende for aldersgruppen. Hjælper de voksne de børn, der har brug for det.
28. Accept af mangfoldighed. Er der inkluderet aktiviteter, der fremmer forståelse af mangfoldighed af kultur, evner, køn og lignende.

Interaktioner

29. Tilsyn med grovmotoriske aktiviteter, om personalet er opmærksomt på hvis en leg bliver for voldsom, om der er børn, der har brug for hjælp til at bruge legeudstyret, og personalet opfordrer til og støtter fælles lege
30. Generelt tilsyn med børnene. Om personalet taler med børnene om emner, der er relaterede til deres leg, stiller spørgsmål og giver passende informationer til legen, om der er en balance mellem børns behov for at udforske på egen hånd, og personalets bidrag til børns læring.
31. Disciplin, grænsesætning og opdragelse. Om forventninger til børns adfærd og samspil er tilpasset deres alder og udviklingsniveau, og om børnene inddrages i konfliktløsning.
32. Voksen-barn relationer; om personalet opfordrer til respekt børnene indbyrdes og mellem børn og voksne, om samspillet er positivt, og om personalet nyder samværet med børnene.
33. Samspillet børnene imellem. I hvilket omfang tilrettelægger personalet mulighed for at børn kan lave noget sammen, i legen, i kreative og i praktiske gøremål, og er samspillet mellem børnene godt, hjælper de større f.eks. de mindre børn.

Programstruktur/indhold

34. Dagsrytmen. Om der er balance mellem inde og udeleg, fri leg og fælles aktiviteter, struktur og fleksibilitet, og om dagsrytmen tager hensyn til individuelle behov.
35. Fri leg. Handler om børns muligheder for fri leg, er det passende, er der noget at lege med, og er voksenhjælp tilgængelig efter behov og deltager de voksne sommetider i legen.
36. Gruppetid, om der er forskellige grupperinger i dagens løb, og om der er muligheder for at børn kan indgå i selvvalgte, mindre grupper.

37. Tiltag for børn med funktionshæmning. Tilpasses hverdagen efter børnenes behov og deltager børn med funktionshæmning i de fleste aktiviteter. Om der er samarbejde med forældrene.
38. Kontakt med natur og nærmiljø. Om børnene af og til kommer på tur, i naturen eller i andre institutioner.

Forældre og personalet

39. Forældresamarbejde. Udveksling af informationer om barnet, om børnehavens program, det pædagogiske værdigrundlag og mulighederne for at forældre kan involvere sig i beslutninger om børnehaven
40. Personalets egne behov. Om der er pauserum til personalet, med voksenmøbler.
41. Personalets praktiske behov. Om der er adgang til telefon og kontorplads.
42. Personalets engagement, om personalet jævnt hen er i godt humør, og engagerer sig i de aktiviteter, de er med i, tager initiativer til nye og varierende aktiviteter.
43. Personalesamarbejde, om ansvaret for pædagogiske og praktiske opgaver er fordelt fornuftigt, og at der samarbejdes om børnene og om det, der foregår, og muligheder for at personalet kan holde fælles planlægningsmøder, og kan deltage i faglige aktiviteter, også udenfor børnehaven.
44. Vejledning og evaluering. Om der tilbydes vejledning af personale, og skriftlige evalueringer.
45. Muligheder for faglig udvikling. Om der er mulighed for deltagelse i kurser, konferencer og lignende, og mulighed for indkøb af faglitteratur, med henblik på opkvalificering af personalet.

Bilag 2

Børnehavernes gennemsnitsscore på de 19 kernepunkter, samt laveste og højeste score

Pkt. nr.		Gennemsnit for alle børnehaver	Laveste score	Højeste score
1	Plads inde	6,0	3	7
4	Organiseringen af rummene med tanke på leg	6,1	5	7
7.	Plads til grovmotorisk leg	6,9	4	7
8.	Udstyr til grovmotorisk leg/aktivitet	6,3	5	7
12.	Vask og hygiejne	7,0	6	7
14.	Sikkerhedsrutiner	7,0	6	7
16.	Opmuntring til kommunikation	6,1	5	7
17.	Brug af sproget til at udvikle tænkning	6,5	5	7
18.	Uformelt brug af sprog	6,4	4	7
29.	Tilsyn med grovmotoriske aktiviteter	6,1	5	7
30.	Generelt tilsyn med børnene	6,6	5	7
32.	Voksen-barn relationer	6,7	5	7
33.	Samspelet børnene imellem	6,9	5	7
35.	Fri leg	5,7	4	7
36.	Gruppetid	6,9	6	7
39.	Forældresamarbejde	6,0	5	7
42.	Personalets engagement	5,7	4	7
43.	Personalesamarbejde	6,5	5	7
45.	Muligheder for faglig udvikling	6,4	4	7

At ønske, at turde og at kunne – et forslag til en rådgivningsmodel



“At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst.”

Søren Kierkegaard.

I lighed med det indledende citat af Søren Kierkegaard anser vi det som en fundamental betingelse ved al hjælpekunst at møde den rådsøgende på vedkommendes egne præmisser. Med denne artikel ønsker vi at præsentere en rådgivningsmodel, der kan bruges som konkret arbejdsredskab for rådgivere i deres samtaler med rådsøgende, og som kan hjælpe rådgiveren til at finde den rådsøgende der, hvor hun eller han er.

Kasper Østergaard Linde, cand. psych., rådgivningskoordinator og klinisk psykologi, AlbaHus og Nynne Pedersen Elholm, cand. psych., klinisk psykolog, Psykologklinik ved Denise Daval Ohayv

Modellen tager udgangspunkt i en grundforståelse af rådgivning som 'hjælp-til-selvhjælp'. Det er rådgiverens opgave i samarbejde med den rådsøgende, at åbne, reflektere og perspektivere forskellige handlemuligheder, men i sidste ende, er det den rådsøgende selv, der må handle (en lignende forståelse findes f.eks. hos Koch & Jensen, 1999). Den model vi her vil præsentere beskriver tre former for *handleparatheder*¹ hos den rådsøgende, der skal gøre per-

sonen i stand til at handle på sit problem. Rådgiveren kan bruge de tre former for handleparatheder som pejlemærker, der dels kan hjælpe til at forstå den rådsøgendes aktuelle motivation for at handle, og dels kan hjælpe til at stille relevante spørgsmål, der kan bringe den rådsøgende tættere på at kunne handle. Med andre ord skal modellen hjælpe rådgiveren til at afklare *'hvor jeg er med den rådsøgende'*, *'hvor vi skal hen'* og *'hvordan jeg kan støtte og hjælpe den rådsøgende til at nå sit mål'*.

¹ Her kunne vi også have brugt det mere mundrette begreb motivation. Når begrebet motivation bliver brugt, er der dog ofte en tendens til, at begrebet primært forbindes til indrepsykologiske tilstande uden nogen udtalt sammenhæng med selve handlingen. Det er netop for at understrege denne sammenhæng, vi vælger begrebet handleparathed.

Velkommen til AlbaHus

Vi har udviklet modellen som en del af vores virke som rådgivere og rådgivningskoordinatorer i AlbaHus, som er en selvejende humanitær organisation, der arbejder på at reducere forekomsten af seksuelle overgreb i Danmark.

AlbaHus tilbyder undervisning, terapi og landsdækkende anonym rådgivning via telefon, chat, email og ved personligt fremmøde. Rådgivningen bliver anvendt af en meget forskelligartet gruppe af rådeøgende, der både omfatter mennesker, der er udsat for overgreb, mennesker med krænkende adfærd, pårørende og fagpersoner af forskellig slags. Hver af disse grupper spænder over alle aldre, sociale lag og grader af psykisk og fysisk velbefindende, og de rådeøgende henvender sig fra hele landet. Nogle rådgivningsforløb gennemføres i løbet af en enkelt samtale, mens andre forløb strækker sig over flere samtaler i en længere periode.

Modellen vi præsenterer i denne artikel er udviklet på baggrund af vores arbejde med den anonyme rådgivning. Modellen er udviklet med afsæt i rådgivningen af en særlig brugergruppe, som stiller os som rådgivere overfor særlige udfordringer – nemlig gruppen af unge, der aktuelt bliver udsat for seksuelle overgreb, og som henvender sig anonymt.

Vi har erfaret, at rådgivningen ofte bevæger sig igennem tre ensartede faser i retning af at støtte og hjælpe den unge til at kunne handle på problemerne. Med *handling* forstår vi i denne sammenhæng, at den unge betror sig til en voksen, som den unge har tillid til, og som kan hjælpe den unge, således at de seksuelle overgreb ophører. Denne særlige forståelse udspringer af den kendsgerning, at børn og unge i kraft af deres samfundsmæssige status som umyndi-

ge, har en begrænset handleevne og derfor er afhængige af hjælp fra en voksen for at kunne ændre deres aktuelle livssituation. Det kunne f.eks. være en forælder, en ven, en professionel omsorgsperson i barnets liv (lærer, pædagog, sagsbehandler, kontaktperson eller måske træner) eller rådgiveren hos AlbaHus.

Undervejs i artiklen tager vi afsæt i forskellige cases, der er inspireret af vores erfaringer med anonym rådgivning². Den første case vi vil præsentere – og som vi vil følge gennem hele artiklen, er casen om Nanna:

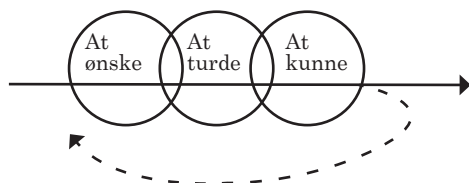
Nanna på 15 år ringer til rådgivningen. Siden seks års alderen er hun blevet udsat for seksuelle overgreb af sin far. I starten havde overgrebene mest karakter af leg, mens de i dag er mere kompromisløse på faderens præmisser. Nannas far bruger meget tid sammen med Nanna; krammer hende, leger med hende, tager hende med i biografen og så videre. Han fortæller Nanna, at hans seksuelle tilnærmelser skyldes, at han elsker hende meget højt, og at hun er noget særligt for ham. Hvis Nanna "stivner" under overgrebene eller virker afvisende, kan faderen finde på at græde eller true med selvmord og sige, at han ikke har lyst til at leve uden hendes kærlighed.

² Udover at disse cases naturligvis er anonymiserede, har vi ændret eller udeladt forskellige detaljer for yderligere at sikre brugernes anonymitet.

Nannas henvendelse i rådgivningen byder på mange udfordringer. Først og fremmest er hun meget tavs og vanskelig at få i tale. Dette gælder for mange af rådgivningens unge brugere, der står i en aktuell overgrebssituation. Kontakten er i udgangspunktet skrøbelig, og ved den mindste misforståelse eller fornemmelse af pres fra rådgiverens side, lægger hun røret på for at ringe op igen enten senere på vagten eller en anden dag. For rådgiverne er det vanskeligt at håndtere denne henvendelse, og det bliver afgørende for rådgivningens videre forløb at stille spørgsmål, der på én gang afspejler en forståelse af Nannas situation, og som samtidig kan bringe samtalen videre. Det er med andre ord vigtigt, at rådgiveren formår at møde Nanna dér, hvor hun er.

Præsentation af modellen

Modellen herunder skal vise hvordan rådgivningen kan anskues som en proces, hvor den unge udvikler tre grader af handleparathed, i form af 1) et udtalt ønske om at bringe overgrebene til ophør, 2) en oplevelse af at turde bringe overgrebene til ophør og endelig 3) en oplevelse af at kunne handle således, at overgrebene bringes til ophør.



De tre handleparathed er skal forstås som abstrakte kategorier, der afbilder ideelle tilstande. Det betyder, at de i praksis aldrig vil eksistere i "ren" form

og at udviklingen af en handleparathed altid kun være foreløbig – der vil højst være tale om tilnærmelser til ideelle tilstande i form af forskellige rader af oplevet handleparathed. Kort sagt er der altid tale om *relative* handleparathed.

Modellen afspejler vores særlige forståelse af, hvordan de forskellige handleparathed hænger sammen og opstår i løbet af rådgivningen – altså en særlig opfattelse af, hvordan den unge bevæger sig hen mod at kunne handle på sit problem. Vi antager, at oplevelsen af at *kunne* bringe overgrebet til ophør (dvs. modellens tredje niveau), både forudsætter oplevelsen af at *ønske* og at *turde* gøre det, men samtidig er kvalitativt forskellig fra disse to handleparathed – med andre ord en *emergent* forståelse af handleparathedernes udvikling. Dette illustreres med den fremadrettede pil, der går gennem modellen, og som viser den unges bevægelse og udvikling i relation til de tre grader af handleparathed.

Den stiplede afbøjede pil, der viser tilbage mod modellens første niveau (at *ønske*), angiver, at arbejdet med at styrke brugerens handleparathed ofte må gentages. Det kan således være nødvendigt at vende tilbage til arbejdet med at styrke den unges oplevelse af henholdsvis at *ønske* eller *turde* – og dette er medvirkende til, at de tre handleparathed konstant omformes, udvikles og styrkes. Forandringsprocessen skal dermed ikke forstås som en entydig og lineær fremadskridende udvikling, men som gentagne cirkulære bevægelser, der dog hele tiden peger fremad imod rådgivningens endelige mål.

I modellen ses hvordan de tre cirkler alle lapper ind over hinanden. Disse

overlap skal illustrere to omstændigheder:

1) Dels skal de vise den dynamiske sammenhæng mellem de forskellige grader af handleparatheder. I positiv forstand betyder denne sammenhæng, at en solid oplevelse af at *kunne* medvirke til at overgrebet ophører, samtidig forstærker oplevelsen af at *turde* og *ønske* dette. Den dynamiske sammenhæng åbner desuden også for den mere negative mulighed, at den unge kan sættes tilbage i sin motivation for at handle, eksempelvis som følge af fornyet tvivl.

2) At vi har valgt at lade de tre cirkler lappe ind over hinanden har en yderligere hensigt, idet områderne i cirklernes overlap illustrerer hver sin 'zone for den nærmeste udvikling' (Vygotsky, 1978). Begrebet 'zonen for nærmeste udvikling' bruges om den udvikling, det er mulig at opnå med hjælp fra en mere kompetent person, men som er vanskelig at opnå på egen hånd (ibid).

Hvad er rådgivningens mål?

Det endelige mål med rådgivningen er ikke altid selvfølgelig og spørgsmålet om, hvad der skal være rådgivningens sigte, er ofte på spil (især) i den indledende kontakt. Dette hænger sammen med den første position i modellen – oplevelsen af at *ønske*, for hvad er det egentlig, den unge skal nå frem til at *ønske*, dvs. hvad skal målet være?

At brugere og rådgivere kan have forskellige og tilmed modstridende forståelser af, hvad der skal være rådgivningens mål, er ikke ensbety-

dende med, at alle mål og løsningsmodeller kan anerkendes som lige gyldige. Her er rammerne og vilkårene for rådgivningen afgørende. Det er f.eks. afgørende, at Nanna henvender sig til AlbaHus, der arbejder for at minimere forekomsten af overgreb. Det er også afgørende, at lovgivningen i Danmark – såvel som de kulturelle normer – fordømmer, at voksne bruger børn til sex. Samarbejdet mellem rådgiveren og den unge kan dermed ikke rette sig mod hvad som helst – det ville således være helt åbenlyst forkasteligt, hvis målet var at tilbyde den unge hjælp og støtte til at udholde overgrebene mere effektivt. Målet er derfor at hjælpe den unge i retning af, at overgrebene stopper, og det er med dette mål for øje, at vi indleder kontakten.

Første position: At ønske

Ved den første kontakt synes Nannas primære mål ikke at være et ønske om at stoppe overgrebene. Hun giver snarere udtryk for en frustration over ikke længere at kunne udholde overgrebene for faderens skyld.

Ved den allerførste kontakt oplever vi ofte, at den unge er præget af en følelse af ambivalens, forvirring og kaos i relation til overgrebsproblematikken, og hun eller han giver indtryk af at have vanskeligt ved at skelne mellem forskellige oplevelsers betydning og værdi, samt deres indbyrdes sammenhænge. For eksempel kan overgrebet opleves

som både selvforskyldt og uforskyldt, både præget af ulyst og lyst samt både udtryk for tvang og frivillighed (Zeuthen, 2009).

Dette er også tilfældet for Nanna, og hendes oplevelse af ambivalens betyder, at ønsket om at overgrebene skal ophøre hverken forekommer særligt udtalet eller fremherskende. I denne fase af rådgivningen har rådgiveren især to vigtige opgaver:

1) Rådgiveren må støtte Nanna i at sætte ord på sin situation – med henblik på at få en mere struktureret oplevelse. For de fleste af de unge, der kontakter AlbaHus gælder det, at de aldrig tidligere har fortalt om overgrebet til nogen. Dét at betro sig til et andet menneske er derfor et afgørende skridt, der kræver meget mod, og som ofte har krævet gentagne tilløb. Derfor er det vigtigt, at rådgiveren formår at skabe et trygt og tålmodigt rum, der kan give den unge den mest mulige positive erfaring med at "sige det til nogen". Ligeledes er det vigtigt, at rådgiveren formår at rumme historien og at anerkende den unges initiativ til at kontakte rådgivningen.

2) Dernæst må rådgiveren søge at understøtte en proces, hvor Nanna gradvist udvikler et ønske om, at overgrebet bringes til ophør. Ofte ser vi, at den unge selv (pga. trusler, løfter eller manipulation) kan være aktivt udøvende i overgrebssituationen, hvilket understreger oplevelsen af skyld, skam og medansvar hos den unge. Det er vores erfaring at denne opfattelse af selv at være skyld i overgrebet ofte kan udgøre en væsentlig barriere, der forhindrer den unge i at nå frem til et primært ønske om at overgrebet ophører. Derfor er

det vigtigt at udforske og udfordre nogle af de særlige forhold, der forvrider og forvirrer i spørgsmålet om skyld og ansvar. Det er vigtigt i denne proces, at rådgiveren indledningsvist forsøger at forstå den unges perspektiv, samt de grunde den unge måtte have for at ville bevare status quo. Først derefter kan rådgiveren forsøge (stadig i samarbejde med den unge og med respekt for hans/hendes oplevelse og viden) at tildele overgrebet en anden og mere virkelighedsafstemt betydning.

Hensigten er, at rådgiveren understøtter en forandret forståelse af overgrebsituationen ved at den unge bevæger sig fra at opleve overgrebene som selvforskyldte og skamfulde til i højere grad at opleve dem som uforskyldte og uretfærdige og som krænkende for den unges værdighed og integritet. Dette kan gøres på et utal af måder og med afsæt i et utal af forskellige metoder. Nogle mulige temaer som rådgiveren kan bringe på banen med henblik på at støtte Nanna i en bevægelse ind i 'zonen for nærmeste udvikling' kunne være:

- Deltagelse og reaktioner: *Vi taler med den unge om, hvordan kroppen reagerer under overgreb – også selvom det er ufrivilligt (f.eks. at skeden bliver våd hos piger og at drenge får rejsning, at man kan få orgasme osv.)*
- Ambivalens og forvirring: *Vi taler om, hvordan børn og unge både kan nære dyb kærlighed til den, der misbruger dem, samtidig med at de foragter personen, og hvor forvirrende dette kan være.*
- Værdier og integritet: *Vi taler med den unge om, hvordan voks-*

ne skal opføre sig over for børn.
Kan de tillade sig alt?

- Lovgivningens bestemmelser – den samfundsmæssige autoritet: Vi taler med den unge om lovgivningen og fordeling af ansvar for seksuelle relationer mellem børn og voksne.
- ‘Grooming’: Vi taler om, hvordan voksne kan snyde og manipulere med børn og unge for at få dem til at deltage i seksuelle relationer.

Undervejs i samtalen forsøger rådgiveren løbende at afdække, hvordan den nye viden påvirker Nannas selvforståelse.

Når vi lægger vægt på, at den unges forståelse af overgrebssituationen må nuanceres, så er det dels for at skabe en mere realitetsafstemt forståelse, og dels på grund af en mere pragmatisk antagelse om, at nye måder at forstå situationen åbner for nye ønsker, perspektiver og endeligt handlemuligheder. Især har vi erfaret, at oplevelsen af skam/skyld vil medfølge et ønske om at bevare status quo, mens oplevelsen af uretfærdighed og indignation i højere grad vil medfølge et ønske om at yde modstand. Lad os give et eksempel – denne gang fra en anden case:

Michelle levede med overgreb fra sin far. Hver gang faderen havde begået overgreb imod hende, græd han og sagde: “Se hvad du får mig til at gøre”. Michelle trøstede og beroligede sin far, skammede sig og følte, at faderens lyst på en eller anden måde var hendes ansvar. Sådan var det, indtil hun en dag fandt en stor mængde børnepornografi på sin fars computer og herefter langsomt forstod, at faderens lyst ikke opstod i relationen til hende, men også eksisterede uafhængigt. Denne opdagelse fik hende til at se anderledes på sin egen rolle: Hun var ikke skurken, der fik sin far til at gøre noget han ikke ville, men derimod et offer for hans handlinger.

Selvom den unge udvikler et stærkt ønske om at overgrebene skal stoppe, så følges dette ønske ikke automatisk af handling. Helt basalt skal ønsket om overhovedet at ville forandre sin situation betragtes som den mest grundlæggende forudsætning for, at den unge oplever en motivation for at overgrebet bringes til ophør.

Den unge bevæger sig i en proces, der kan beskrives således:

Jeg er selv (med)skyldig og ansvarlig – jeg skammer mig → Jeg er udsat for overgreb – det er uretfærdigt → Min selvbestemmelse, værdighed og integritet krænkes → Jeg ønsker at sige fra

Rådgivning som traumeformidling

Et centralt aspekt ved den ovenfor beskrevne proces handler om, hvad vi vil kalde 'traumeformidling'. Herved forstår vi den proces, hvor rådgiveren medvirker til, at overgrebssituationen får en helt ny betydning, som ofte vil være i modstrid med den unges dominerende forståelse af overgrebet som selvforskyldt, "velfortjent" eller lignende. Det kan være vanskeligt for den unge at acceptere en ny og modstridende betydningsdannelse, idet den medfører, at nye smertelige opdagelser blotlægges. Når vi vælger at betegne denne proces som 'traumeformidling', skyldes det, at der kan være tale om, at det psykologiske traume først kommer til syne for den unge i og med den nye erkendelse – f.eks. i en situation hvor den unge kommer frem til en klarhed om, at en elsket person med fuldt overlæg har krænket ham/hende³. Det er vigtigt, at rådgiveren er opmærksom på denne proces af traumeformidling, idet rådgiveren dermed bedre kan forstå og støtte den unge undervejs.

Selvom ordet 'traume' almindeligvis har en entydig negativ klang, så anser vi 'traumeformidlingen' for en vigtig brik i rådgivningen. Når rådgiveren i fællesskab med den unge – nænsomt – går i gang med at hjælpe den unge til at 'realitetsafstemme' sin opfattelse af overgrebssituationen, så gødes samtidig jorden for traumets tilsynekomst, og netop dette udgør i vores øjne en væsentlig drivkraft bag den unges ønske

om en anden og bedre livssituation. Et eksempel kan hjælpe til at illustrere betydningen af den personlige forståelse af det overgrebet som et uforskyldt og krænkende overgreb for personens udviklingsmuligheder:

Kirsten på 65 år ringer til rådgivningen. Hun befinder sig i øjeblikket i en eksistentiel krise. Som barn blev hun udsat for overgreb af sin far. Kirsten fortæller, at hun gennem hele sit liv har opfattet sig selv som skyld i overgrebene, og hun har skammet sig over at være et "dårligt" menneske. Hun har af samme grunde aldrig fortalt om overgrebene til nogen. Før nu. Kirsten fortæller, at det for ganske nylig pludselig er gået op for hende, at hun jo blot var et barn, da det skete, at hun faktisk var uden skyld i overgrebene. Hun føler nu, at hun har spildt mange år af sit liv på at lide under den tunge skyldsoplevelse og skammen over overgrebene, der har givet hende mange problemer gennem livet. Hun er helt fortvilet over at have fået denne indsigt på et sent tidspunkt i livet.

Selvom vi som rådgivere er med til at afdække et traume – med al den smerte det kan indebærer, hjælper Kirstens historie til at illustrere, at en forståelse af overgrebets krænkende karakter er nødvendig for at det overhovedet kan blive muligt at forandre sin livssituation til det bedre.

3 Denne særlige traumeforståelse kan indfanges med det psykoanalytiske begreb 'nachträglichkeit', der henviser til, hvordan traumer i psykologisk forstand opstår med tilbagevirkende kraft (Gammelgård, 2007).

Anden position: At turde

Nanna ringer til AlbaHus gentagne gange og taler med forskellige rådgivere. Hun fortæller mere for hver gang – om overgrebene, relationen til faderen, sin dagligdag. Efter gentagne henvendelser er der sket en mærkbar forandring, idet hun er begyndt at sætte ord på, at hun er vred på sin far, at hun ikke kan holde overgrebene ud, og at hun ønsker at sige stop. Rådgiverne begynder at tale med Nanna om, hvad der ville ske, hvis hun betroede sig til nogen, som kunne hjælpe hende. Nanna kan her nævne mange voldsomme konsekvenser ved dette – f.eks. taler hun om frygten for at miste kontakten til sin far.

Det er vores erfaring, at der på trods af et ønske om at bringe overgrebet til ophør ofte forekommer barrierer af forskellig art, der forhindrer den unge i at handle. De barrierer, der forhindrer den unge i dette, viser sig typisk i oplevelser hos den unge, der handler om frygt og angst for konsekvenserne af at handle: *“Det har for store konsekvenser for mig at handle/Jeg tør ikke/er ikke villig til at handle”*. Denne manglende risikovillighed beror på opvejningen af konsekvens og nytte – at den unge ikke har troen på, at en aktiv indsats for at stoppe overgrebene medfører en forbedret livssituation. Lad os igen eksemplificere med en case:

Carl er 13 år gammel og bliver udsat for overgreb af en mand, der kommer som støtteperson i familien. Carl er opfyldt af skyld og tvivl om, hvorvidt han selv er ansvarlig for de overgreb, der begås imod ham. Han er eksempelvis bekymret for, om han er homoseksuel, såvel som hvorvidt han føler lyst ved det, der sker. Ved første kontakt har Carl allerede et brændende ønske om at stoppe overgrebene, man han fortæller, at det aldrig kan lykkes. Det viser sig, at manden, der udsætter Carl for overgreb, har optaget en video af ham på sin mobiltelefon under den seksuelle akt. Manden benytter videoen som bevis for, at Carl selv er aktivt medvirkende til overgrebene, og han truer Carl med at lægge videoen på internettet, så alle Carls venner kan se hvor “pervers” Carl er. Carl er desuden bekymret for, hvem der kan hjælpe ham og hans familie, hvis støttepersonen ikke længere skal komme i familien.

I denne anden fase af rådgivningen er hensigten, at den unge bevæger sig fra en oplevelse af frygt/angst forbundet med forventningerne til, hvad der vil ske, hvis den unge beslutter at yde modstand (f.eks. ved at betro sig om mandens overgreb til en betroet voksen), til en positiv forventning om, at situationen på kortere eller længere sigt kan forandres til det bedre.

I mange tilfælde handler rådgivningen i denne fase om, at rådgiveren tilbyder sin viden og sit perspektiv som en modvægt til de forestillinger, scenarier, vurderinger og tanker, den unge knyt-

ter til de mulige udfald. Rådgiveren kan f.eks. formidle faktisk information om underrettningsprocessen, sagsbehandling og juridiske forhold. Rådgiveren kan også fungere som en slags kritisk reflektiv sparringspartner, der udfordrer de antagelser den unge gør sig, for på denne måde at (realitets)teste de mulige scenarier. Rådgiveren har her et særligt fokus på, at reflektere over forskellige udfald/scenarier sammen med den unge – samt at undersøge, hvilke muligheder eller begrænsninger, der kan tænkes at følge de forskellige scenarier. Der kan naturligvis aldrig gives garantier for et givent udfald, hvordan det vil opleves eller hvilke nye muligheder og begrænsninger det vil medføre, og derfor fordrer det at turde handle altid en vis grad af risikovillighed hos den unge.

Med udgangspunkt i ovenstående eksempel om Carl, kunne rådgivningen handle om temaer som:

- Forhold omkring kontaktpersonordningen: *Har man mulighed for at få en ny?*
- Forhold omkring den trussel som manden har fremsat i forhold til at lægge en video af Carl på nettet, f.eks.: *Hvad er sandsynligheden for at manden vil gøre alvor af sin trussel? Hvilke konsekvenser har det for manden selv, hvis han gjorde alvor af truslen? Hvilke grunde kan manden til at sige, som han gør – selv hvis han ikke har tænkt sig at gøre alvor af truslen?*
- Det kunne også være en snak, der kredser om Carl frygt for at være homoseksuel: *Hvad vil det sige at være homoseksuel? Er Carl mon det?*

Det er vigtigt, at rådgiveren undervejs i denne proces er opmærksom på, at for meget information kan virke overvældende og lammende, mens for lidt information efterlader den unge i uvidenhed som ukritisk modtager af den (mis)information og manipulation, der (ofte) udøves af den person, der begår overgrebene. Det er op til rådgiveren, med afsæt i sin viden, erfaring og relationen til den unge at vurdere og fornemme den unges behov. Men det er vigtigt, at rådgiveren har et særligt fokus på at korrigere og opklare eventuelle misinformationer og manipulative oplysninger.

Den unge bevæger sig i denne fase i en proces, der kan beskrives således:

Oplevelse af frygt og angst, samt et mangelfuldt og urealistisk billede af eventuelle ricisi → Jeg har kendskab til relevante forhold → Jeg har en realistisk fornemmelse af, hvilke muligheder og konsekvenser, jeg står overfor → Jeg vurderer, at mulighederne opvejer eventuelle ricisi → Jeg har en vis risikovillighed → Jeg tør bringe overgrebet til ophør.

Tredje position: At kunne

Vi overvejede sammen med Nanna muligheden for, at hun kunne betro sig til sin venindes mor, som Nanna havde et nært og tillidsfuldt forhold til, og vi udforskede forskellige scenarier for, hvordan hun kunne gøre det. Vi lavede i samarbejde med Nanna en helt konkret plan for, hvordan hun kunne gennemføre pla-

nerne – hvornår hun skulle gøre det, hvordan hun ville sige det osv. Herefter hørte vi ikke mere fra Nanna.

Rådgiverens opgave i denne fase af rådgivningen er at støtte en konkret og realistisk planlægning og strategi for modstand mod overgrebet i form af, at den unge betror sig til en voksen. Selvom den unge har en solid oplevelse af både at *ønske* og at *turde* handle for at bringe overgrebet til ophør, støder vi imidlertid ofte på en ny barriere i form af den rådvildhed, tvivl og tøven, vi ofte møder, når den unge ikke har en klar ide om, hvordan han eller hun helt konkret kan handle. Vi har desværre oplevet flere eksempler på, hvordan en sådan rådvildhed har fået unge til at betro sig på mindre virksomme måder. Følgende to eksempler kan illustrere dette:

Caroline ville betro sig til sin klasse-lærer, men da hun ikke vidste, hvordan hun skulle få lærerens opmærksomhed, endte hun med at betro sig midt i timen på en ironisk og provokerende måde, som gjorde, at klasselæreren responderede med ordene: "Det der gider jeg ikke at høre på – sådan noget siger man bare ikke for sjov!"

Anne havde besluttet at betro sig til en kvinde, der arbejdede i den fritidsklub, hvor hun ofte kom. Anne vidste ikke helt hvordan hun skulle gennemføre sine overvejelser og hun endte derfor med at betro sig uden ord, vad at "sige det med øjnene".

Med udgangspunkt i vores case om Nanna handlede rådgivningen om overvejelser og forestillinger om forskellige muligheder – eksempelvis:

- Afsøgning af ressourcepersoner: *Hvem kender Nanna, som hun har tillid til, og som hun mener, både vil og kan hjælpe?*
- Konkret planlægning: *Hvordan kan Nanna fortælle om sin situation? Hvornår er et godt tidspunkt? Skal hun fortælle det, skal der skrives et brev eller noget tredje? Hvilke ord kan man bruge, så det ikke misforstås?*
- Afklaring af nærmeste fremtid: *Tilbud om at ressourcepersonen også kan henvende sig til rådgivningen, og at Nanna vender tilbage, hvis planen af den ene eller anden grund ikke virker, eller hvis der opstår et andet behov for at kontakte rådgivningen*

Alt dette vokser frem af et centralt spørgsmål, der handler om, hvordan vi i samtalen kan støtte den unge i at tage de nye tanker og den bestyrkede tro med sig ud i sit levede liv, så de får gyldighed og substans (se også Nissen, 2004 og Dreier, 2008). Og endnu vigtigere: Så de kan realiseres og overgrebene kan standses.

Lad os illustrere dette med udgangspunkt i en konkret idé, som Nanna kom frem til i løbet af rådgivningen, nemlig ideen om at hun kunne betro sig til sin venindes mor. For at Nanna kan bringe denne idé eller plan med ud i sit liv (og måske kan lykkes med at gennemføre den), må rådgiveren forsøge at bringe Nannas levede liv helt ind i samtalen. Dette gøres ved at rådgiveren og Nanna

i fællesskab maler fyldige beskrivelser frem af det ønskede scenarie og gør det meget konkret. Arbejdet består i at beskrive det forestillede scenarie, hvor Nanna fører planen ud i livet ved at betro sig til sin venindes mor, så udfoldet, detaljerigt og livagtigt som overhovedet muligt. Her er det vigtigt, at scenariet indskrives en vis fleksibilitet ved, at man medtænker forskellige ordvekslinger, forskellige steder, forskellige tidspunkter, forskellige reaktioner, afvigelser osv. Det kan ligeledes være en god idé at tale om, at realiseringen af en 'plan' må forstås som en proces, hvor man bevæger sig tættere på og over sig, tager tilløb, bakker ud og kommer igen.

Den unge bevæger sig i denne fase i en proces, der kan beskrives således:

Oplevelse af rådvildhed og handlingslammelse → Jeg overvejer forskellige handlemuligheder → Jeg har forskellige mulige planer → Jeg har en konkret forestilling om, hvordan planerne kan realiseres → Jeg har en oplevelse af at kunne bringe overgrebet til ophør.

Selvom den unge måtte komme frem til autentisk oplevelse af henholdsvis at *ønske, turde* og *kunne* handle, så er der dog stadig ingen garanti for, at den unge faktisk fører planerne ud i livet. Tilmed har rådgiveren i tilfældet med anonym rådgivning ingen mulighed for at vide dette eller følge op på en mulig ny tvivl eller andre udviklinger – med mindre den unge henvender sig på ny. Som rådgiver kan man forsøge at imødekomme denne begrænsning ved at invitere eller aftale med den unge, at han eller hun vender tilbage og fortæl-

ler, hvordan det gik, eller at den unge får den voksne, som den unge vil betro sig til, til at kontakte rådgivningen. Stadig er der dog ingen garanti for, at vi kommer til at høre fra den unge igen. Dette er et uomgængeligt vilkår ved anonym rådgivning.

Fra parathed til action

Det er et interessant dilemma, hvordan vi skal forstå den problematik, der viser sig ved de relativt store vanskeligheder med at hjælpe den unge til at føre en plan ud i livet, selv når den unge synes at have en solid oplevelse af at *ønske, turde* og *kunne* handle. Styrkelsen og udvidelsen af en persons bevidsthed, selvbestemmelse og handleevne kan beskrives som "empowerment" – et begreb, som handler om, at mennesker skal være i stand til at opnå rådighed over deres egne livsbetingelser. I denne optik giver det fuldt ud mening at tale om, at vi i rådgivningen kan støtte den unge i selv at kunne handle og påvirke deres livsbetingelser, men i praksis viser det sig dog, at sagen ikke er helt så enkel.

Ud over de psykiske barrierer hos personen i form af eksempelvis mere eller mindre begrundet frygt og angst for konsekvenserne af at handle, eksisterer der således også en række faktiske materielle eller strukturelle rammer, der ligeledes er bestemmende for, hvad personen kan gøre for at bryde ud af en utilfredsstillende situation. Hvis man skal kunne realisere "empowerment", så kræver det altså ikke blot at personen udvikler handlekraft, men også at de faktiske materielle og strukturelle rammer udvides og forandres, så der skabes mulighed for, at personen fak-

tisk kan handle (se også Andersen, 2005). Når vi her taler om 'rammerne', så indebærer det både de rammer, der eksisterer i kraft af de relationer og fællesskaber den unge deltager i (f.eks. en familie). Men de indebærer også konkrete strukturelle rammer, der gives i form af f.eks. lovgivning omkring overgreb, unges rettigheder osv. Endelig er den unges handleevne også påvirket af "usynlige" rammer, der udgøres af en særlig kulturel betinget diskurs omkring f.eks. 'incestofre'. Sådanne kulturelle forståelser farver både andres opfattelse af situationen, men også den unges forståelse af sig selv, hvad han/hun kan gøre, hvad han/hun kan tænke osv.

Med udgangspunkt i denne dobbelte empowermentforståelse, hvor både personen og rammerne må forandres, kan vi forstå at den unges relative passivitet ikke blot er et udtryk for, at hun eller han ikke formår at handle med de muligheder, der gives, men at passiviteten også kan være et udtryk for, at der i hendes eller hans liv simpelthen ikke i konkret og virkelig forstand er tilstrækkeligt rum for, at hun/han kan forandre sin situation. Nogle afgørende forhold ligger altså udenfor det rum, som rådgiveren og den unge har mulighed for at råde over, og selvom den unge i rådgivningssamtalen giver indtryk af fornyet motivation, mod og handlekraft, så er der derfor ingen garanti for, at denne handlekraft kan bestå, når røret er lagt eller computeren slukkes.

Opsamling

Vi har i denne artikel præsenteret en tredelt rådgivningsmodel, som vi har udviklet og anvendt som en del af vores

rådgivende arbejde med mennesker, der har den seksuelle overgrebsproblematik inde på livet. Vi har i denne artikel valgt at illustrere modellens anvendelse ved hjælp af rådgivningsarbejdet med unge, der aktuelt bliver udsat for seksuelle overgreb, da denne brugergruppe udgjorde afsættet for vores udvikling af modellen. Det er imidlertid vores erfaring, at modellen også kan bruges med andre brugergrupper. I vores eget regi gælder det især voksne med senfølger, pårørende og mennesker med krænkende adfærd. I lighed med de unge, har disse brugere også brug for en bestyrket oplevelse af at *ønske, turde* og *kunne* for at blive i stand til at handle på deres problemer. Som følge heraf, er det vores forhåbning, at modellen kan have en mere almen relevans på tværs af forskellige rådgivninger. Med denne mulighed for øje vil vi gerne slutte af med at understrege, at modellen er ment som et forslag – ikke en endelig sandhed – og for at modellen kan forblive funktionel, må den derfor altid stå åben for de nuanceringer og revideringer, som andre brugere af modellen måtte finde relevante som følge af deres anvendelse af modellen i deres praksis.

Litteraturhenvisninger

- Andersen, J. (2005): *Empowermentperspektivet – vejen frem til en kritisk handlingsorienteret socialforskning?* Social Kritik nr. 101
- Dreier, O. (2008): *Psychotherapy in Everyday Life*, Cambridge University Press.
- Gammelgård, J. (2007). *Psykoanalyse*. I: B. Karpatschof & B. Katzenelson (red.) *Klassisk og Moderne Psykologisk Teori*, København: Hans Reitzels Forlag
- Kierkegaard, S. (1859): *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed*. En ligefrem Meddelelse, Rapport til Historien, C.A. Reitzels Forlag.

- Koch, I. & Jensen, T. B. (1999). *Anonym rådgivning af børn og unge – om telefonrådgivning, opsøgende socialt arbejde og åbne rådgivninger*, Socialministeriet
- Nissen, M. (2004). Communities og interpellende fællesskaber. In P. Berliner (Ed.), *Fællesskaber -en antologi om community psykologi* (pp. 93-122). København: Frydenlund.
- Vygotskij, L. S. (1978): *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Zeuthen, K. (2009): *Kærlighed og overlevelse – barneseksualitet og seksuelle traumer*, Akademisk Forlag.

Essay: En følsom metier – Ledelse af PPR i en inklusionstid



PPR-lederne står med en paradoksal ledelsesudfordring, nemlig den der handler om at få medarbejderne til at arbejde innovativt inden for allerede satte rammer. Hvis en sådan ledelse skal gøre sig håb om at blive succesfuld, må den udøves med øje for ikke bare den monetære økonomi, men også for den følelsesøkonomi, der opstår, når såvel menneskers som professioners selvforståelse udfordres. Derfor må den pædagogisk-psykologiske faglighed på arbejde og gøre ledelse af PPR i en inklusionstid til en følsom metier. Selvom den pædagogiske-psykologiske faglighed er udfordret er den måske netop nødvendig på et nyt niveau, ledelsesniveauet.

*Dorthe Staunæs, lektor, ph.d., cand.psych.,
Leder af forskningsprogrammet Organisation & Læring.
Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet*

Førskoleområdet og folkeskolen er blevet en vigtig ressource i vidensøkonomien. Fra primært at skulle uddanne og skabe demokratiske borgere beskrives skolen i dag i konkurrence, forbedrings- og mulighedstermer (Herman 2007). Og når skolen gives til opgave at skabe konkurrencedygtig arbejdskraft på et globalt marked ved at få eleverne *til* at lære at lære, udvikle sig og tunes in på videreuddannelse, som vi kan læse i diverse bekendtgørelser, ja så er det at selve skolen bliver til en læringskontekst, der kan optimere og fintrimme menneskevæksten. Inklusion bliver det nye mantra. Ikke nødvendigvis fordi inklusion diskursiveres i termer som retfærdighed, rummelighed, multikulturalitet eller empowerment (Rennison 2009). Den dominerende tanke er snarere af markedsøkonomisk art: Alle ressourcer skal frem, potentialet skal plejes effektivt og plejningsarbejdet skal

give det bedste mulige afkast (Pedersen 2011).

Naturligvis kan man have andre, sideløbende eller modstridende dagsordener i den konkrete Pædagogiske Psykologiske Rådgivning (PPR), men den ovenstående er toneangivende for det aktuelle arbejde. PPR forventes at bidrage til at få det bedst mulige ud af det menneskelige potentiale, børn og unge af alle slags opfattes som i dag, og bidraget forventes gjort effektivt og for færrest mulige penge. Hvilke udfordringer stiller det lederne af landets PPR-afdelinger?

At blive innovativ og entreprenant på egen faglighed

For at belyse spørgsmålet om PPR's ledelsesudfordringer og som del af min forberedelse til afholdelse af ledelsessporets workshop på årsmødet i Pædagogisk Psykologisk Forening foretog jeg

i vinteren 2010 en rundspørge til forskellige ledere fra velfungerende PPR-afdelinger og spurgte dem om deres aktuelle udfordringer. Lederne formulerede, at de dagligt oplevede, at PPR's plads er blevet udfordret som en konsekvens af inklusionstankegangen i den økonomiske aftapning.

Frustrationer over manglende ressourcer, kompetencer eller selve ideen om inklusion vanskeliggør den lokale ledelse af PPR. Beslutninger der vedrører disse områder kan nemlig kun træffes af andre instanser (se også Pors 2011). Derfor bliver ledelse nødt til at blive på det, PPR og PPR's opgave kan blive indenfor disse rammer. De spørgsmål, lederne tumlede med blev formuleret som:

Hvad skal PPR være? Hvordan gør man sig som PPR relevant for omverden? Hvordan får man fagligheden i spil, og hvilken faglighed taler vi egentlig om? Hvordan bliver man innovativ?

På den efterfølgende workshop genlød PPR-ledernes udfordringer i den fælles udforskningsdialog:

Hvordan bliver vi innovative?
Hvordan gør vi os relevante?
Hvordan bliver vi troværdige?
Hvordan bliver vi bæredygtige?
Hvordan får vi mere indflydelse?,
Hvordan gør vi os brugbare i fremtiden?,
Hvordan legitimerer vi os?,
Hvordan får vi bedre adgang til beslutningsfora?
Hvordan kan vi understøtte de strategiske beslutninger på den fagligt bedste måde?
Hvordan kan vi

kommunikere det, vi laver udad til? Hvordan kan vi få mobiliseret modparter til at blive allianceparter? Hvordan kan vi blive bedre til at evaluere vores eget arbejde? Hvordan definerer vi PPR-opgaven, og hvorfor har vi den? Er PPR nødvendig? Hvordan sikrer vi medarbejdernes udvikling og arbejdsglæde? Hvordan prioriterer vi opgaverne?¹

Disse snapshot af PPR-lederes udfordringer er i tråd med oplevelser og erfaringer, ledere og medarbejdere aktuelt gør sig i en række såvel offentlige som private organisationer. De oplever (ligesom eleverne i folkeskolen, jf. indledningen) at blive bedt om konstant forbedring og legitimering. De skal strække sig til "de bedst mulige udgaver af sig selv", De skal "lære at lære" og "forske i egen praksis", "være entreprenante på egen faglighed" og "være innovative".²

Følsom ledelse af det potentielle

Det er facilitering af den pædagogisk-psykologiske "stræk-proces", der bliver en af PPR-ledernes hovedudfordringer. De skal kunne "spotte boblere", som en leder formulerer det. De skal hele tiden lede på det, der ikke er endnu. Det der er på vej. Det der kan komme. Det po-

- 1 Jeg skrev dem ned i powerpointen, der projicerer det hele op på lærredet, mens diskussionen imellem deltagerne kørte.
- 2 Ordene går igen i såvel hverdagens ledelse som i forskellige ledelsesuddannelsesprogrammer, og de er udtryk for ikke bare et eksklusivt dansk, men derimod et mere globalt og omfattende fænomen.

tentielle: Det, der strækker ud over, hvad der aktuelt er (Staunæs 2011). Den form for ledelse kræver følsomhed over for såvel organisations-eksterne som interne stemninger, følelser og fornemmelser.

Som andre ledere i det offentlige og private skal PPR-lederne lede det potentielle og facilitere "stræk-processen" følsomt i spændet imellem organisations-eksterne og – interne fordringer. Det betyder, at de skal være åbne, lydhøre og tillidsfulde overfor de ændringer medarbejderne kan opfinde i forhold til PPR-professionernes og -faglighedens vante arbejdsgange og normer, og det hele tiden formidlet igennem organisationseksterne øjne. Dvs. filtret gennem og med samme følsomhed over for omverdens genkendelse af PPR som relevante. Altså entreprenørskab og innovation samtidig med, at man skal styre i de retninger, organisationen, nu har sat for, hvor organisationen skal hen.

Det potentielle er således beskåret eller man kunne sige snævret ind af aktuelle dagsordener og blevet til muligheder indenfor en bestemt og organisations-ekstern forståelses- og legitimeringshorisont (Juelskjær & Staunæs 2010; Staunæs 2011). Som workshop-deltagerne på PPF-årsmøde formulerede dem:

Hvordan gør vi os brugbare i fremtiden? Hvordan gør vi os relevante? Hvordan kan vi kommunikere det, vi laver udad til? Hvordan bliver vi troværdige? Hvordan legitimerer vi os?,

Når der ledes på det potentielle og det, der endnu ikke er, bliver for det første

ledelse af selvledelse set i sammenhængen med ændring af professionsidentitet interessant. For det andet bliver ledelse af professionsændringernes affektive effekter i form af følelser, stemninger, passioner og fornemmelser meget vigtige at forholde sig til. Lad os først se på ledelse som ændring af professionsidentitet.

Ledelse som ændring af professionsfaglighed og identitet

Organisationsinternt handler ledelsen om at sætte medarbejderne fri til at lede sig selv ud ad tangenter, man ikke nødvendigvis har afprøvet eller tænkt endnu. Men denne frisættelse er frisættelse til selvledelse, dvs. at medarbejderne leder sig selv inden for det store hele, de er en del af. Selvledelse handler om ledelse af selvforhold (Raffnsøe 2010), men når det potentielle selv, der skal ledes, konstant skal forandre sig, betyder det også, at PPR-lederens ledelsesopgave kompliceres, accelereres og multipliceres. Når lederne skal understøtte medarbejderne i at finde nye løsninger inden for det eksisterende og dermed at være entreprenante på deres faglighed, ja så bliver ledelse til en facilitering af ændringer af professionen og det professionsfaglige selv.

Det faglige råderum er altså ikke længere givet eller selvstændigt defineret ved fagprofessionens egne kodeks, men sat under ledelse (Pedersen 2011). I levet liv er det ikke nødvendigvis en gnidningsfri manøvre at sætte fagprofessioner under ledelse og bede dem "sætte sig selv i spil" indenfor de nye rammer. Det er ikke noget, der bare sker, selvom love og bekendtgørelser

proklamerer det. Der er mange aktører, der skal indrulles for, at det lykkes. En af dem er medarbejderne. En PPR-leder formulerer medarbejdernes måde at forholde sig til udfordringerne af professionen og det økonomiske imperativ på følgende måde:

Man holder fast i sit eget, og har en grundlæggende forståelse af sig selv som hjælper og et menneskesyn, som man synes er uforeneligt med det økonomiske rationale. Man er grundlæggende solidarisk med børnene: Det er synd for alle, at barnet skal blive i klassen pga. inklusionspolitikken. Barnet skulle hellere have et specialtilbud. Det økonomiske argument er ikke gangbart. (PPR-leder)

En anden PPR-leder siger om sine medarbejders vægring ved at bidrage til innovative momenter:

De kan være træge i at ville ændre selvforståelse og opfattelse af hvad der er fagligt og etisk forsvarligt. Det svære er at få dem til at spille ind i sammenhænge, hvor der er mange forskellige meningslogikker. Især svært for psykologerne. De har deres faglighed og etik, og den harmonerer ikke med den økonomiske logik i en sparetid. (PPR-leder)

Lederne fortæller videre om, hvordan medarbejderne er bange for, at den pædagogiske-psykologiske faglighed overflødiggøres, og at den derfor må sættes i spil igen og gøre sig relevant. Spørgs-

målet for flere af lederne er, hvordan de kan få tid og indflydelse i rum, hvor de pt ikke har adgang, og hvordan de kan etablere et mere tværfagligt PPR.

Ledelse som følsom metier

Vejen til innovation tænkes ofte at gå over sikring og facilitering af engagement, arbejdsglæde og lyst (se også Bjerg 2011; Bjerg & Staunæs 2011) Det ser vi også i udsagnet: "Hvordan sikrer vi medarbejdernes udvikling og arbejdsglæde?", men hvordan spiller imperativet om forandring og innovation sammen med eksisterende professionsidentiteter? Hermed bliver ledelse til et pædagogisk-psykologisk forhold. Det bliver til psy-ledelse, dvs. en ledelsesform hvor de såkaldte psy-videnskaber pædagogikken, psykologien og psykiatrien (Rose 1999) kan assistere med teorier og metoder, og hvor viden om læring, udvikling og menneskelige tilblivelsesprocesser kan bruges til at lede frem mod ændringer i psykologiske forhold som selvforhold, identitet og følelser og stemninger (Staunæs et al 2009).

De PPR-ledere, jeg interviewede i min korte rundspørgen, sagde for eksempel følgende om de måder deres medarbejdere følte sig afficeret på, når de skulle "strække sig" under inklusionsparadigmet:

De oplever, at de "overrules" af økonomiske og politiske hensyn, og at det går ud over børn og forældre. Deres loyalitet og solidaritet lægger de hos børnene og det på en bestemt måde. De naturaliserer egne tolkninger og svarer tilbage med, at "ændring

ikke er etisk forsvarlig" (PPR-leder).

Citatet indikerer, at når professionsfagligheden udfordres og destabiliseres, tændes også et affektivt register. Medarbejderne afficeres. Det affektive er ubestemt, det står og dirrer, vi ved ikke, hvad det præcist kommer til at gøre ved os endnu.

Mulige scenarier er, at nogle oplever en stakåndethed. En følelse af (måske) ikke at kunne følge med. Andre oplever afmægtighed og følelser af ikke at være tilstrækkelig. Nogle afficeres af truslen om forandring, så der opstår frygt og følelser af innovationstvang, ængstelighed og kvalme ved altid at skulle være en anden og gøre noget andet og mere. Man kan derfor vælge at værgе sig mod at åbne allerede velkendte diskurser og fortolkningsrepertoier, og man kan værgе sig mod at sejle lidt rundt i rørte vande og gøre sig relevant på ny. Nogle bruger måske endog en ældre faglighedsdiskurs strategisk til at lukke for forandringsforsøg. "Det er ikke etisk forsvarligt" eller "min faglighed forbyder mig det. "Men hvad gør lederen? For som en af de interviewede siger

Det nytter jo ikke noget, at de bare sætter hælene i, for der skal jo tages en beslutning, og den bliver bedre, hvis de er med.

Ledelseskunsten bliver strategisk at kunne forvalte og holde hus med organisationens følelsesøkonomi og være opmærksom på hvilke følelser og stemninger, der (ikke) er produktive og i forhold til hvad. Som leder kan man strategisk pendle imellem de organisations-

interne og eksterne tilstande og undersøge, hvordan de affektive stemninger afficerer innovationens muligheder og retninger. Man kan spørge til, hvordan det føles at være medarbejder i en organisation, hvor kravet om at "strække sig" og professionen dominerer, og man kan gå ind i medarbejdernes intensitet for at komme videre. Mærke og ikke blot registrere det behag og ubehag, der ulmer, med henblik på at se, hvad det er for nogle affektive tilstande, der terner problemforståelsen, og hvordan netop disse toninger får betydning for problemløsningsforslag. Den allervigtigste ledelseskompetence bliver måske den at kunne rumme tvetydighed og modsætningsfuldhed.

Spørger vi PPR-lederne, hvad deres udfordringer bliver, når de professionelle lukker af og professionerne synes at størkne, lyder svaret:

Hvordan får man åbnet for dialogen? Hvordan får man dem til at holde spejlet oppe for sig selv. De kan jo godt se mangfoldighed, når det drejer sig om børnene og forældrene, men ikke når det gælder dem selv?" (PPR-leder, Jylland).

Lederne får altså øje på, at der er blandt medarbejderne er en træghed i forhold til at ændre holdning og se tingene fra mangfoldige perspektiver, der er parallel i forhold til det arbejde, medarbejderne laver i forhold til børnene. Lidt polemisk kan man spørge om ikke også der er en parallel imellem disse trægheder og så ledelsens syn. Er der ikke også her en træghed i forhold til at ville rykke på eller blot reflektere over alle-

rede indstiftede sandheder – f.eks. inklusionens rigtighed og økonomiens primat? Kunne det være en farbar vej at åbne op for en refleksion over, hvorfor det er svært at lirke på disse selvfølgeligheder og hvad konsekvensen af et sådan diskurs-lirkeri ville være?

Spørgsmålet om hvordan lederne kan få åbnet dialogen handler om, hvad der skal til for, at både de og medarbejderne kan afselvfolgeliggøre diskursen, genformulere problemet og redefinere “kampzonen”. Hvis vi tager de affektive reaktioner alvorligt og tænker i ledelse som en følsom metier må vi altså også spørge til, hvilket *affektivt* sikkerhedsnet medarbejdere og ledere har brug for, hvis de skal turde, ønske og orke at redefinere egen profession og faglighed og opfinde “next practices”.

Man kan naturligvis diskutere om inklusionstænkningen er etisk, fagligt, menneskeligt og økonomisk forsvarlig og om den egentlig er svar på de udfordringer en globaliseret og multikulturel verden stiller. Det er dog en diskussion udenfor dette essays rammer. Her ønsker jeg blot at påpege, at uanset hvad så foregår der noget i de affektive registre, som ledere må forholde sig til. Både af etiske grunde, men også af ressourcemæssige.

Det er her i denne forholden sig til det affektive som forudsætning, drivkraft og modkraft, at man kan forestille sig, at den pædagogisk-psykologiske faglighed kommer i spil på et nyt niveau, nemlig ledelsesniveauet. Når man leder på det potentielle, må man også lede *i* det potentielle (Juelskjær et al. 2011). Ledelse af det potentielle som i f.eks. ledelse af faglig innovation og nye professionsidentiteter har uinten-

derede, men ofte betydningsfulde konsekvenser, og når der ledes på det potentielle bliver netop det affektive, stemningerne, følelserne og fornemmelserne vigtige at forholde sig til som medskabende, men også lukkende for det potentielle. En opmærksomhed på det affektive bliver vigtigt både i forhold til at bruge det strategisk, men også i forhold til hvordan forandringsimperativet og forventningen om ledere og medarbejders aktive medvirken ofte afficerer selvsamme medarbejdere. Medarbejdere og ledes ubehag ved og reservationer er netop affektive udtryk for, at forandring er i gang med at finde sted (Lohman & Steyart 2006). Usikkerhed, trods, frygt og andre ukomfortable følelser vidner om, at forandring og at identiteter er under erosion. Hvis dette ikke adresseres ledelsesmæssigt bliver det svært at finde løsningerne indenfor de rammer, der allerede er sat op. Medarbejdere og ledes medvirken i processen frem mod nye løsninger, fagligheder og professioner er stemt affektivt. Derfor må den pædagogisk-psykologiske faglighed på ledelsesarbejde og gøre ledelse af PPR i en inklusionstid til en følsom metier og bekræfte følelserne som netop en del af forandringen og innovationens betingelse. PPR-ledelsen må således foregå med øje og sprog for ikke bare den monetære økonomi, men også for den følelsesøkonomi, der opstår, når såvel menneskers, fagligheders som professioners selvforståelse ønskes ændret. Også selvom det undertiden vil udfordre det eksisterende ledelsescredo.

Litteratur

- Bjerg, H. (2011). *Skoling af lyst*. Ph.d.-afhandling. DPU/Aarhus Universitet.
- Bjerg, H. & D. Staunæs (2011). Anerkendende ledelse og blussende ører. I Juelskjær, M. et al. (2011) *Ledelse af uddannelse. At lede det potentielle* (207-234) Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Herman, S. (2007). *Magt og oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.
- Juelskjær, M. & D. Staunæs, (2010). Kreativitet og ledelse. En læsning af fænomenet igennem potentialitetsledelse, *Chara. Tidsskrift for kreativitet, spontanitet og læring* 1(4), 447-456.
- Lohman, P. & Chris Steyart (2006) 'Vitalism, Affects and Metamorphosis'. I Sørensen, B.M & M. Fuglsang (red.) (2006) *Deleuze and the Social* (Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pedersen, K.O. (2011) *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pors, J. (2011). Evalueringssamtaler mellem skole og kommune – selvledelse og gæstfrihed. I Juelskjær, M. et al. (2011) *Ledelse af uddannelse. At lede det potentielle*. (81-102. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Raffnsøe, S. (2010). The obligation of self-management: The Bonds of Freedom. I Villum Foundation og Velux Foundation. The Annual Report. (56-63) København.
- Rennison, B. (2009) *Kampen om integrationen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Staunæs, D. (2011). 'Governing the potentials of Life'. Interrogating the Promises in Affective Educational Leadership, *Journal of Educational History and Administration* Vol. 43, No. 3, 227-247
- Staunæs, D., Juelskjær, M & H. Knudsen, 'Psy-ledelse: nye former for (skole)ledelse set igennem tre optikker', *Psyke & Logos*. No. 2, 510-532
- Staunæs, D., Juelskjær, M. & H. Ratner, Freuds divan® vender tilbage ledelse af affektivitet gennem komfortteknologier *Arbejdsliv*, vol.12. no.3, 25-39.

Elevers lärstilar i jämförelse med deras lärares lärstilar. En jämförande studie av elever och lärare i ungdomsskolan i Danmark.



Denna artikel jämför lärares och elevers lärstilsprofiler på de två gymnasieinriktningarna (yrkesskolor och teoretiska inriktningar) i Danmark. I studien ingick 30 gymnasielärare och 152 elever. Lärstilstestet PEPS användes för att identifiera 20 olika lärstilsdrag. Fem grupper jämfördes och analyserades med hjälp av F-test och variansanalys, ANOVA. Frågeställningarna var följande: i vilken utsträckning föreligger skillnader i lärstilpreferenser dels mellan lärare och elever, dels mellan de två studieinriktningarna? Den statistiska analysen visade att lärarna har ett större behov av värme och är mer anpassningsbara jämfört med eleverna. Studenterna däremot, har mer behov av struktur, är mer grupporienterade, är mer taktila, behöver mer inlag och rörelser och är mer alert på eftermiddagen, jämfört med lärarna. De fyra elevgrupper visar några statistiskt signifikanta skillnader mellan Yrkeselever skiljer sig mer från lärare än sina jämnåriga i den teoretiska klassen. Resultaten har värde för personer involverade i planering av lärarutbildningar, verksamma lärare samt eleverna själva. Det är en avgörande kompetens för lärare att förstå sin egen undervisningsstil och elevers lärstilar i uppdraget ² en skola för alla ². Resultaten pekar på behovet av bredade undervisningsstrategier samt en fördjupad didaktisk diskussion om den praktiska verksamheten.

Nyckelord: The Dunn & Dunn Learning Styles Model, ungdomsskolor, undervisningsmetoder, inlärningsstilar, Danmark

Ph D, Lektor Lena Boström

Utbildningsvetenskap, UTV, Mittuniversitetet, 871 88 HÄRNÖSAND

Introduktion

Forskare från olika discipliner (socialt arbete, psykologi, sociologi, pedagogik, etc.) och myndigheter (ex Skolverket, 2010; Socialstyrelsen, 2010) varnar för konsekvenserna av, att så många elever går ut grund- och gymnasieskolan med ofullständiga betyg. I forskningen konstateras att dåliga betyg hänger samman med socioekonomiska förhållanden, dålig ekonomi och låg utbild-

ning hos föräldrarna samt bostadsproblem, men visar också att unga vuxna med låga grundskolebetyg har kraftigt förhöjda risker att få problem i vuxenlivet, oavsett socioekonomisk bakgrund (Socialstyrelsen, 2010). Andra konsekvenser är s.k. kompetenssegregation, då vissa elever har möjlighet att skaffa sig utbildningar, som krävs i samhället, medan andra inte kommer att ha samma möjlighet (Kroksmark, 2010).

Situationen i gymnasieskolor i de tre skandinaviska länderna verkar vara densamma. Ett stort antal studenter misslyckas med att få godkända betyg trots regeringarnas målsättningar om, att de allra flesta ska klara av skolgången med fullständiga betyg. Några siffror kan nämnas;

- Regeringen i Danmark har ett mål, att 95 % av alla ungdomar ska klara sina utbildningar, men mindre än 80 % av eleverna når fullständiga betyg i gymnasiet. (Undervisningsministeriet, 2010).
- I Norge är 20 % av eleverna "drop-outs" i gymnasiet och endast 70 % når fullständiga betyg efter fem år (SSB, utbildningsstatistikk, 2010).
- I Sverige lämnar var tredje elev gymnasiet utan fullständiga betyg. En fjärdedel av alla elever lämnar grundskola med ofullständiga betyg, och i vissa kommuner uppgår siffran till mer än 40 procent (Skolverket, 2010a).

Danmarks utgångsläge och policy

Generationsövergripande inkomster, löner och rörlighet vad gäller utbildning varierar mycket i OECD-länderna (OECD, 2010). I Danmark finns den lägsta sociala mobiliteten, och jämfört med de mest immobile länderna; UK, USA och Italien, är Danmarks värden bara en tredjedel av deras. Dock pekas på de socioekonomiska faktorerna som en viktig orsak till avhoppet i Danmark (Jørgensen, 2010), men även svaga studieresultat under grundskolan samt att skolorna i sig kan göra den skillnaden. Det kan t.ex. omfatta tydliga mål och

värderingskriterier i undervisningen, samt att värdera undervisningen och variera undervisningsformerna. Danmarks strategi för livslångt lärande uttrycks tydligt i rapporten 2007 till EU-kommissionen om reformer, som ska förbättra kvalitet och sammanhållningen i utbildningssystemet. Målet är, att Danmark ska uppnå "World-class education (s.7)". När det gäller det allmänna gymnasiet och yrkesskolorna, är målsättningen, att 95% av eleverna ska fullfölja utbildningen. Vidare betonas vikten av, att lärandet ska byggas på individernas kompetenser, kunskaper och färdigheter. Här poängteras även individens egenvärde i orden att det måste finnas rum för var och en. Det ska bli minskade avhopp och bättre genomströmning i utbildningssystemet. Även lärarens roll framskrivs som ytterst viktigt, och att dessa ska ge ständigt utbildning.

Orsaker till avhopp

En orsak som framskyntar bakom ofullständiga betyg är dåliga relationer mellan elever och lärare. En annan faktor är skolans möjlighet att vara flexibel när det gäller olika arbetssätt. Man tar inte tillräckligt stor hänsyn till elevers särskilda förutsättningar och behov (Skolverket, 2001; Hugo, 2006). Ytterligare ett skäl, som nämns, är, att skolans innehåll inte upplevs meningsfull för många elever, och att innehållet inte upplevs vara anpassat till dem (Hugo, 2006). Vidare kritiserar skolan för att lägga för lite tid på kärnverksamheterna samt att lärarna inte i tillräckligt stor utsträckning är med eleverna och möter dem i deras lärande (Fölster, Morin & Renstig, 2009). Bara

en tredjedel av lärarnas tid, 32 procent, ägnas åt eleverna och deras lärande.

Såväl internationell (www.mckinsey.com; Cavas, 2010) som svensk (SOU 2009/10:89) forskning visar, att lärarnas kompetens är avgörande för elevernas kunskapsresultat. Kvalitén hos pedagogerna är avgörande för ett utbildningssystemets kvalitet. Det enda sättet att förbättra resultaten är att förbättra undervisningen. Om systemet stöder och underlättar hög kvalitet på undervisning, kan goda resultat uppnås. Undervisning, ledarskap och lärande omfattar medvetenhet om elevers och gruppers sätt att lära, liksom lärares medvetenhet om sitt eget lärande och sin undervisningsstil för att uppfylla uppdraget en skola för alla. Elever är olika, och lärare likaså. Men hur mycket vet lärare om den elevgrupp, de möter? Och vilken kunskap finns om lärares egen lär- och undervisningsstil? De individuella skillnaderna är stora – men hur ser det ut på gruppnivå? Skiljer sig olika klasser från varandra vad gäller bästa sätt att lära sig, s.k. lärstil? Och hur kan lärare matcha dem så bra som möjligt?

I gymnasieskolan ställs det ofta andra krav nu jämfört med tidigare. Många har svårt att hitta en bra studieteknik och lämpliga lärstrategier (Calissendorff, 2008; Mörtzell, 2007). Lärare vid yrkes- och gymnasieskolor strävar på bästa sätt efter pedagogisk planering och konstruktiv undervisning (Fransson & Moberg, 2001; Lantz, 2007). Dock upplever många elever, att lärare inte i tillräcklig utsträckning möter deras lärstrategier i undervisningen. Lärare känner å sin sida många gånger frustration och otillräcklighet

(Boström, 2004a). En viktig fråga att lyfta i detta sammanhang är därför att jämföra lärares och elevers lärstilar för att få en insikt i likheter och skillnader. En annan viktig fråga är att se lärstilsprofilerna på gruppnivå för att kunna förstå gruppers olikheter och kunna möta deras olika behov och styrkor. En tredje, och den enligt vissa forskare viktigaste aspekten, är att aktualisera lärstilar i ungdomsskolan, så att både lärares och elevers metakognitiva färdigheter utvecklas, och att förståelsen för mångfald och varierade metoder ökar (Petersen, Carne & Freear, 2011).

Föreliggande artikel syftar till att jämföra dels lärares och elevers lärstilsprofiler i Danmark, dels olika elevgruppers (teoretiska klasser och yrkesklasser) lärstilsprofiler. Artikelns intention är att tydliggöra en viktig didaktisk aspekt, som väver samma lärande, undervisning och ledarskap. Efter en teoretisk bakgrund om lärstilar och lärstilsforskning samt sammanlänkningen med lärstilar och ledarskap, presenteras den empiriska och metodologiska grunden för studien. Den bygger på kvantitativa data från fem grupper (lärare, elever vid tre yrkesprogram samt ett teoretiskt program) med signifikantstestning av 20 olika lärstilsfaktorer. I artikelns avslutande del diskuteras resultaten och möjligheter, som denna kunskap kan återföra i praktiken.

Vad är lärstil?

Ordet lärstil (learning style) kan inbegripa mer än 70 olika modeller med motstridande antaganden om lärande samt med olika design och utgångspunkter (Coffield, Ecclestone, Hall, & Moseley, 2004). Det finns många olika

teorier och modeller för lärstilar med varierande dimensioner och variabler. De fokuserar på olika aspekter; kognitiva processer, talanger, sensoriska modaliteter, lärandeprocessen, tankestilar osv. Teorier om lärstilar går helt enkelt ut ifrån att alla kan lära, fast på olika sätt och nivåer. Området är omfattande och behandlar både individ- och grupp-nivå, men berör även organisationer som helhet, t.ex. hur teorin kan omsättas i skolor med föräldrar, elever och personal i samverkan (Riding & Rayner, 1998).

I Skandinavien är de två mest kända och använda modellerna Kolbs lärstilsmodell, vilken beskriver informationsprocessande och används frekvent som en utgångspunkt inom problembaserat lärande (Hård af Segerstad, Klasson & Tebelius, 1996), och Dunns lärstilsmodell, vilken är multidimensionell och används i stor utsträckning inom såväl barn- och ungdomsskola som vuxenutbildning (Boström & Lassen, 2006; Lauridsen, 2007).

Dunns Lärstilsmodell

Dunns lärstilsmodell är förmodligen den mest internationellt utspridda, beforskade och praktiserande lärstilsteorin (Buli-Holmgren, Guldahl & Jensen, 2007; Lauridsen, 2007). Den fokuserar på faktorer, som är avgörande, när vi ska lära oss svår och ny kunskap. Lärstilspreferenser¹² är en kombination av

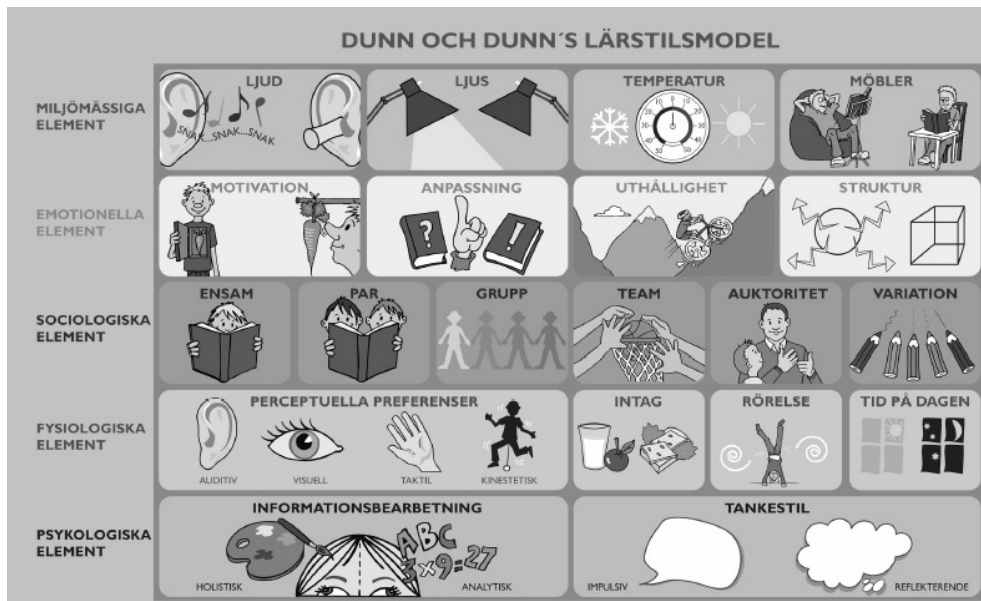
såväl biologiska som inlärdade mönster, vilket innebär att identiska metoder, miljöer och material är effektiva för vissa individer, men ineffektiva för andra (Thies, 1999-2000). De flesta personer har lärstilspreferenser, men de individuella stildragen särskiljer sig signifikant. Stildragen varierar beroende på akademiska prestationer, kön, ålder, kulturer samt informationsbearbetning.

Fyrtio år av forskning har visat, att det finns tjugo olika faktorer (också benämnda element), som har objektiv och mätbar påverkan på lärandet. Dessa tjugo faktorer (se figur 1) har i internationell forskning påvisat en statistisk förutsägbar signifikans på 95 % -nivån. Faktorerna är indelade i fem olika områden (stimuli): miljö, känslomässiga, sociologiska, fysiologiska och psykologiska faktorer, som i varierande grad påverkar varje individ (se figur 1). På individnivå är det av största vikt att bli medveten om, vad som påverkar motivation, koncentration och minnesbehållning för att sedan kunna matcha detta. Denna lärstilsmodell är direkt applicerbar på direkta lärandesituationer och bör ej förväxlas med psykologiska modeller eller tester. Det handlar inte om t.ex. begåvning, personlighetstyper eller attityder, utan fokuserar på lärande av det, som upplevs svårt och nytt.

Tidigare forskning

Till dags dato finns cirka 900 vetenskapliga undersökningar om Dunns lärstilsmodell. Forskning på modellen och användandet av den är spridd på ca 130 universitet över hela världen (www.learningstyles.net). Lärstilsmodellen har undersökt många olika aspekter;

- 1 Med *preferens* menas att detta är en individs styrka eller behov vid inläring av svårt och nytt material (Dunn & Dunn, 1999). Preferensen markeras i lärstilsanalysen mellan 20-40 eller 60-80 (se bilaga 2).
- 2 Preferens används synonymt i denna text med orden stildrag, element och faktorer.



Figur 1. Dunns Lärstilsmodell i skandinavisk design

olika skolformer, åldrar, ämnen och populationer. Många undersökningar har fokuserat, huruvida lärstilspedagogik påverkar deltagarnas resultat, minnesbehållning, attityder och beteenden. Andra har inriktats på metalärande och skolutveckling.

Lärstilsforskning om elever i gymnasieskolan

Internationellt sett finns många studier på Dunns lärstilsmodell i "upper secondary school" – vilket här jämförs med gymnasiet i Sverige och ungdomsskolan i Danmark. Dessa studier omfattar olika ämnen med metodisk matchning, men även empiriska studier på andra faktorer än de perceptuella preferenserna (Dunn & Griggs, 2007). Ett tjugotal studier har genomförts för att kartlägga och jämföra elevers stildrag (15 år och 17 år) i olika länder, bl.a. i Brasilien, Sverige och

Ungarn. Resultaten visar, att det föreligger vissa kulturella skillnader, men dessa är större inom varje land än mellan länderna (Honigsfeld, 2007). Dock finns endast en Skandinavisk studie om elevgruppers preferenser i jämförelse och olika studieinriktningar i gymnasieskolan (Boström, 2011), men ingen från Danmark.

I Norden finns en avhandling om gymnasieskolans elever och grammatikundervisning (Boström, 2004a). Elever vid såväl yrkesförberedande som studieförberedande program deltog i en experimentell studie. Resultatet visade statistiska signifikanser beträffande resultat, attityder, bedömning av momentet samt förståelse för nyttan av grammatik och för lärstilspassad undervisning jämfört med traditionell sådan.

I Norge finns en nationell utvärdering, vilken visar, att lärstilsbaserad

pedagogik påverkar lärares upplevda handlingskompetens. De lärare som undervisade med lärstilar som grund, anpassade sig oftare till elevernas preferenser, samarbetade och reflekterade mer med kollegor, visade sig mer utvecklingsorienterade samt var mer öppna för förändring (Waerness, Lindvig, Andresen, & Nissen-Lie, 2005) jämfört med dem, som inte hade lärstilar som pedagogisk grund. Med dessa positiva resultat konkluderar forskarna följande, apropå lärstilar: "*Mer bevissthet från lærere ger fler elever mulighed for tilpassad opplæring*" (s.79).

Lärstilsforskning om lärare i gymnasieskolan

Lärares lärstilspreferenser är ringa utforskat (Dunn och Griggs, 2007). De konstaterar, att 65 % av lärarna i high-school är analytiska, medan minst 55 % av eleverna är det motsatta, holistiska. Liknande resultat finner vi i Norge, där högstadielärares preferenser för analytisk processande uppgår till 70 % (Bul-Holmgren et al. 2007). I Brunei jämfördes 185 lärares undervisningsstilar i secondary school med elevernas lärstilar. Lärarna visade sig vara "tämmligen traditionella", dvs. de undervisade med visuella och auditiva metoder, medan deras elevers preferenser inte matchade lärarnas, dvs. många lärde sig bäst på helt andra sätt än via lärarens undervisningsstil (Pengiran-Jadid, 2007). Vissa av dessa elever kan inte lyckas väl, om de inte får lära sig via "hands-on"-metoder eller genom att vara praktiskt involverad i lärandet. Forskaren konkluderar följande; "*This findings suggest the need for widely diverse teaching approaches*" (s. 139).

I Skandinavien finns, som tidigare nämnts, en studie från Sverige om lärares preferenser i jämförelse med elevers (Boström, 2011). Denna visade, att lärarna hade store behov av ljus och varm temperatur, var mer motiverade och anpassningsbara, hade mindre behov av struktur och auktoriteter, var mer alerta i morgonen och mindre på eftermiddagen jämfört med eleverna. Inga statistiska skillnader mellan de två studieinriktningarna förelåg, men yrkes eleverna skilde sig mer från sina akademiska kamrater.

Tilläggas bör att internationellt sett finns studier på andra lärstilmodeller och lärares stildrag, exempelvis från Turkiet, där forskaren Cavas (2010) pekar på vikten av lärares medvetenhet om sina lärstilpreferenser, och författaren hävdar, att konceptet med lärstilar är en av de viktiga faktorerna, som förklarar skillnaderna i undervisnings- och lärandeprocesser. Från Nederländerna finner vi forskaren J. Vermunt (2010), som under flera år bedrivit undersökningar om lärares och elevers lärande. Han konstaterar följande: "*... studies on teachers learning are rare (p. 179)*", och rekommenderar, att forskning mellan lärares och elevers lärande i interaktion och samspel bör främjas.

Lärstilar och ledarskap

Som man själv lär sig, tenderar man att undervisa, uppfostra och leda andra. Därför är det viktigt för lärare att fundera över sig själv och sina strategier i undervisningssituationer. Våra stildrag återverkar, inverkar och påverkar alla våra relationer och prestationer (Steinberg, 2004; Cavas 2010). Specifikt tycks lärares lärstil reflekteras i

deras undervisningsstil (Entwistle, 1981; Evans 2004). En viktig och avgörande faktor för att lyckas i undervisning är goda relationer mellan läraren och eleverna (Hattie, 2009; Sylwester, 1997). Det gäller att väva samman lärande, relationer och ledarskap. En plattform för, att detta ska lyckas, är, att vi förstår människors unika stildrag och försöker matcha dem (Dunn & Dunn, 1999). Att veta hur eleverna lär är en viktig utgångspunkt för handledning, både individuellt och i grupp (Grinder, 2000).

Medvetenhet om lärstilar har sålunda betydelse för, att lärarkåren verkligen ska kunna individualisera i skolan, organisera och leda verksamheten (s.k. classroom management), så att det befämjar lärande (Stensmo, 2008). Lärares sätt att utveckla, organisera och leda verksamheten är grunden för att skapa individuella lärmiljöer. Läraren i egenskap av ledare måste reflektera över ändamålsenligt lärande, och individualisering bör ske med utgångspunkt i elevernas behov. Stensmo (2000) konstaterar, att det finns inget enhetligt sätt att leda och lära, som passar samtliga elever, men att pedagoger måste söka sitt bästa sätt. Att förstå sina egna lärstrategier ger en ökad insikt om sitt eget och andras beteenden, samt hur detta återverkar på undervisningen (Hultberg, 2008; Cavas, 2010).

Syfte och frågeställningar

Forskning visar, som tidigare nämnts, att det finns en kunskapslucka beträffande jämförelser av elevers och lärares lärstilsprofiler i Danmark, och att kunskaper om båda populationerna är vik-

tiga i deras interaktion och i kvaliteten på undervisning och lärande. Denna kunskap har återverkan på lärares undervisning och på elevers metakognitiva utveckling.

Syftet med denna studie är tvåfaldigt, nämligen att dels jämföra lärares och elevers lärstilsprofiler, dels lärstilsprofiler för teoretiska utbildningar och yrkesskolor. De uppgifter, som kommer att utnyttjas, är deras lärstilsprofiler på gruppnivå. Intentionen är att undersöka om och i vilken utsträckning, det finns skillnader och likheter dels mellan lärare och elever, dels mellan de olika gymnasieinriktningarna. Studien avser att besvara följande forskningsfrågor:

Q1. I vilken utsträckning föreligger signifikanta skillnader mellan lärares och elevers lärstilsprofiler i ungdomsutbildningar Danmark?

Q2. I vilken utsträckning föreligger signifikanta skillnader mellan yrkesskolor och teoretiska utbildningar i Danmark?

Population

För att uppfylla syftet och besvara forskningsfrågorna genomfördes en kvantitativ analys av lärares och elevers lärstilsprofiler. Studien omfattar 30 gymnasielärare (12 män och 18 kvinnor) samt 152 gymnasielever (30 från en teoretisk inriktning³ och 122

³ I denna studie ingick elever från handelsgymnasium (Ha) i X-by och de representerar den teoretiska elevgruppen.

från yrkesutbildningar⁴). De lärare, som deltog, är en totalpopulation på en gymnasieskola i en mellandansk stad. De fyra klasserna utvaldes i studien (av tio möjliga) representerar *olika* elevgrupper, dvs. en spridning, som representerar dels teoretiska och yrkesinriktade program, dels tre mycket olika yrkesutbildningar. I elevgruppen var 52 kvinnor och 102 män. Databasinsamlingen gjordes under åren 2009-2010. Denna mätning bygger på ett gruppurval (lärare och fyragymnasieprogram). Därmed tas inte bortfall av individer med i undersökningen. Endast enkäter med fullständiga svar behandlades. Det partiella bortfallet omfattade åtta enkäter (5 %).

Instrument för insamling av data

Elevernas testades med lärstilstestet Productivity Environmental Preference Survey (PEPS) (Dunn, Dunn & Price, 1984, 1991, 2000; Price, 2001). Fokus för frågorna var, vad som respondenterna ansåg vara viktigt, när de ska lära sig svår och ny kunskap. Testet består av 100 påståenden i fem graderingar. Eleverna graderar påståendena på en 5-gradig skala från 1 (ogillar definitivt) till 5 (håller absolut med). Alla 20 faktorerna i lärstilsmodellen återkommer åtta gånger i olika frågeställningar och i olika kombinationer. PEPS-testet är ett användbart redskap för valida slutsatser om elevers lärtilar (Dunn et al. 1995; Nelson, Dunn, Griggs, Primavera, Fitzpatrick, Bacili-

ous, & Miller, 1993). Exempel på frågor återfinns i bilaga 1. Svaren databehandlades för att få fram ett individuellt medelvärde på de 20 lärstilsfaktorerna. Den individuella profilen visar ett medelvärde för varje fråga på en 60-gradig skala (se bilaga 2), inom områdena låg (medelvärde 20-40), flexibel (medelvärde 40-60) samt hög (medelvärde 60-80). Medelvärdet för varje individs lärstilsfaktor används sedan för att få fram gruppmedelvärde. Dessa ligger sedan som grund för analyserna i studierna.

Metod; beskrivande statistisk och signifikansprövning

Denna studie har en kvantitativ ansats och redovisas dels med beskrivande statistisk, dels med variansanalys (ANOVA). Beskrivande statistik är metoder för att organisera, summera och presentera data på ett lättförståeligt sätt. Beskrivande statistik är viktig på grund av, att oorganiserad data inte ger någon värdefull information. För att organisera och presentera data inom området för beskrivande statistik används frekvensfördelningar och diagram. Den deskriptiva metoden ger en överblick, blottlägger och synliggör den information, som ligger i materialet.

För att kunna göra relevanta jämförelser mellan de olika gruppernas utfall är valet av statistisk metod avhängigt av tre olika faktorer: datanivån på det insamlade materialet, antalet grupper i undersökningen samt antalet försökspersoner i de olika grupperna. Mätvärdena i denna studie kan liknas vid intervallnivå, eftersom individerna kan indelas i grupper och rangordnas. Summor och skillnader kan beräknas, och

4 Som representanter för yrkesutbildningar valdes elever från Mad (Mad til mennesker), Auto (Bil, fly og andre transportmidler) och Töm (Bygge og anlæg) i Y och Z-by.

skalstegen är, eller betraktas vara, lika stora (Körner & Wahlgren, 1998). De två egenskaper, som här lyfts fram, är observationens aritmetiska medelvärde, liksom observationernas spridning kring detta genomsnitt.

I denna undersökning jämfördes fyra grupper och materialet analyserades med hjälp av F-test och variansanalys, ANOVA (ANalysis Of VAriance). För de statistiska beräkningarna användes SPSS. Variansanalys används för att undersöka skillnader mellan fler än två medelvärden (grupper) samtidigt. I denna studie analyseras variationer i variabelvärden, och vad dessa kan bero på. För att kunna uttala sig om skillnader mellan grupperna måste även variationer inom grupperna studeras. Med andra ord, ANOVA är en analys av variansen mellan grupper jämfört med medelvärden inom grupper. Därmed kan slutsatser dras, om det föreligger signifikanta skillnader, vilket kan göra det möjligt att dra slutsatser om motsvarande skillnader i populationen. Resultaten i denna undersökning får först och främst gälla de populationer, som ingår i undersökningen.

Etiska överväganden

Etiska avgöranden aktualiserades under hela forskningsprocessen. Vetenskapsrådets etiska normsystem följdes i studien och svarade upp mot individskydd med avseende på information, godkännande, konfidentialitet och användning. Skolledare, elever och lärare tillfrågades, om studien och information gavs om dess syfte, arbetsordning samt eventuell framtida användning av forskningsmaterialet. Alla deltog frivilligt i undersökningen efter en presenta-

tion av studien och försäkran om anonymitet. Varje individ garanterades frånvaro av namn genom, att varje enskild elev och varje skolklass gavs kodbeteckningar. Undersökningsresultaten var således inte kopplade till individen. Det enda, som visas i studien, är, vilken programriktning som avses. Det första steget i forskningsproceduren var att skolledaren för de berörda skolklasserna och skolornas rektorer tillfrågades om tillstånd för studiens utförande. Därefter följde en genomgång av studiens praktiska genomförande med berörda informanter. Före genomförande av enkäterna behandlades forskningsetik och användning av materialet.

Resultat

Beskrivande resultat

Den procentuella fördelningen för varje lärstilspreferens visas i tabell 1. De tjugo faktorerna presenteras i intervallen < 40 (= låg preferens), 40-60 (= flexibel preferens) samt > 60 (= hög preferens). Majoriteten av lärarnas och elevernas preferenser finns i skalan mellan 40 och 60, vilket innebär flexibilitet. Dunn & Grigg (2007) menar apropå flexibilitet, att så länge de är intresserade av innehållet, lär de sig, men när de inte är intresserade, lär de ytligt och endast i korttidsminnet. Noterbart är, att lärarna i högre utsträckning är flexibla jämfört med eleverna. Tabell 1 visar också procentuell fördelning *under* 40 och *över* 60 för varje lärstilsfaktor. Markeringar i dessa fält anger elevernas styrkor och behov, dvs. det som är viktigt, för att de ska kunna lära sig effektivt.

Faktorer	< 40					40-60					> 60				
	Töm	Ha	Mad	Auto	Lärare	Töm	Ha	Mad	Auto	Lärare	Töm	Ha	Mad	Auto	Lärare
Ljud	1	3	2	1	3	40	20	24	45	17	3	7	4	2	10
Ljus	8	4	4	4	2	34	25	24	44	25	2	1	2	0	3
Temperatur	3	2	2	5	3	35	24	24	43	25	6	4	4	0	2
Design	5	7	6	5	6	39	10	24	57	18	0	3	0	11	6
Motivation	4	6	6	6	3	39	23	24	80	26	1	1	0	14	1
Uthållighet	2	2	1	2	0	38	26	24	39	26	6	2	5	9	4
Anpassning	13	14	13	11	2	28	15	17	33	23	3	1	0	4	5
Struktur	0	0	0	1	0	25	26	14	30	22	19	4	16	17	8
Ensam vs grupp	1	2	1	17	1	18	16	9	49	20	27	12	20	34	9
Auktoriteter	0	1	1	1	2	26	23	21	34	25	18	6	8	13	5
Rutin vs variation	9	6	5	13	5	34	23	24	34	5	1	1	1	1	0
Auditiv	4	3	0	3	2	37	25	23	41	25	3	2	7	4	3
Visuell	10	1	5	9	4	31	28	25	38	26	3	1	0	1	0
Taktil	2	3	2	4	1	39	23	23	35	16	3	4	5	9	13
Kinestetisk	0	4	2	4	2	40	27	25	33	28	4	2	3	3	0
Intag	0	0	1	8	2	35	9	17	38	24	9	20	12	2	4
Mo- kvä	3	8	4	7	3	40	21	24	41	23	1	1	2	2	4
Förmiddag	8	6	11	12	4	33	20	16	52	22	3	4	3	4	4
Eftermiddag	1	2	1	0	5	24	16	11	30	20	19	12	18	18	5
Rörelser	1	0	2	2	3	35	23	10	36	26	8	7	8	10	1

Tabell 1. Procentuell fördelning av lärstilspreferenser lärare (n =30), Töm(n = 44), Ha (n= 30,)Mad (n = 30) samt Auto (n=48).

Miljömässiga preferenser

Vid en granskning av tabellen ser vi, att några individer i varje grupp, förutom i Auto, vill, att det ska vara helt *tyst*, och bland Mad, Ha, Töm och lärarna vill ca 25 %, att det ska finnas *ljud* i bakgrunden. Preferensen *ljus* visar, att eleverna i lite större utsträckning än lärarna vill att det ska vara dämpad belysning i lokalerna. Vad gäller *temperatur*, verkar lärarna i lite högre utsträckning föredra varma rum. Faktorn *design* (möblering) skiljer sig tydligt i resultatet; eleverna lär sig i mycket högre utsträckning i informella miljöer, medan lärarna föredrar formell

möblering. En jämförelse mellan de fyra elevgrupperna är Auto, de som är mest flexibla och har alltså mindre tydliga preferenser åt något håll.

Emotionella preferenser

Vad gäller de känslomässiga faktorerna kan följande uttolkas: lärare i denna undersökning har inte låg *motivation*, vilket 10-20% av eleverna har. Ingen av Mad-eleverna har hög motivation, men siffrorna i alla de andra grupperna är också låga. Angående hög *uthållighet* särskiljer sig Ha-eleverna från de andra markant med lägre värden. Faktorn *anpassning* visar, att lärarna har högre

grad av anpassning jämfört med alla fyra elevgrupper, och att ingen i Mad har högt ansvar, men däremot har 50% i den gruppen det motsatta. Mad-elev-erna följt av Ha- elever är minst anpassningsbara, och lärare mest. Behovet av hög *struktur* är tydligt för alla fyra klasser, 35 %-87%, medan endast 22% av lärarna behöver hög struktur. Nästa ingen av informanterna lär sig bäst med inre struktur.

Sociologiska preferenser

Några få elever är *ensamvargar* medan Mad-eleverna följt av Töm är mest *grupporienterade*. Behovet av *auktori-tet* är betydligt större för alla elevgrup-per än för lärarna; mellan 25 och 38 %, medan lärarna ligger på 11 %. Detsamma gäller, att alla elevgrupper har betydligt högre behov av rutin i arbets-sät-ten, jämfört med lärarna.

Perceptuella preferenser

När det gäller sinnespreferenser, finner vi följande skillnader; Mad-eleverna har i särklass flest antal högt *auditiva* personer (25%) och lärargruppen minst (ca 4%) antal. Ingen av Mad-eleverna är lågt auditiva, vilket några elever i alla de andra populationerna är. *Visu-ella* preferenser visar en liten skillnad mellan grupperna; flest antal lärare är högt visuella (7%) och ungefär lika många i elevgrupperna (3%). Däremot när det gäller låga preferenser, dvs. de lär sig inte bäst via tester och bilder, finner vi flest antal i lärargruppen (9%), och mellan 7-23 % i elevgruppen. Vad gäller *taktila* preferenser, visar Auto det högsta behovet för s.k. "hands-on-learning", ca 21%, tätt följt av lärarna på 18% och motsvarande siffror 9-13 %

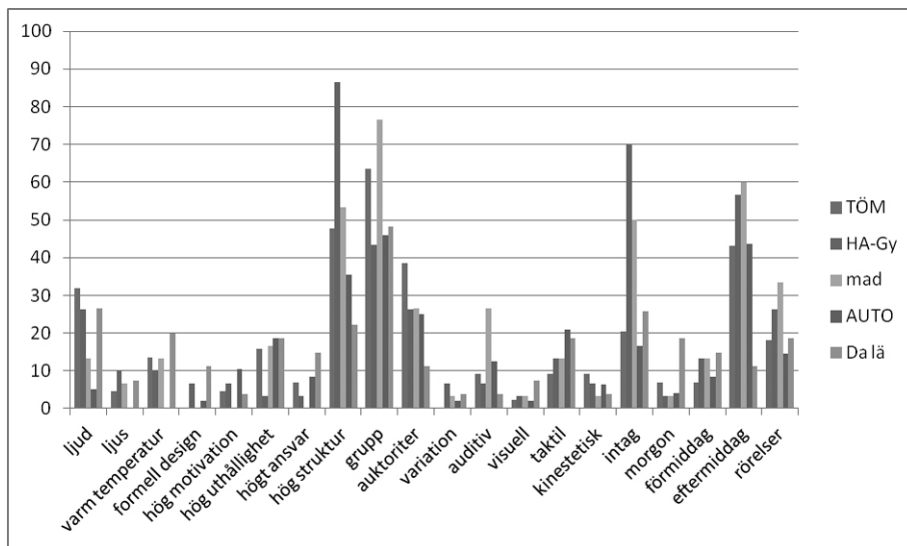
för de tre övriga. Låg preferens för tak-tilt lärande har Ha- och Auto med ca 10%. Behovet att lära sig med hela kroppen involverad, *kinestetiskt*, uppvisar följande skillnader; Töm-eleverna har flest kinestetiska elever, och Auto och lärare har ca 10%, som inte lär sig bäst med learning-by-doing.

Övrigt

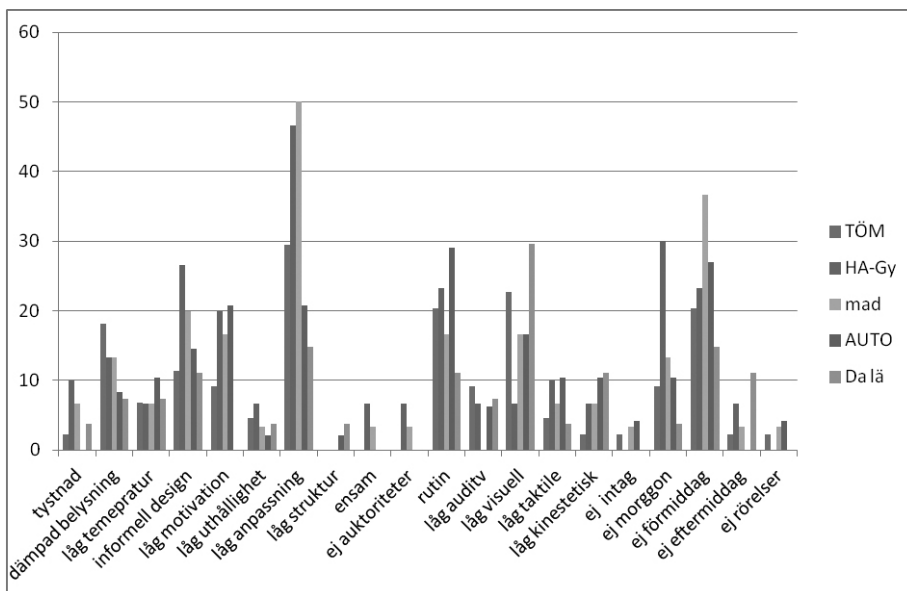
Beträffande *intag* har Ha- och Mad-eleverna ett stort särskiljande jämfört med de andra. Den stora skillnaden an-gående *tid* för lärandet tycks skilja mel-lan grupperna på följande sätt: Lärare är mycket mera morgon- och förmid-dagsmänniskor än eleverna, som i sin tur föredrar eftermiddagen i mycket större utsträckning än lärarna. Behov av *rörelser* skiljer sig mellan grupperna på följande sätt; Mad-eleverna har störst behov (33 %), följt av Ha- elever-na (26%).

Sammanfattningsvis

Sammanfattningsvis kan konstateras, att skillnader och likheter finns mellan grupperna. En tydlig skillnad är också lärarnas högre preferenser för *flexibili-tet* i sina profiler. För att tydliggöra re-sultaten mellan de båda grupperna vi-sas jämförelser för varje lärstilsfaktor i stapeldiagrammen nedan. Dessa är in-delade i områdena högt (figur 2) res-pektive lågt medelvärde (figur 3) – allt-så intervallen < 40 (= låg preferens) samt < 60 (= hög preferens). Dessa vari-abler är viktiga att åskådliggöra därför, att här tylliggörs gruppernas styrkor och behov.



Figur 2. Procentuell fördelning av lärstilspreferenser med höga medelvärden.



Figur 3. Procentuell fördelning av lärstilspreferenser med låga medelvärden.

Statistiska signifikanser

Resultatbearbetning gjordes med hjälp av variansanalyser (ANOVA) i kombination med parvisa jämförelser för att

påvisa eventuella skillnader. För de multipla jämförelserna användes Scheffes post-hoc-test, med en vald signifikansnivå på $p < .05$. ANOVA är en

Faktorer	Töm (n = 44)		Mad (n = 30)		Ha (n = 30)		Auto (n = 48)		Lärare (n = 30)		F
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Temperatur	1,89	0,321	1,80	0,407	2,07	0,450	1,83	0,429	2,17	0,461	3,369 *
Anpassning	1,77	0,565	1,57	0,504	1,57	0,568	1,88	0,531	2,10	0,481	5,471 **
Struktur	2,48	0,505	2,53	0,507	2,87	0,346	2,33	0,519	2,27	0,450	7,642 **
Grupp	2,48	0,493	2,63	0,556	2,33	0,606	2,46	0,504	2,27	0,521	3,119 *
Auditiv	1,98	0,403	2,27	0,450	1,97	0,414	2,06	0,433	2,00	0,371	2,791 *
Taktil	2,05	0,371	2,10	0,481	2,01	0,490	2,10	0,515	2,40	0,563	3,045 **
Intag	2,20	0,408	2,37	0,556	2,67	0,479	2,15	0,461	2,07	0,450	8,211 **
Eftermiddag	1,41	0,542	2,57	0,568	2,47	0,430	2,38	0,489	2,00	0,587	4,541 **

* = sig < .05, ** = sig < .001

Tabell 2. Lärares och elevers lärstilspreferenser; medelvärde, standardavvikelse, och signifikant F-värde.

analys av variansen och jämför sampel-medelvärden. I analyser av data ingår medelvärden, standardavvikelser och signifikant F-värde (se tabell 2).

Parvisa jämförelser visade följande statistiskt signifikanta resultat:

Vid en statistisk analys med signifikansprövning av lärares och elevers lärstilsprofiler framkom följande: Lärare a) har ett starkare behov av värme jämfört med Auto- och Mad-eleverna, b) har högre grad av anpassning än Ha- och Mad-eleverna c) har mindre behov av struktur än alla fyra klasser, d) har mindre preferens för taktilt lärande jämfört med Töm-eleverna, e) har mindre behov av intag jämfört med de tre praktiska klasserna, f) är mindre alerta på eftermiddagen än Ha- och Mad-elever. Studien visar, att lärarnas stildrag skiljer sig mest från elevernas med sju preferenser. Elevgrupperna skiljer sig med två stildrag.

Vid en statistisk analys med signifikansprövning mellan de två elevgrupperna framkom följande: Ha-eleverna behöver högre struktur jämfört med

Auto- och Töm-eleverna och har mindre behov av intag jämfört med Auto- och Töm-eleverna. Mellan de tre yrkesklasserna föreligger ingen statistisk skillnad.

Diskussion och slutsatser

Fokus i denna studie var att få veta, hur olika och lika lärare och elever är vid olika ungdomsutbildningar i Danmark, vad gäller lärstilspreferenser. Forskningsfrågorna var att ta reda på, i vilken utsträckning signifikanta skillnader finns mellan lärare och elever. I studien jämfördes lärstilsprofiler dels mellan gymnasielärare (n=30) och elever (n=152) i gymnasieskolan, dels mellan de två elevgrupperna (yrkesklasser, n= 122 och teoretiska klasser, n= 30) mellan varandra. I studien ingick elever vid Handelsgymnasiet (Ha), Mad (Mad til mennesker), Auto (Bil, fly og andre transportmidler) och Töm (Bygge og anlæg).

Lärstilstestet Productivity Environmental Preference Survey (PEPS) användes för att fastställa elevernas lär-

stilspreferenser. Den beskrivande statistiken åskådliggjorde stora skillnader mellan de olika grupperna, och den statistiska analysen visar signifikanta skillnader för sju av de tjugo lärstilsfaktorerna mellan lärare och elever, men inga emellan de tre olika elevgrupperna. Lärare föredrar starkare belysning, de har mer behov av värme, de är mer anpassningsbara, har mindre behov av auktoriteter och struktur, lär sig mindre bra på eftermiddagen och har mindre behov av rörelser jämfört med eleverna ($p < .05$). Mellan de fyra elevgrupperna föreligger följande statistiskt signifikanta skillnader;

Övergripande skillnader

De statistiska skillnaderna mellan lärare och elever kan hänföras till tre skäl:

- a) Lärstilsfaktorerna är inte statiska, utan de förändras under tid och med livssituationer (Thies, 1999-2000). Lärare är ju den äldre populationen, och många har positiva erfarenheter av skolan och teoretiska studier.
- b) Lärare har tagit sig igenom en hög utbildning och har förmodligen haft preferenser för exempelvis inre motivation och anpassning. Många har valt läraryrket därför, att de själva lyckades som elever i skolan (Steinberg, 2004). Detta kan också vara en förklaring till deras flexibilitet i lärstilsprofilerna.
- c) Eleverna i yrkesskolorna har valt en inriktning av ett viktigt skäl, de är förmodligen mer intresserade av praktiskt arbete. De är inte intresserade av teori i första hand och har kanske negativa erfarenheter av skolan.

En anledning till, att det föreligger några statistiska skillnader mellan yrkes eleverna och de teoretiskt inriktade eleverna (H_a), kan man möjligen finna yrkesvalet. Eleverna vid handelsskolan läser fler teoretiska ämnen jämfört med sina kamrater på yrkesskolorna. Skillnaderna kan även bero på ålder, mognad och omgivande strukturer i samhället för de olika populationerna. Den generation, som ungdomarna tillhör, har större valmöjligheter i livet jämfört med lärarna, och med många val följer t.ex. behov av struktur (Grinder, 2000).

Specifika skillnader

Skillnaderna, vad gäller värme och ljus kan förstås i internationell forskning, som visar, att dessa stildrag ändras med ålder, dvs. ju äldre vi blir, desto större behov tycks vi ha av ljus (Dunn & Griggs, 2007). Lärare är den äldre åldersgruppen i denna studie.

Beträffande anpassning skiljer sig lärarens stildrag från elevernas. Lärarna är statistiskt mer anpassningsbara än eleverna (jfr Boström, 2011). Att eleverna särskiljer sig signifikant från lärarna, vad gäller anpassning, kan möjligen bero på, att de känner sig obekväma i undervisningssituationer. De kan känna sig pressande, och därmed protesterar de, provocerar och upplever, att de vill lösa uppgifter på sitt eget sätt. Detta gäller i synnerhet undervisningssituationer i kärnämnen, inte i karaktärsämnen (Gidlund, 2010).

Elevernas högre behov av struktur jämfört med lärarnas kan återföras till just lärande av svår och ny kunskap. Lärarna kan ju redan ämnesområdet, många har förmodligen lyckats väl i skolan och har knäckt skolans koder

(Dunn & Griggs; 2007, Steinberg, 2004), vilket inte är fallet med eleverna. De upplever en trygghet i att få veta hur, var och varför uppgifter ska lösas med förebilder och exempel, därför att de då känner sig tryggare i lärandet (Boström, 2004b), och detta bekräftas i denna studie.

Diskrepansen mellan elevernas och lärarnas bästa tidpunkt på dagen kan förstås av, att de tillhör olika generationer. Ungdomar har mera en livsstil, där de gärna vill sova på morgnarna och kommer igång senare på dagen. De är mera "lustbarn" som går efter sina känslor och impulser, och många lärare tillhör generationen "pliktbarn", vilka uppfostrats i att följa pliktens väg (Steinberg, 2004).

Vid en återblick på internationella studier om olika populationer kan konstateras, att det oftast föreligger skillnader mellan olika grupper, men att de individuella skillnaderna dock är större

(Honigsfeld, 2007, Boström, 2011). Be­träffande studiens populationer kan konstateras följande; a) en jämförande studie från Sverige finns (Boström, 2011), vilken påverkar en del likheter i lärares och elevers lärstilar, b) elevers sinnespreferenser finns mer sig på skalan extremt "låg" eller "hög", dvs. många lär sig bättre på helt andra sätt i jämförelser med läraren (jfr Pengiran-Jadid, 2007). Detta gäller framför allt eleverna på yrkesutbildningar, som behöver mera taktila och kinestetiska metoder.

Jämförelser med Sverige

En jämförande studie för svenska förhållanden visar påfallande likheter, men även vissa skillnader (se tabell 3). För det första är skillnaderna i stildrag större mellan lärarna och eleverna än mellan elevgrupperna. Svenska gymnasielärare hade större behov av ljus och värme, var mer motiverade och anpass-

	Lärare vs Elever Sverige	Lärare vs Elever Danmark	Teoretiska klasser vs Yrkesklasser Sverige	Teoretiska klasser vs Yrkesklasser Danmark
Ljus	x			
Temperatur	x	x		
Motivation	x			
Anpassning	x	x		
Struktur	x	x		x (Ha-auto, töm)
Taktil		x		
Intag		x		x (Ha-mad, auto, Töm)
Fm	x			
Em	x	x		
Rörelser		x		

Tabell 3. Jämförelse mellan svenska och danska populationer – statistiskt signifikanta skillnader

ningsbara, hade mindre behov av struktur och auktoritet var mer alerta på morgonen och mindre på eftermiddagen jämfört med eleverna. De två studieinriktningarna särskilde sig inte markant från varandra. Yrkeseleverna skilde sig mer från lärarna jämfört med sina kamrater från studieförberedande program.

Praktiska konsekvenser

För att möta elevers olika behov behövs såväl insikter om lärstilspreferenser som en större variation i undervisning, lärande och examination vid gymnasieskolan och yrkesskolor. Slutsatser att dra av denna studie är elevernas stora behov av struktur. Många, (63-78 %) lär sig bättre, om de får ramar, förutsättningar, planeringar och förebilder, när de ska lära sig svår och ny kunskap. Motsvarande siffra för lärare ligger på 25 %. Som lärare måste man vara medveten om att inte låta sina egna stildrag få återverka på undervisningsplaneringen.

En annan viktig slutsats av denna och andra studier (ex. Boström, 2004b, Calissendorff, 2008) är, att kunskaper om den mänskliga mångfalden påverkar lärande på en djupare nivå, dvs. de metakognitiva färdigheterna utvecklas. Eleverna kan bättre förstå både sitt eget lärande och andras. De kan också lättare hitta individuella studiestrategier och därmed lyckas bättre i sina studier. En annan viktig fråga är, hur lärarutbildningar kan utbilda blivande lärare att ta hänsyn till elevernas individuella skillnader och förstå didaktiska konsekvenser. Viktigt för blivande lärare är, att de har ett starkt intresse i, vad de lär sig, insikter i hur ämnet

angår dem, känslomässig beröring, och alternativ att kunna klara studierna (jfr Burke, 2000).

Med lärstilsprofiler, både för individer och grupper, kan lärare bli medvetna om sina egna olikheter och ungdomarnas. Då kan vi få ytterligare verktyg i skolans visioner om inkludering, individualisering och "en skola för alla". Stensmo (2000) sammanfattar lärstilar och ledarskap med följande ord: "Liksom elever måste finna sitt bästa sätt att arbeta och lära, måste lärare söka sitt bästa sätt att undervisa och leda i klassrummet och andra pedagogiska rum" (s. 130). För alla involverade är det avgörande att förstå, att om man får möjlighet att lära genom sina preferenser, är det också lättare att träna upp de sidor sin inte är styrkor. För att klarar sig bra i livet i övrigt och i framtiden, är det viktigt att bredda sina lärandestrategier. En konsekvens av detta är möjligheten att bli mindre beroende av auktoriteter och själv bygga upp det livslånga lärandet.

Sammanfattande kommentarer

Redan de gamla grekerna visste vikten av att känna sig själv. Dagens postindustriella informationssamhälle ställer inte bara krav på självinsikt utan även kunskaper om strategier och verktyg att hantera och sortera alla information och processa denna till förståelse och färdigheter. Detta gäller i synnerhet alla aktörer i skolans värld. Medvetenhet om sig själv som lärare och om elevers och gruppers lärande samt att använda, reflektera över och sitt ledarskap (Dunn & Dunn, 1999; Kroksmark, 2004; Stensmo, 2000; Hattie, 2009) är av största vikt för lärares professionella

utveckling. Naturligtvis följer didaktiska konsekvenser av denna förståelse.

Att känna till och nyttja sin egen lärostil understödjer en miljö, som stöttar det livslånga lärandet. När människor involveras i processen att upptäcka, hur de lär sig, kan de bättre bygga på sina styrkor och preferenser. De kan därmed komma över hinder för lärande och prestationer, förbättra beteenden och attityder till lärande och utveckla motivation för livslångt lärande. För lärarstudenter ger kunskaper om lärostilar nya verktyg att nå alla elever. När man upplever, att pedagogiska förhållningssätt får olika konsekvenser för olika elever, kan detta leda till en förändrad människo- och kunskapssyn och därmed en professionell utveckling. Fortsatta studier i området är att i större utsträckning kartlägga olika och flera gymnasieprogram samt olika lärargrupper, gärna över tid. Andra viktiga aspekter att beakta är ev. genusskillnader, olika undervisningsstilar samt effekter på och konsekvenser för olika lärmiljöer.

För danska förhanden finns alla möjligheter att lyckas med att bygga upp ett skolsystem, där alla får en lika god chans att lära sig dels med tanke på den höga sociala rörligheten och dels Danmarks tydliga policy för målgruppen; elever i gymnasiala utbildningar och yrkesskolor, nämligen att alla ska få en möjlighet att lära sig och lyckas på sina villkor.

Referenser

Boström, Lena (2004a). *Lärande & Metod. Lärostilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. (Doktorsavhandling). Jönköping: Högskolan

för lärande & kommunikation i Jönköping & Helsingfors Universitet).

Boström, Lena (2004b). Lärande och strategier. *Didacta Varia*, 9 (2), 73-81.

Boström, Lena (2011). Students' learning styles compared with their teachers' learning styles in upper secondary school – a mismatched combination. I *Education Inquiry*. Vol. 2, No 3, September 2011, 475-495.

Boström, Lena & Lassen, Liv M. (2006). Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition. I *Education + Training*, Vol. 48 No.2/3, 2006, 178-189.

Buli-Holmgren, Jorun, Guldahl, Tone & Jensen, Rut (2007). *Refleksjoner om opplæring – i et læringsstilsperspektiv*. Oslo: Cappelen Damm.

Burke, Karen. (2000). A Paradigm Shift: Learning-Styles Implementation and Preservice. I R. Dunn, & S. Griggs, (Red.), *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education*, (pp 85-94). Westport, CT: Bergin & Garvey.

Calissendorff, Maria. (2008). "Det är viktigt att känna att man duger!" Resultat från enkät- och intervjuundersökning om SMI-studenter och lärstilar. Rapport, Stockholm; Stockholms Musikpedagogiska Institut (SMI).

Cavas, Bulent (2010). A Study on Pre-service Science, Class and Mathematics Teachers' Learning Styles in Turkey. I *Science Educational International*. Vol 21. No 1, pp 47-60.

Coffield, Frank, Ecclestone, Kathryn, Hall, Elaine & Moseley, David (2004). *Learning styles and pedagogy. A systematic and critical review*. Learning & Skills research centre. Hämtad från www.lsrc.ac.uk

Dunn, Rita & Burke, Karen (2007). Higher Education and Teachers Certification Programs: Needed Ethical Changes. *The Journal of Higher Education Management*, Volume 22, pp 9-19.

Dunn, Rita & Dunn, Karen, (1999). *The complete guide to the Learning Style in Service System*. Boston: Allyn & Bacon.

Dunn, Rita, Dunn, Ken, & Perrin, Joanne (1994). *Teaching young children through their individual learning style*. Boston: Allyn & Bacon.

Dunn, Rita & Griggs, Shirley (2007). *Synthesis of the Dunn and Dunn Learning Style Model: Who, What, When, Where, and So What?* NY: St. John's University, Center for the Study of Learning and Teaching Styles.

- Dunn, Rita, Dunn, Ken & Price, Gary E. (1984, 1991, 2000). *Productivity Environmental Preference Survey*. Lawrence, KS: Price System.
- Entwistle, Noam. (1981). *Styles of learning and teaching*. Chichester: John Wiley and Sons Ltd
- Evans, Carol (2004). Exploring the relationship between cognitive style and teaching styles. *Educational Psychology*. 24 (4), 509-530.
- Fransson, Göran & Morberg, Åsa (2001). *De första ljuva åren: lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Fölster, Stefan, Morin, Anders & Renstig, Monica (2009). *Den orättvisa skolan*. Stockholm: Hjalmarson & Högberg Bokförlag
- Gidlund, Ulrika (2010). Personlig kommunikation 15. april, 2010.
- Grinder, Michael (2000). *A healthy Classroom*. Seattle; Michael Grinder & Associates.
- Hattie, John (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. NY: Routledge.
- Honigsfeld, Andrea (2007). Learning Styles of International Populations. I R. Dunn & S. Griggs (Red.), *Synthesis of the Dunn and Dunn Learning Style Model: Who, What, When, Where, and So What?* (pp 121-123) NY: St. John's University, Center for the Study of Learning and Teaching Styles.
- Hugo, Martin (2006). *Liv och lärande i gymnasieskolan: En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. (Doktorsavhandling). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Hultberg, Cecilia (2008). Instrumental students' strategies for finding interpretations: complexity and individual variety. *Psychology of Music* 36 (1), 7–23.
- Hård af Segerstad, Helen, Klasson Ulla & Tebelius, Ulla (1996). *Vuxenpedagogik – att iscensätta vuxnas lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Jørgensen, Christian.Helms (2010). Frafald i de danske ungdomsutdannelserna. I (Markussen, E. (red.) *Frafald i utdanningen for 16-20 åringer i Norden*. TemaNord 2010:517
- Jørgensen, Jan, (2007). *Denmark's strategy for lifelong learning – Education and lifelong skills upgrading for all*. Report to the European Commission. Copenhagen; Schultz Ggrafik
- Körner, Svante & Wahlgren, Lars (1998). *Statistiska metoder*. Lund: Studentlitteratur
- Krokmark, Tomas. (2006). Dags att lägga ned IKEA-pedagogiken. *Pedagogiska Magasinet*, (3), 40-45.
- Krokmark, Tomas, 2010. *Har vi den skola vi förtjänar?* <http://blogs.hj.se/krto/category/politik-och-skola/>
- Lantz, John (2007). *Bilder av fysik*. Reports from MSI. Växjö University: Report 07154
- Lauridsen, Ole (2007). *Fokus på läring: om læringsstile i dagligdagen professionelt og privat*. Köpenhamn: Akademisk forlag.
- Mangino, Christine & Griggs, Shirley. (2007). Learning Styles in Higher Education. I R. Dunn, & S. Griggs, (red). *Synthesis of the Dunn and Dunn Learning Style model: Who, what, when, where, and so what?* (pp 185-188). NY: St. John's University, Center for the Study of Learning and Teaching Styles.
- Mc Kinsey & Co (2007). *How the best performing school systems same out of top*. Hämtad från www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Mörtsell, Elisabeth (2007). Att börja i gymnasiet. En kvalitativ studie av elevers upplevelser av första tiden i gymnasieskolan. I *Forskande lärare i praktiken*. Vol.2. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation (pp 118-184).
- Nelson, Bernie Dunn, Rita, Griggs, Shirley, Primavera, Laura, Fitzpatrick, Mandy, Bacilius, Zahra & Miller, Rodney (1993). Effects of Learning Style intervention on college student's retention and achievement. *Journal of College Student Development*. 34 (5), (pp. 364-369).
- Pengrian-Jaid, Rachma (2007). Learning Styles of Brunei Adolescents. I R. Dunn & S. Griggs (Red.), *Synthesis of the Dunn and Dunn Learning Style Model: Who, What, When, Where, and So What?* (ss 121-123) NY: St. John's University, Center for the Study of Learning and Teaching Styles.
- Petersen, Elizabeth., Carne, Sarah, & Freear, Sarah, (2011). Teaching secondary Teachers about Style. Should we do it? I S. Rayner & E. Cool (Red). *Styles Differences in Cognition, Learning, and Management. Theory, Research, and Practice* (ss172-187). New York: Routledge
- Riding, Richard & Rayner, Stephen (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies. Understanding style differences in learning and behavior*. London: David Fulton.

- Skolverket. (2001). *Utan fullständiga betyg – varför når inte alla eleverna målen?*
- Skolverkets rapport 202. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2010, a). PM. Enheten för utbildningsstatistik 2010-11-15 Dnr 71-2010:4 1 (7)
- Skolverket. (2010, b). *Gymnasieskolan måste bli bättre på att stötta elever.* Pressmeddelande. 22 augusti 2010. www.skolverket.se
- Socialstyrelsen. (2010). *Social rapport 2010*. Västerås: Edita
- SOU 2009/10:89. Bäst i klassen – en ny lärarutbildning. Stockholm: Fritzes
- SSB.(2010). Utbildningsstatistik,
- Steinberg, John (2004): *Världens bästa fröken. När modern pedagogik fungerar.* Lund; Gleerups.
- Stensmo, Christer (2008). *Ledarskap i klassrummet. 2:a upplagan.* Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, Christer (2006). *Perceptual preferences in learning among teacher education students in practical-aesthetical subjects.* Paper presenterat på NFFP-konferens 9-11 mars i Örebro
- Stensmo, Christer (2000). *Ledarstilar i klassrummet.* Lund: Studentlitteratur.
- Sylwester, Robert (1997). *En skola för hjärnan.* Jönköping: Brain Books.
- Thies, Armin P. (1999- 2000). The neuropsychology of learning styles. *National Forum for Applied Educational Research Journal*, 13 (1), 50-62.
- Undervisningsministeriet. (2010). *Aldrig før har så mange gennemført en ungdomsuddannelse.* www.umv.dk
- Vermuth, Jan.,D. (2011). Pattern on student learning och teacher learning. I S. Rayner & E. Cool (Red). *Styles Differences in Cognition, Learning, and Management. Theory, Research, and Practice* (ss172-187). New York: Routledge
- Waerness, Jarl-Inge., Lindvig, Yngve, Andresen, Rannveig & Nissen-Lie, Ragnhild (2005). Kartlegging av vidaregående opplæring i Østfold 2004/5. *Oppfølging av differensieringsprosjektet*, F 2/2005.
- Whitley, Jane & Littleton, Pam. (2000); One Texas University's Approach to Integrating Learning styles in Teacher Education: Talking the Talk and Walking the Walk. I R. Dunn, & S. Griggs, (Red.), *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education* (ss 85-94). Westport, CT: Bergin & Garvey.

Internetkällor:

<http://blogs.hj.se/krto/category/politik-och-skola/>
www.umv.dk
[www.oecd.org/document/51 2011-03-23](http://www.oecd.org/document/51/2011-03-23)

Bilaga 1

Exempel på frågor ur PEPS-analysen

8	Jag koncentrerar mig bättre i ett svalt rum än i ett varmt.	1	2	3	4	5
9	Jag vill inte ha ljud omkring, mig när jag arbetar.	1	2	3	4	5
10	Jag blir regelbundet påmind om, att jag måste slutföra arbeten/uppgifter.	1	2	3	4	5
11	Jag har svårt att koncentrera mig, när jag är varm.	1	2	3	4	5
12	Jag arbetar helst tillsammans med en eller flera andra.	1	2	3	4	5
13	Jag arbetar helst under indirekt belysning.	1	2	3	4	5
14	När jag koncentrerar mig, sitter jag helst i en mjuk fåtölj eller soffa.	1	2	3	4	5
15	Jag slutför för det mesta det, jag påbörjat.	1	2	3	4	5
16	Jag minns bäst sådant, som jag hört.	1	2	3	4	5
17	Jag trivs bäst med arbetsuppgifter, som möjliggör pauser.	1	2	3	4	5
18	Jag arbetar effektivare på eftermiddagen än på morgonen.	1	2	3	4	5
19	Jag "småäter" gärna, medan jag koncentrerar mig.	1	2	3	4	5
20	Jag arbetar gärna tillsammans med andra kamrater (kollegor).	1	2	3	4	5
21	Ljud i bakgrunden stör i regel min koncentration.	1	2	3	4	5
22	Jag glömmer ofta saker, jag lovat göra.	1	2	3	4	5
23	Jag antecknar flitigt under föreläsningar, för det hjälper mig att minnas.	1	2	3	4	5
24	Jag tycker om att arbeta eller analysera uppgifter tillsammans med andra.	1	2	3	4	5
25	Jag arbetar bäst i ett svalt rum.	1	2	3	4	5
26	Jag arbetar helst tillsammans med flera andra.	1	2	3	4	5
27	Jag koncentrerar mig bäst sent på eftermiddagen.	1	2	3	4	5
28	Jag minns bäst sådant, som jag läser.	1	2	3	4	5
29	Jag slutför för det mesta uppgifter, jag påbörjat.	1	2	3	4	5

Bilaga 2

Exempel på individuell LÄRSTILSTTEST

Mätning av Preferens för miljöbetingad prestationsförmåga

Namn: **██████████**

Kön: Kvinna

Födelseår: xxxx

Utskriftsdatum: 2004-02-17

Identifiering: 777

Skala	Bedömning	20	30	40	50	60	70	80
1	56		Föredrar tystnad		Ljudnivå	-#	Föredrar ljud	
2	47		Föredrar dämpad belysning		-# Ljus		Föredrar svalt	
3	56		Föredrar ljus		Temperatur	-#	Föredrar värme	
4	46		Föredrar informell miljö		-# Möbler		Föredrar formell miljö	
5	52		Låg		Motivation		Hög	
6	67		Låg		Uthållig		-# Hög	
7	52		Låg		Ansvar (anpassning)		Hög	
8	64		Tycker inte om		Struktur		-# Hög	
9	80		Föredrar att arbeta ensam		Ensam/par		Föredrar grupper/kamrater	-#
10	70		Vill inte ha närvaro av		Auktoritet		Handledning	
11	51		Lära sig inte i		Variation		Föredrar variation	
12	70		Föredrar inte		Auditiv		Föredrar	
13	27		Föredrar inte		Visuell		Föredrar	
14	57		Föredrar inte		Taktil	-#	Föredrar	
15	55		Föredrar inte		Kinestetisk	-#	Föredrar	
16	43		Föredrar inte		-# Intag		Föredrar	
17	60		Föredrar kväll		Tid på dagen	-#	Föredrar morgon	
18	55		Föredrar inte		Sen morgon	-#	Föredrar	
19	38		Föredrar inte	-#	Eftermiddag		Föredrar	
20	65		Föredrar inte		Behöver rörlighet		-# Föredrar	

Ny database om forskning i dagtilbud



Nu er det blevet muligt på en nem og hurtig måde at få et overblik over forskning om 0-6-årige på dagtilbudsområdet. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), det svenske Skolverket og det norske Kunnskapsdepartementet har nemlig i fællesskab pr. 31. oktober 2011 lanceret en database, der indeholder oplysninger herom fra Danmark, Norge og Sverige. Den forskning, der omtales, er kvalitetsvurderet efter internationale standarder af et skandinavisk forskerpanel under Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

I databasen kan man finde oplysninger om resultater inden for mange forskellige områder som fx børnenes sproglige kompetencer, leg og læreprocesser. Den er nem at bruge, og man behøver ikke et særligt log-in for at bruge den. Basen indeholder p.t. forskning publiceret i årene 2006-2009, og den opdateres en gang om året med det seneste års forskning.

Databasen har fået navnet Nordic Base of Early Childhood Education and Care (NB-ECEC). Den findes på www.nb-ecec.org, og den er målrettet alle, der har interesse for dagtilbudsområdet. Basen administreres af Danmarks Evalueringsinstitut, og projektansvarlig er Persille Schwartz (psc@eva.dk).

Poul Skov

Annalise Rust (Psychologist, Ministry of Family, Culture, Church and Gender Equality, Greenland) **A Greenlandish Children's House.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2011, Vol.48, 6, 487-497.* It is widely believed that the number of sexual assaults in Greenland is large compared to findings from Europe and USA. The few studies that have been made in sexual assault and abuse in Greenland indicate that up to one third of the whole population of 56.000 have experienced sexual assault during childhood. The government of Greenland has given a high priority to improve the practice and strategies in cases of sexual abuse by establishing a national coherent examination-, treatment- and knowledge centre, inspired by the Nordic Children's House-model. The National Greenlandic Children's House opened in August 2011 in the capital city of Nuuk, but the service is extended to all four municipalities of Greenland. The article describes the fundamental ideas and contents of the model and how the model can be tailored to the special needs of Greenland: A very large country with a sparse population, diversified in culture and language. – *Annalise Rust*

Sørensen, Hanne, Værum (Lecturer at VIA University College Peter Sabroe) **The Applicability of ECERS-R.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2011, Vol.48, 6, 498-538.* – This paper discusses the use of a particular method for a particular methodology for evaluating conditions for the physical activities of 5-6 year olds in a number of Danish preschools. Three sports preschools and 40 mainstream preschools participated in the study. Employing this methodology led to all of the preschools achieving a rating of 6.0-6.75 on a scale from 1-7 and being judged as offering good to excellent conditions for children's physical activities. The paper concludes that ECERS-R is a useful method for evaluating Danish preschools, although two points must be taken into due consideration: the quite narrow margin between the highest and lowest rated preschools, and the fact that ECERS-R schools put greater emphasis on preparatory school activities and learning than is generally the case in Danish preschools. Further research is necessary in order to evaluate how these conditions affect the children's health, well-being and development. – *Hanne Værum Sørensen*

Linde; Kasper, Østergaard og Elholm; Nynne, Pedersen (Psychologists). **To Wish, Dare, and be Able To – A Model of Counseling.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2011, Vol.48,6, 540-552* – This article presents a three-parted counseling model based on anonymous counseling with youths who are victims of sexual abuse. The model illustrates how counseling can be seen as a process that aims at building the person's readiness to act with the aim of stopping the abuse. The three-part model describes three degrees of readiness to act consisting of the young person's

experience of wishing, daring and being able to act with the aim of stopping the abuse. The model can be used to assess the young person's current position in the process and at the same time provides a direction for the counseling with the person.

– *Kasper Østergaard Linde og Nynne Pedersen Elholm*

Staunæs, Dorte (Department of Learning, Research Programme in Organisation and Learning, University of Aarhus) **A sensitive job: Management of Counseling in an Inclusive School.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2011, Vol.48, 6, 553-559.* – PPC-managers by definition face a dilemma; to enable staff to be creative and think out of the box within a fixed organizational framework. To be successful, this type of management must be exercised with an eye to not just the financial bottom line, but also to the 'economy of affects and feelings' that emerge when the self-interpretation of individuals and professionals is challenged. Therefore PPC-managers must call on all the pedagogical-psychological resources and accept PPC-management as a sensitive job. So even if this is a challenge for the pedagogical-psychological professional, the pedagogical-psychological expertise might be necessary at a new level, that of management, and in the shape of what we might call management of potentiality.

Boström, Lene (Ph.D, Department of Education, Mid Sweden University). **The Learning Styles of Pupils Compared to Those of Teachers.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2011, Vol.48, 6, 560-580.* – This article explores teachers' and students' learning styles profiles at the two major orientations (vocational and academic programs) in secondary high school in Denmark. The study involved 30 secondary school teachers and 152 high school students. The learning styles assessment PEPS was used to identify 20 different traits. Five groups were compared and analyzed by using F-test and analysis of variance, ANOVA. The statistical analysis showed that the teachers have a greater need for warm temperature, and are more conformity seeking compared with the students. The students have more need for structure, are more group-oriented, are more tactile, need more intake and movement and are more alert in the afternoon, compared with the teachers. The results are of value for people involved in the planning of teacher education, practicing teachers and students themselves. It is a critical skill for teachers to understand their own teaching style and students' learning styles in the mission 'a school for all'. The results indicate the need for expanded educational strategies and an in-depth didactic discussion of the practical activities. – *Lena Boström*



Fra Wolffianisme til Københavnserfænomologi – Danske universitetspsykologer i ca. 250 år

Hans Vejleskov: *Fra Wolffianisme til Københavnerfænomologi – Danske universitetspsykologer i ca. 250 år*. København 2011.

Bogen, der er på 232 sider og koster 100 kr + evt. forsendelse, er udgivet med støtte af Dansk Psykologforening. Fås ved henvendelse på tlf. 3325 4641 eller e-mail: have@dpu.dk. (I forbindelse med udarbejdelsen af denne boganmeldelse blev en trykfejl i telefon nummeret på bogens side 2 opdaget. Erratum: 3525 4641 læs: 3325 4641).

I tidsskriftet *psykologisk set* nr.82 fra 2011 – et temanummer om psykiatri og psykologi gør Simo Køppe opmærksom på, at spørgsmålet om, hvad psykiatri egentlig er, bedst besvares ved at se på, hvordan psykiatrien har udviklet sig historisk. Noget lignende forekommer mig at gælde for psykologien – ikke mindst efter at have læst Hans Vejleskovs glimrende bog.

Tidsskriftet, *psykologisk Set* anser jeg for at være “opkaldt efter” titlen på en af Franz Froms første bogudgivelser fra 1953 af samme navn. Sigtet er det samme: vederhæftig mediering af faget til bredest mulige kredse. inklusive de

professionelle. Hans Vejleskov er med sin bog ude i det samme ærinde, dog med særlig inklination til akademikere, specielt psykologer og filosoffer. I øvrigt mener jeg, at tidsskriftet, *psykologisk set* bør være inden for enhver psykologs rækkevidde. Det koster kun 340 kr. årligt (studenter 270 kr.)

Hans Vejleskovs bog former sig som en grundig videnskabelig sag med mange uddybende fodnoter, 7 bilag og to anoterede litteraturlister foruden den totale liste over referencerne. Hovedværkerne refereres omhyggeligt og klart med angivelse af skematiske oversigter, anførelse af kernecitater og opregning af nogle hovedpunkter, der trækker linjer frem og tilbage i den samlede tekst. Formen er i den grad præget af omhyggelighed, at dersom man skulle til eksamen i dette stof, kunne man spare udgiften til manuelduktør og dog være vældig godt rustet ved at lære sig bogens indhold. Bogen giver overblik samtidig med spændende indblik i dybsindige emner og som oftest affattet i få og uprætentiøse ord. Edgar Rubin ville ikke kunne have gjort det bedre! Der gives næppe noget bedre udgangspunkt for videregående studier i emnekredsen.

Åpropos Rubin, vil jeg lige nævne, at de små kvadratiske ikon-agtige motiver, der ledsager artikel overskrifterne i *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, stammer fra hans doktorafhandling om

synsoplevede figurer. Originalerne, som der har været – og vel stadig er – tusindvis af, er klippet med broder- eller neglesaks i pastelfarvet papir og pålimet en sort baggrund. Jeg har selv i studietiden i halvtredserne udført øvelsen med lange serier af disse figurer, som forevistes enkeltvis i brøkdelsekunder i en indlæringsrunde for derefter at blive fremvist igen iblandet en serie af nye motiver, hvorved jeg erkendte at kunne genkende en overraskende stor del af de indlærte. Der er altså psykologihistorisk vingesus i disse små motiver.

Som et yderligere supplement til Hans Vejleskovs fremstilling vil jeg nævne, at jeg savner Herbert Iversens navn i fremstillingen. Denne filosofiske naturbegavelse af Mozart-dimension fortjener en omtale, alene fordi Rubin efter at have læst H.I.'s afhandling: *To Essays om vor Erkendelse* fra 1918 (486 sider), allerede i foråret 1919 var klar med en forelæsningsrække over dette i alle henseender enestående værk i dansk filosofi. Jeg tror at Herbert Iversens fremstillingsform og metode, i ret høj grad har haft betydning for Trane-kjær Rasmussen. Herbert Iversen døde imidlertid i marts 1919 kun 29 år gammel. Hartvig Frisch har skrevet en udførlig nekrolog i "Tilskueren" fra 1920, ligesom Edgar Rubin har skrevet om ham i populær tidsskriftet "Frem".

Hans Vejleskovs fremstilling af dansk psykologis historie kan meget passende anskues side om side med Laura Louise Sarauws ph.d.-afhandling fra i år, hvor hun påviser, at siden universitetslovens vedtagelse i 2003 er arbejdsmarkedsrelevans i stigende grad kommet til at dominere danske universiteters virksom-

hed. Viden i den klassiske betydning "indsigt" indgår således ikke i reformdokumenterne fra 2003. Disse reformdokumenter er udformet med henvisning til den europæiske Bologna-proces, som tvært imod anbefaler *ikke* at bygge på professionstænkning. Man skal ikke uddanne med henblik på specifikke job, for de job er der måske ikke i morgen. I stedet skal de studerende have en bred kompetence eller overskud af viden, som de kan omsætte og anvende i mange forskellige sammenhænge. (Politiken 11/09-2011, ellen.andersen@pol.dk) Set under denne vinkel kan Hans Vejleskovs bog anskues som havende en memento funktion.

Til sidst skal jeg med udgangspunkt i bogens allersidste ord: "fænomenet bevidsthed" tilstå, at jeg først som 75 årig kom til den erkendelse, at bevidsthed ikke er et intra-fænomen men et inter-fænomen. Bevidsthed er ikke blot et indre subjektivt privat fænomen, men også et fænomen, der opbygges og vokser i det ydre sociale rum. Det var Ernesto Spinello, der satte mig på sporet af dette teorem, som nogen måske anser som en selvfølgelighed, mens andre, ligesom jeg selv indtil jeg var 75, anskuer det som nærmest så utænkeligt og så umuligt, at det slet ikke kommer "på tanke". Ikke desto mindre giver anskuelsen god mening i alle sammenhænge, lige fra Bo Bojesens vidunderlige tekst om den akut bevidstløse overlæge: "Er overlægen kommet til overlægen?" over Bowlby og Daniel Stern (– vi kommer til bevidsthed sammen med mor) og til mit samtale rum, hvor jeg i den sidste halvdel af mit professionelle virke drev individuel samtaleterapi på psykodynamisk grundlag. Det var be-

vidstheds udvidende for både klienten og for mig selv som terapeuten. Relationen til den "ledsagende anden" er inkluderet i bevidstheden. "Inklusion" får herved en vigtig funktion som forklaringsbegreb. Betraget under denne vinkel får inklusionsbegrebet et nok så dybt og adækvat indhold set i forhold til så mange overfladiske anvendelser af begrebet som et modeord.

Anders Leerskov
Privatpraktiserende cand. psych.

Specialpædagogik og inklusion

Vibeke Boelt, Martin Jørgensen og Torben Nørregaard Rasmussen (red.): "Specialpædagogik – Teori og Praksis, Kvan 2011. 250 s.180 Kr.

Bogen lægger sig i forlængelse af TEORI-PRAKSIS-seriens to første bøger om læsning og mundtlighed. I præsentationsmaterialet til bogen fremhæves det, at bogens artikler er kendetegnet ved, at praksis gennemlyses af teori og at en sådan professionsviden i denne bog forstås som en kombination af analytisk og praktisk kompetence. Bogens artikler er organiseret inden for tre overordnede kategorier: *et skole- og samfundsperspektiv; et relationsperspektiv; samt et didaktisk perspektiv*. Som sådan er den skræddersyet i forhold til bekendtgørelsen for faget specialpædagogik i læreruddannelsen. Flere af bogens forfattere har begået indlæg i andre lignende udgivelsesmæssige sammenhænge. De er kort sagt eksperter inden for feltet. Bogen giver et godt og struktureret overblik, hvilket jo er, hvad der

skal til, når der er tale om en indføring i problemstillinger indenfor et vanskeligt fagområde.

Skal jeg fremhæve et par steder, hvor jeg synes bogen udfordrer refleksionen over det specialpædagogiske landskab i særlig grad, vil jeg pege på to eksempler, som jeg opfatter som værende i spil med hinanden på en spændende måde. Det drejer sig om Anja Hvidtfeldt Staneks artikel *Børnefællesskabets betydning for børns læring* og Klaus Nielsens artikel *Den psykologiserede pædagogik og specialpædagogikken*.

Anja Hvidtfeldt Staneks artikel har som baggrund et forskningsprojekt, der gennem deltagende observation har fulgt en børnegruppe fra børnehaven til de to første klassetrin. Hensigten var, ifølge forfatteren, at studere, hvordan børnene organiserede deres sociale liv i skolestarten, hvilket også gav mulighed for at studere de socioemotionelle vanskeligheders opståen gennem skolestarten. Stanek Hvidtfeldt henviser til Højholdt 2001. Højholdt peger, ifølge Stanek Hvidtfeldt på, at "uro" ser forskellig ud, alt efter, hvor man iagttager den fra. Dette fører Hvidtfeldt Stanek til at rejse en interessant overvejelse, som hun kalder for en "kortslutning mellem undervisning og læring i den psykologiske forskning". Det drejer sig om, skriver Hvidtfeldt Stanek, en generel tendens indenfor forskningen til at studere læring og læringsvanskeligheder som en direkte følgevirkning af undervisningen, hvorigennem løsningen på læringsvanskeligheder til stadighed søges gennem ny (specialpædagogisk) undervisning. Hun betoner vigtigheden af ikke alene at forstå læring som individuel kundskabstilegnelse, men også

som et forehavende, der er situeret i særlige kontekster knyttet til betingelser, muligheder og begrænsninger, der nu engang er til stede. Artiklen viser, at der er en risiko for, som elev, at blive gjort til ikke deltagende og at årsagen kan ligge hos skolen selv eller i lærerens undervisning.

Klaus Nielsen sporer i kapitlet, "Den psykologiserede pædagogik og specialpædagogikken", en (reformpædagogisk inspireret) udvikling, som siden 1993 har individualiseret undervisningen, hvorved succeskriterier groft sagt tilknyttes den enkelte elevs individuelle personlige formåen. I den forbindelse, og for at gøre en lidt længere historie kort i denne sammenhæng, henviser Klaus Nielsen til en undersøgelse af Hörne og Saljö (2003), hvor et eksempel viser, hvordan deltagerne i en elevkonference var parate til at *dekontekstualisere alle former for mistrivelsesproblemer hos en elev* og desuden var lærerne parate til at *lægge mistrivelsesproblematikken* (her i forbindelse med ADHD) *ind i det enkelte barn som noget barnet var i besiddelse af*. Personligt, som lærer, ser jeg mulighed for en direkte sammenhæng mellem Anja Stanek Hvidtfeldts påvisning og refleksion vedrørende deltagelsesproblematikken og det situerede ved læring og så den type af *dekontekstualiseret vurdering*, som Klaus Nielsen taler om i sin artikel. I den første rettes fokus på læreres og skolers faktiske og kontekstbundne handlinger; i den anden peges på vigtigheden af, at anstille sig kritisk over for en lærerpraksis, hvor funktionsproblemer defineres som noget barnet iboende og konteksten uafhængig. Der er tale om et magtperspektiv, der kan

have store konsekvenser for vurderingen af elever og som eleven vanskeligt vil kun væрге sig imod.

I bogens indledende første kapitel konkluderer Niels Egelund, at læreren bør være ekspert i undervisning og undervisningsdifferentiering og desuden være en slags forsker i egen praksis i tæt dialog med sit lærerteam. Det er et godt råd, der bør følges op med forskning baseret i den deltagende observation med det sigte, at der etableres løbende kvalitetssikringsværktøjer, der kan minimere risici for mulige fejlvurderinger af den type, vi får skildret i Klaus Nielsens artikel. Lærerteams vil derfor have behov for inputs i form af forskningsbaseret efteruddannelse, der kan stille spørgsmål ved skolers og læreres normalforståelser af det der for nylig er blevet karakteriseret som skolens venlige magtudøvelse.

Lars Grønzbæk

T egne-samtale-metoden

Anna K. Andreasen: T egne-samtale-metoden, Frydenlund 2011, 163 s., 249 kr.

Anna K. Andreasens bog 'Tegne-samtale-metoden' er en brugsbog med praksis og teori vævet ind i hinanden. Der er mange levende beskrivelser af praksis-eksempler på tegne-samtale-forløb med forskellige børn. Bogen henvender sig således til praktisk arbejdende pædagoger i børnenes hverdag – men også talepædagoger eller psykologer ville kunne arbejde sammen med børnene efter denne metode.

Bogens pointe er, at alle børn kan drage nytte af, at en voksen tilpasser sig netop dette barn og på tommandshånd indenfor faste og trygge rammer tegner, taler og hygger med barnet, og hele bogen bygger på den børneperspektiviske pædagogik.

Anna K. Andreasen er uddannet kunsthåndværker. Siden blev hun værkstedslærer på et pædagogseminarium og uddannet lærer. Hun underviser nu ved University College Syddanmark.

1.kapitel handler om metodens barnesyn. Der refereres kort til A.S. Neill og hans beskrivelse af, hvad den antiautoritære reformpædagogik går ud på med bl.a. det klassiske billede af pædagogen er gartneren, der gøder og vander planten/barnet, der selv gerne vil lære og udvikle sig. I dette kapitel gør Anna K. Andreasen også op med 'mangeltænkningens spøgelse', som hun oplever viser sig i mange institutioner den dag i dag. Hun pointerer derimod vigtigheden af hele tiden at øve sig i at tænke i *ressourcer* – og hun tager netop barnets spontane tegninger og fortællinger som udgangspunkt i det fælles samvær, idet hun beskriver, hvordan man i relationen med barnet altid er sig sin voksenrolle bevidst, mens man på en venlig måde tager ansvar for, at barnet i relationen får dét, det har brug for i forhold til sin udvikling. Endelig gøres der også rede for hvorfor *anerkendelse* af en vigtig del af denne metode – at begrebet anerkendelse er 'en grundlov' i tegnesamtale-metoden.

I de næste kapitler gennemgås grundigt relevant teori fra Daniel Sterns udviklingspsykologi – hvordan han ser det

selv-dannende samspil udvikle sig fra barnets fødsel op til ca. 36 mdr. Også her krydres teorien med eksemplariske beskrivelser af samspil mellem barnet og dets voksne. Samtidig refereres også til pædagogiske læreplaner – og hvorledes psykologisk teori samt læreplaner tilgodeses indenfor tegne-samtale-metodens rammer.

Rammerne for tegnesamværet gøres der rede for i kapitel 4, og igen beskrives disse samtidig med referencer til børnenes oplevelser i samværet, samt at barnet og den voksne altid i fællesskab finder ud af 'autoritetsforholdet mellem os' – et autoritetsforhold som er forskelligt fra barn til barn, men at 'den voksne altid har ansvaret for barnet', og at det altid er den voksne, 'der i sidste ende bestemmer'. Også her krydres med erfaringer fra samspillet med børnene.

I kapitel 5 gives guidelines for tegnesamværet, hvor der i detaljer redegøres for overvejelser omkring hvorfor hvilke materialer er valgt fremfor andre. Der beskrives begyndelse og slutning på samværet – og endelig beskrives tegnesamtale-metoden i modelform.

I 6. kapitel forklares begrebet 'børn med særlige behov' og der gives beskrivelser af forskellige eksempler på 'særlige behov' børn kan have – igen med illustrationer fra børnenes levede liv.

I de følgende tre kapitler beskrives konkrete tegneforløb med forskellige børn. Hver gang startes med beskrivelse af barnets livssituation efterfulgt af indlevende beskrivelser af relationsudviklingen i hvert tegne-samtale-forløb, afsluttende med en kort evaluering af forløbet. Herefter relateres barnets udvikling til læseplansmål.

I kapitel 10 giver Anna K. Andreasen et overblik over, hvad der sker, når vi taler sammen: 'hvordan sproget medieres til barnet fra de voksne gennem sociale samspil'. Denne mediering beskrives – igen – med levende eksempler samt en grundig opsummering af de sprogstøtteelementer, Anna K. Andreasen benytter i tegne-samtale-samspillet med barnet. I kapitel 11 beskrives, hvordan sprog og tegning kan danne helhed i barnets oplevelsesverden, og igen relateres de teoretiske overvejelser til oplevelser med levende børn.

I 12. kapitel anskues børns tegninger som eksempler på billedkunst, og der relateres til COBRA-malernes ekspresive abstrakte udtryk, og det fortælles, at 'det er berigende at se på et barns tegning med inspiration fra kunstens forskellige analysemodeller', og Anna K. Andreasen beskriver, hvorledes hun ser på tegneprocessen 'som en opdagesrejse ind i "hvad det her mon udvikler sig til" for en tegning og en fortælling', hvor hun 'er nysgerrig og spændt på, hvor vi kommer hen sammen'. Herefter sammenstilles 'det traditionelle syn på børnetegningen' med 'børnetegningen ud fra et resourcesyn og et dynamisk udviklingssyn', efterfulgt af en kort beskrivelse af udviklingstemaer i børns tegneudvikling fra 1½ til 15 år.

I kapitel 13 beskrives 'stimulering af læreplansmål' – hvilke betingelser, der skal være til stede for at læring kan ske, og der citeres uddrag fra Lov om Social Service, Lov om læreplaner. Dette sammenstilles med læringsteori i form af den russiske psykolog Lev Vygotskys 'zone for den nærmeste udvikling' – og igen sat i relation med hvad der sker under tegne-samtale-proces-

sen. Disse betragtninger følges op med beskrivelse af betragtninger over, hvordan vi som voksne kan være opmærksomme på og stimulere barnets opmærksomheds- og koncentrationsevne, således at det gennem sine opmærksomheds-færdigheder lærer 'at skelne, systematisere og organisere sine indtryk på et indre og et ydre plan'.

Bogens intentioner om at være praksisnær understreges gennem beskrivelserne af fem forskellige pædagogers fortællinger om deres praksis, ligesom de to bilag giver læseren 2 forskellige evaluering-/huskeskemaer: det første til evaluering af barnets udvikling gennem tegne-samtale-gangene, og det andet skema anviser, hvilke betragtninger man kan 'lægge ned over' børnetegninger.

Min oplevelse ved læsning af denne bog har været en medlevende skildring af en metode udviklet af et meget engageret og indlevende, positivt og reflekterende menneske. Bogen vurderes til at være en rigtig god bog til pædagogisk praksis i institutioner, idet der gives beskrivelse af konkrete rammer, materialer og guidelines, ligesom læseren – og den forhåbentlig kommende praktiker – hjælpes til at opsummere og evaluere såvel proces samt tegn på udvikling. Bogen giver ikke blot en beskrivelse af relevante teorier og god praksis, men gennem hele bogen etableres bånd, der sammenfletter de levende praksiseksempler sammen med de teoretiske overvejelser.

*Roskilde den 17. oktober 2011
Grete Binger*

Verden i børnehøjde

Bodil Havskov Jensen: Verden i børnehøjde, Frydenlund 2011, 127 s., 199 kr.

Bodil Havskov Jensens bog 'Verden i børnehøjde' har undertitlen 'Hvordan børn tegner, lærer og forstår i mønstre og sammenhænge'. Bogen indledes med en historisk begrebsafklaring på 'det mangfoldiges harmoni', der fører læseren tilbage til Grækenland før vores tidsregning – til filosofen Heraklit, der indførte begrebet 'aesthetic'. Herefter beskrives forståelsesændringer af begrebet op til vore dage, og bogens tema slås an: 'at integrere det medfødte (naturskønne) og de menneskeskabte (kunstskønne) forståelsesformer og dermed skabe en mangfoldighedens harmoni, burde være opdragelsens/undervisningens primære mål'.

Bodil Havskov Jensen har mange års erfaring som billedkunstner og lærer i folkeskolen. Hun er lic.pæd. fra 1983 på en afhandling om børns billeder, der blev udgivet i 1986.

Bogen er bygget op i tre dele afsluttende med et appendiks, hvor Bodil Havskov Jensen, for at lette læsningen af bogen, har lagt de supplerende oplysninger og udredninger, som er anset for nødvendige for sammenhængen i bogen men samtidig også anses for omfattende til at være fodnoter.

Overskriften på bogens første del er 'Naturen og kulturen', hvor Bodil Havskov Jensen bruger udviklingslæren som baggrund for beskrivelsen af centralnervesystemet og den menneskelige hjerne med henblik på 'at integrere foregående stadiers overlevelsesstrategier med det moderne menneskes be-

grebstænkning, kort sagt, at integrere naturen i kulturen'.

I næste kapitel redegøres for sammenhænge mellem fortidig kunst til nutidig kunst – fra 'sansning til symboldannelse', og der refereres til 'klassiske' forskere af børnetegninger, hvor små børns bevægelser giver synlige spor i deres 'skriblerier', som kan opdeles i et antal grundformer/figurer. Herefter gennemgås med eksempler på børns tegnede repræsentationer af mennesker, huse og bevægelser. Endvidere gives eksempler på, hvorledes børn i deres tegninger viser, hvad de aktuelt her-og-nu er optaget af.

Herefter beskrives i kapitlet to fundamentalt forskellige teorier om barnetegningens udvikling. Den ene teori er baseret på udviklingen af den centralperspektivistiske visuelle realisme, som er dominerende i vestlig kultur i modsætning til intellektuel realisme, hvor barnet tegner ud fra en kropsligt sanset 'indre model' af det, som det vil tegne – altså på baggrund af en viden om, hvad 'modellen' består af, og hvordan den virker. Disse forskellige former for realisme perspektiveres herefter historisk til middelalderens 'omvendte perspektiv' og renæssancens centralperspektiviske afbildningsmetode.

Fokus for bogens anden del er 'Udvikling og indlæring'. Også her beskrives to 'klassiske' psykologers teorier om begrebsdannelsen – Jean Piagets kognitive udviklingsteori og Lev Vygotsky's teori om begrebsudviklingen, ligesom deres indbyrdes uenighed om sprogd udviklingen diskuteres.

Dernæst behandles forskellene på symboler og tegn, hvor symbol-begrebet defineres ud fra den Jungianske betyd-

ning, at 'symboler' skabes gennem en balance mellem det kollektive ubevidste og det personlige ubevidstes drømmestof, og at symboler er tilstede i al kunstnerisk aktivitet. Derimod har 'tegn' helt faste betydninger som f.eks. bogstaver og matematiske tegn. Herefter diskuteres forskellige sprogteorier. Forskellige metoder for læseindlæring diskuteres samt holdninger til, hvordan man kan tilgodese barnets skabende aktiviteter.

I tredje del fokuseres på 'De selvorganiserende processer', hvor begreberne kybernetik og autopoiesis behandles ud fra antropologien, sociologien og psykoanalysen ved Gregory Bateson, Ncklas Luhmann og Ole Vedfeldt, hvorefter Svend Brinkmanns nyfortolkning af filosofen John Dewey beskrives. I et kapitel gennemgås nyere spædbarnsforskning ved Daniel Sterns psykologiske teori omkring spædbarnets interpersonelle udvikling.

Bogens sidste kapitel er en hyldest til 'Det mangfoldiges harmoni'. Her beskrives, hvad der efter forfatterens mening bør indgå i god pædagogisk praksis i vuggestue, børnehave og indskoling. Der refereres endvidere til en international undersøgelse af, hvordan det står til med kunstundervisningen i den danske folkeskole. Her viser forfatterens tydeligt sine holdninger til den kunstundervisning – eller mangel på samme, som tilbydes ikke blot børnene, men også kommende lærere.

Bogen 'Verden i børnehøjde' med undertitlen 'Hvordan børn tegner, lærer og forstår i mønstre og sammenhænge' kommer meget vidt omkring på sine 118 sider. Bogen kan opfattes som en

form for 'kampskrift' for en bedre pædagogik omkring kunstundervisning, idet kunstundervisning i flg. forfatteren ikke 'blot' bør betragtes som en lille isoleret del af barnets udvikling, men bør ses i den meget brede sammenhæng til gavn for det 'hele' barns mulighed for en 'mangfoldig' udvikling.

19. oktober 2011

Grete Binger

"Mobning" – et socialt fænomen eller et individuelt problem

Ditte Dalum Christoffersen og Kit Stender Petersen: "Mobning" – et socialt fænomen eller et individuelt problem. Daffolo 2011. 126 sider, 183,20 kroner ekskl. moms.

Ditte Dalum Christoffersen og Kit Stender Petersen er begge er pædagoger, Cand.pæd. i pædagogisk psykologi og Ph.d stipendiater ved psykologi og uddannelses forskning på RUC.

Bogen beskriver, hvordan mobning altid har været et fænomen i relationen mellem mennesker, og hvordan der i selv velfungerende grupper foregår mobning.

Forfatterne præciserer, at der kan være en mobbekultur i en klasse, selv om denne "scorer" højt i en trivselundersøgelse. Måske vurderes at 80 % af børnene i klassen trives, men der lægges ikke så meget vægt på, hvordan de sidste 20 % af børnene trives. Her er det vigtigt, at der arbejdes med, hvordan man får de sidste 20 % børn i bedre trivsel.

Mobning er en relation, som er præget af en asymmetri i magtforholdet. Mobning adskiller sig således fra andre konflikter ved, at det er personen der er i fokus, og ikke en sag. Forfatterne tager højde for at digital mobning, som er et relativt nyt fænomen, der giver mobberne helt nye muligheder for at ramme de børn, de ønsker at mobbe.

Bogen beskriver, hvordan antimobbe-strategierne på forskellige skoler sjældent er en reel hjælp, når der er tale om mobning. Efterfølgende giver forfatterne ideer til, hvordan man kan udforme en god mobbestrategi som modvirker, at det ender med, at det barn, der er "mobber" selv bliver mobbeoffer. Forfatterne forklarer, hvordan de andre børns roller kan være medbestemmende for, om barnet forbliver mobber-offer, skifter fra den ene rolle til den anden, eller forstår at mobning er en uhensigtsmæssig handling, og derfor stopper denne uhensigtsmæssige adfærd.

Ditte Dalum Christoffersen og Kit Stender Petersen foreslår strategier, der med fordel kan tages frem og bruges som handleplan. Hvis der er tale om mobning i en klasse, er det meget essentielt, at indsatsen sættes ind i en større sammenhæng, så fokus ikke rettes mod et enkelt barn, men at man diskuterer emner og situationer, med henblik på at eleverne opdrages til at gøre en indsats for at alle kan trives i gruppen.

Inklusion af børn med særlige individuelle behov i folkeskolen er meget aktuelt. Det er i denne sammenhæng afgørende, at både eleverne og forældrene anerkender, at forskelligheder i børnegrupper kan bidrage til mange positive

oplevelser. Alle børn får mulighed for at udvikle sig, hvis der lægges vægt på differentiering, og hvis man ser på børnenes ressourcer hver især.

Jeg synes at denne bog er let læst. Den er skrevet i et let forståeligt sprog og kan være værdifuld for alle professionelle, der til dagligt er i kontakt med børn og unge. Bogen suppleres med dejlige børnetegninger, der illustrerer de forskellige situationer samt skønne børnecitater.

*Anmeldt af: Hannah Wang-Dantzer
Psykolog PPR Rudersdal kommune*

Diagnoser i Specialpædagogik og Socialpædagogik

Inge M. Bryderup: "Diagnoser i Specialpædagogik og Socialpædagogik". Hans Reitzel, 2011, 284 s., 298,00 kr.

Bogen rummer 10 artikler af forfattere, der tilsammen har en meget bred erfaring – de fleste fra forskningsmæssige felter, men også nogle praktikere.

Inge M. Bryderup tager afsæt i den eksplosive vækst i diagnosticering og medicinering, der har fundet sted de seneste 10 år inden for det special- og det socialpædagogiske område. – Denne anmelder kan på baggrund sit næsten 30-årige virke som ansvarlig for vidtgående specialundervisning i et amt og en kommune bekræfte denne vækst. Ved særforborgens udlægning i 1980 fik ca. 1 % af alle børn vidtgående specialundervisning. Det tal er nu vokset til mere end 1,6 % – altså en vækst på over 60 %. Det skyldes hovedsagelig de mange, nye diagnoser.

Bogens tema bliver behandlet ud fra en række, forskellige synsvinkler. Hvem tager initiativ til at få stillet en diagnose? Hvordan er det blevet meningsfuldt for forældre til børn med anderledes adfærd at opsøge lægen for at få stillet diagnose og blive medicineret? Hvordan kan væksten i diagnoser forklares? Hvilke sammenhænge er der mellem diagnosen og den efterfølgende specialundervisning?

De fleste af forfatterne i denne antologi er inspireret af en svensk udgivelse fra 2006 af Gunilla Hallerstedt: "Diagnosens Makt: Om kunskap, pengar och lidande".

Søren Langager og Anthon Sand Jørgensen diskuterer i to artikler dels den overraskende store vækst i antallet af diagnoser og dels brugen af ADHD diagnosen på voksenområdet. Det påpeges bl.a., at kriterierne for diagnoserne er i skred, og at der må kræves opmærksomhed og stillingtagen hos de professionelle behandlere.

Thomas Brante udfordrer DSM-systemet og forholder sig kritisk til psykiatrien og medicinalindustrien. I mange tilfælde mangler der en kobling mellem videnskabelig forskning og professionel praksis.

Bjørn Hamre ser på den skolepsykologiske praksis på Frederiksberg i 1930'erne og 1940'erne. Hovedproblestillingen er, hvordan elever blev konstrueret som problemer i en skolemæssig kontekst. Afvigelse, diagnosticering og differentiering skabte i al fald på det tidspunkt en skolemæssig, skolepsykologisk og specialpædagogisk tre-enighed, der langt fra altid var gunstig.

Henrik Skovlund redegør for en undersøgelse af 10 diagnosticerede børn

fra forskellige specialskoler. Hans fokus er børnenes opfattelse af sig selv, deres diagnose og deres opfattelse af at være på en specialskole. Der gøres rede for teorigrundlaget, og begrebet "den generaliserede anden" gøres centralt. Han understreger behovet for at være ekstra agtpågivende i henvisningssituationen for at forebygge, at barnet tager en medicinsk diagnose til sig og derved lægger kimen til en ekskluderende selvforståelse.

I andre artikler diskuteres det stigende omfang af medicinering på et skole-behandlingshjem og den særlige ungdomsuddannelse for udviklingshæmmede.

Inge M. Bryderup runder bogen af med en artikel om den socialpædagogiske profession og diagnoser. Det vises, at socialpædagogikken har været skiftende indflydelse fra både lovgivning, forvaltning og forskning i et komplekst samspil med aktørerne. Hvad er konsekvenserne af den stigende diagnosticering af anbragte børn og unge for den socialpædagogiske profession? Udbredelsen af diagnoser udfordrer den etiske dimension i socialpædagogikken, og – hvad værre er – der kan blive stillet spørgsmål ved socialpædagogikkens grundlæggende, samfundsmæssige funktion: normalisering og integration.

Det kan ikke have været nogen nem opgave at redigere denne bog. Udgangspunktet – diagnoser – er klart, enkelt og vigtigt. Diskussionerne om den store vækst i antallet af diagnoser og de forskellige bud på mulige årsager hertil er lige så nødvendige og interessevækkende. Men: disse emner kunne måske med held have været behandlet i tre-fire artikler af de foreliggende, og en sådan

mindre og strammere bog kunne have dannet grundlag for mange relevante, vigtige drøftelser blandt professionsudøvere af forskellig art og i uddannelsesmæssige sammenhænge.

De øvrige artikler er ikke uinteressante – slet ikke – med det kan virke lidt tilfældigt, at netop de er kommet med.

Herfra: topkarakter til Inge M. Bryderup, Søren Langager, Anthon Sand Jørgensen og Thomas Brante for deres meget væsentlige og præcise bidrag.

Bjørn Glæsel

At lykkes – en perspektivrig positiv psykologi om lykke og trivsel

At lykkes – en perspektivrig positiv psykologi om lykke og trivsel af Martin Seligman, 324 sider til 448 kr. Forlaget Mindspace 2011

Martin Seligman, som er en af de helt centrale figurer i positiv psykologi – studiet af trivsel, lykke, karakterstyrke, resiliens og optimisme – er nu ude med en ny bog i dansk oversættelse. *At lykkes* er kommet 9 år efter Seligmans sidste bog, bestselleren *Authentic Happiness* fra 2002.

I bogen, *At lykkes*, har Seligman flyttet sit hidtidige fokus i positiv psykologi fra det flygtige og vanskeligt målbare begreb, *lykke*, til trivsel, som er et konstrukt, et samlebegreb som ud over at bestå af elementerne i lykke (positiv emotion, engagement og mening) også indeholder flere målelige elementer som gode sociale relationer og gode

præstationer. Trivsel er således en kombination af at føle sig godt tilpas, at have et meningsfuldt liv, at have gode relationer og at præstere.

Gennem årene er der blevet sået tvivl om positiv psykologis videnskabelige grundlag. Det har Seligman taget konsekvensen af ved at underbygge sine argumenter med forskningsresultater og andre former for evidensbaseret viden og målinger gennem hele bogen.

Seligman indleder bogen med et løfte: *Denne bog vil hjælpe dig til at trives*. Og hans begrundelse for at kunne give dette løfte er netop, at hans arbejde bygger på omhyggelig videnskabelig forskning.

I bogen opfordrer Seligman os til at fokusere på psykisk og fysisk sundhed, i sundhedssystemet, i terapi, i undervisning, i politik og i organisationssammenhænge, og han understreger, at opgaven for positiv psykologi i højere grad er at beskrive, hvad folk faktisk gør for at opnå trivsel end at foreskrive.

At lykkes giver en grundig indføring i den positive psykologis begreber, præsenterer forskning på området, cases, øvelser og i appendikset kan man teste sig selv.

Bogen er meget vidtfavnende.

Eksempelvis gennemgår Seligman uddannelses- og undervisningsprogrammer i trivsel, som er afprøvet i såvel uddannelsessystemet som i militæret. Han præsenterer også en ny teori om intelligens.

Der er rigtig megen interessant viden at hente i bogen. Jeg vil her begrænse mig til at nævne to kapitler, som jeg personligt finder særligt interessante.

Det ene handler om at vende traumer til vækst. Seligman beskriver her, hvordan posttraumatisk stressreaktion kan

forebygges og i bedste fald vendes til posttraumatisk vækst. Han redegør for de faktorer, der er bestemmende for, om et traume fører til sygdom eller til vækst. Og han beskriver et resiliens-træningsprogram, som har til formål at træne mental modstandskraft, bekæmpe katastrofetanker, søge det gode stof, udvikle karakterstyrken og opbygge stærke relationer. Dette program anvendes nu i det amerikanske militær til at forebygge posttraumatisk stress.

Det andet kapitel er en gennemgang af forskning i, hvordan optimisme og trivsel understøtter fysisk og psykisk sundhed. Bag Seligmans interesse for positiv sundhed ligger hans mangeårige forskning af tillært hjælpeløshed. Seligman dokumenterer således, hvordan der på den ene side er en positiv korrelation mellem tillært hjælpeløshed og øget frekvens af især hjerte-kar-sygdomme, men også andre sygdomme og på den anden side, hvordan optimisme og motion har en beskyttende effekt. Da Seligman også dokumenterer,

at man kan aflære tillært hjælpeløshed og træne optimisme, skaber han interessante perspektiver for os alle.

Seligman gennemgår også forskningsprojekter, som viser, at resiliens ikke blot er et individuelt fænomen, men tillige fungerer på gruppeniveau. Den nærmeste sammenligning, jeg kan komme på, er fra sportsverdenen, hvor det danske fodboldhold gang på gang har vundet over landshold med langt bedre fodboldspillere, hvis man sammenligner de enkelte spillere isoleret med hinanden. Teamsamarbejdet, moralen, troen på holdet og trivslen øger holdets præstation.

At lykkes vil være interessant for alle, der beskæftiger sig med menneskelig udvikling, trivsel, uddannelse, sundhed, terapi og også politik og økonomi, og de præsenterede øvelser og programmer er inspirerende og kan i vidt omfang anvendes i praksis.

Denne bog vil hjælpe dig til at trives.

Henning Strand.

