

Indhold



<i>Jørgen Rønsholdt: Om nærværets mange dimensioner</i>	71
<i>Jesper Carlsen: Når ICDP skaber meningen.</i>	78
<i>Finn Godrim: PPR som relations- og kontekstudviklere</i>	82
<i>Karsten Hundeide: ICDP og medmenneskelig nærhet</i>	90
<i>Grethe Bach Jørgensen og Annette Groot: Fra projekt til proces</i>	101
<i>Henning Rye og Karsten Hundeide: ICDP: Resumé av verdigrunnlag og den tidlige utviklingshistorie.</i>	110
<i>Annette Groot og Anne Linder: LP og ICDP klær' hinanden</i>	116
Abstracts	124
Helle Fisker: <i>Lær med stil. Læringsstilenes hvad • hvorfor • hvordan.</i> (Helge Kastrup)	126
Vibe Strøier: <i>Systemisk og eksistentiel tilgang til konsulentarbejde</i> (Henning Strand)	128
John F. Taylor: <i>En overlevelsesguide for børn med ADHD</i> (Birgit Marott) . .	129
Ingvar Lundberg: <i>"Læsningens psykologi og metodik"</i> . (Bjørn Glæsel)	131
Allan Blaabjerg & Tina Holm Nyland: <i>Kognitiv terapi – spiseforstyrrelser.</i> (Henning W. Nielsen)	132
Lise Barsøe: <i>"Vilde og stille børn – Veje ud af fastlåste adfærdsmønstre"</i> (Bjørn Glæsel)	133
Monica Reichenberg: <i>"Veje til læseforståelse – Teksten, læseren og samtalen"</i> . (Bjørn Glæsel)	134
Klaus Nielsen og Lene Tanggaard: <i>"Pædagogisk psykologi – en grundbog", (Lars Grønabæk)</i>	135
Trine Øland (red.): <i>"En demokratisk skole med udfordringer for alle. Krogårdsskolens udviklingshistorie i 1960'erne"</i> (Bjørn Glæsel)	137
Helle Fisker: <i>Lær med stil. Læringsstilenes hvad • hvorfor • hvordan.</i> (Helge Kastrup)	
PAIDEIA Tidsskrift for professionel pædagogisk praksis. Nr.2. November 2011	138

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: Specialtrykkeriet Viborg

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 3, 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



Redaktionelt forord

Det glæder redaktionen, at vi med dette temanummer kan følge op på det tidligere ICDP-temanummer, nr.2, marts 2008: *ICDP anvendt i en specialpædagogisk sammenhæng*.

Artiklerne er fremkommet på baggrund af en ICDP-konference afholdt forrige år, og den redaktionelle samling og afslutning på artiklerne er lagt i hænderne på Finn Godrim, ICDP Danmark.

Palle Johansen
Redaktør

Forord

af Finn Godrim ICDP Danmark

Da ICDP blevet grundlagt som organisation i 1992 havde ingen sikkert forestillet sig at ICDP programmet i løbet af en periode på kun 20 år ville udvikle sig til at være verdens mest udbredte forældreinterventionsprogram. Samtidig har programmet ikke mindst i de skandinaviske lande vundet stor udbredelse blandt de professionelle omsorgsgivere som f.eks. dagplejere, pædagoger og lærere samt indenfor andre relationsprofessioner som f.eks. sundhedsplejerskere, socialrådgivere og psykologer.

I et forsøg på at forstå baggrunden for denne succesfulde udbredelse kan fremhæves nogle særlige karakteristika for ICDP.

1. ICDP programmet kan umiddelbart opleves som en konkret og anvendelig metode, men i udbredelsen af metoden arbejdes der bevidst på at tydeliggøre det værdigrundlag og den store mængde af viden, metoden bygger på. På den måde søges det at modvirke at anvendelsen af ICDP reduceres til et instrumentalistisk anliggende. ICDP programmet skal derimod ses som en inspirationskilde som kan blive en konkret hjælp til at praktisere en grundlæggende forholde- og væ-

remåde baseret på humanistiske værdier og den nyeste psykologiske viden.

2. ICDP skaber sprog og metoder for det, som tidligere ofte var privat tavs viden og overladt til tilfældet. Vi har alle både personlige og faglige oplevelser omkring betydningsfuldheden af at indgå i et udviklingsstøttende samspil, men samtidig har vi manglet en måde at indfange samspillet unikke kvaliteter på, og udvikling af relationskompetence har meget sjældent været en eksplicit del af uddannelserne. ICDP skaber vejen herfor.
3. Vor tids traditionelle forståelse af udvikling og professionalisme har ofte haft baggrund i et ideal funderet på objektivitet og distance. ICDP komplementerer denne forståelse med fokus på skabelsen af kvalitet i den relationelle klangbund som en forudsætning for at læring og udvikling kan finde sted som en kommunikativ social proces. Professionalisme er at relatere sig, spørgsmålet er blot hvordan.
4. ICDP er ressourceorienteret og på den måde komplementær til de hidtidige forsøg på i vores kultur at skabe udvikling. Udvik-

ling har oftest været baseret på et patogent udviklingssyn, hvor antagelsen er, at øget indsigt i problemets substans og tydeliggørelse af personens manglende færdigheder er en forudsætning for en løsning af problemet og udvikling af nye kompetencer. ICDP tager derimod udgangspunkt i det salutogenetiske udviklingssyn hvor oplevelsen af mestring og kendskabet til det som fungerer, er udgangspunktet for hvordan forandringen kan etableres.

5. ICDP fokuserer på det relationelle i forhold til det individuelle. Dette medfører at forandringsrummet bliver større. Det er nu f.eks. ikke længere udelukkende op til drengen "at tage sig sammen". I det relationelle perspektiv er de voksne omkring drengen ikke blot "offer" for drengens adfærd, men bringes derimod ind i en aktørrolle. De voksne omkring drengen kan via fokus på deres egne muligheder for gennem deres ændrede samspil med drengen ofte opnå den ønskede effekt.
6. ICDP hviler på et humanistisk grundlag hvilket af mange opleves som et velkomment modspil til de seneste års samfundsudvikling som har været af præget af naturvidenskabeligt paradigme funderet i et markedsøkonomisk rationale hvilket særligt indenfor relationsprofessionerne i nogle tilfælde kan opleves at føre til en "afhumanisering" af arbejdet.
7. ICDP tilskriver mennesker værdi og betydningsfuldhed. Hvad

enten det drejer sig om barnet i vanskeligheder eller pædagogen, der forsøger at skabe udvikling omkring barnet så tilskrives de i ICDP begge værdi. Barnets handlinger som i det ydre rum kan opleves som uforståelige og upassende ses i ICDP ikke som irrationelle men i stedet som intentionelle og meningsfulde. Pædagogens fokus på hvordan hun via udviklingsstøttende samspil med barnet kan skabe udvikling omkring barnet skaber høj grad af nydelse og meningsfuldhed i hendes daglige arbejde.

8. ICDP er faciliterende og ikke instruerende og giver dermed de professionelle gode muligheder for at indgå i et ligeværdigt samarbejde med omsorgsgivere som gennem en sensitiveringsproces får lejlighed til at udvikle oplevelse af mestring samtidig med at deres samspil med børn kvalificeres.

Netop fordi ICDP ikke blot skal opfattes som et simpelt færdigudviklet instrument er det vigtigt til stadighed at udvikle vores måde at forstå og anvende ICDP på. Disse udviklingstendenser søges formidlet bl.a. gennem afholdelse af ICDP netværkskonferencer hvor fagfolk udveksler ideer, synspunkter og erfaringer om deres brug af ICDP. Nærværende temahæfte er blevet til på baggrund af indlæg på Nordisk Netværkskonference for ICDP og de meget forskellige indlæg kan forhåbentlig illustrere ovenstående samt give konkret inspiration til det videre arbejde med at udvikle relationsprofessionerne

i et relations- og ressourceorienteret perspektiv.

Ved konferencen holdt begge ICDP's stiftere Karsten Hundeide og Henning Rye oplæg og har også bidraget med artikler til dette temanummer. Det blev gennem deres oplæg og samtaler med dem begge tydeligt for mig at de ønskede at gøre alle deltagerne opmærksom på baggrunden og historien bag udviklingen af ICDP. Det skulle

desværre vise sig, at netop denne konference skulle blive deres sidste sammen, idet Karsten Hundeide desværre døde i september 2011.

På denne baggrund tilegnes dette tidsskrift Karsten med stor tak for en uvurdelig indsats og enorm inspiration til udvikling af en relations – og ressourceorienteret tænkning i et humanistisk perspektiv.

Om nærværets mange dimensioner og nærværskompetencens betydning



I 2010 holdt jeg et oplæg om pædagogisk nærhed på den Skandinaviske ICDP netværkskonference.

Oplægget lagde an til at bruge en række sanselige / fænomenologiske tilgange til begrebet nærvær. Pointen med fremgangsformen var at demonstrere, hvor kompleks og sanselig en proces, der ligger til grund for nærværet – at nærværet i sin essens – ofte beror på ubevidst og førbevidst informationsvandring. Det var også ønsket, at demonstrere hvor vigtigt det er, at den voksne får fat i sig selv / sin egen ”dybde”, for at kunne praktisere nærværd i samspillet med anden.

Af Jørgen Rønsholdt

Jeg vil med denne artikel søge at sætte læseren lidt ind i den samme oplevelse, som tilhørerne fik på konferencen. Dette forsøges ved, at du som læser ledes ind i en øvelse, hvor du må forberede dig på at ”gå ind i” begrebet nærværd med andre tilgange end ved at læse.

Artiklen indeholder således både en teoretisk del, samt en praksisdel, hvor du inviteres ind i dit eget ”nærværsrum”. Artiklen afsluttes med en kort diskussion om nærværskompetencens betydning for det pædagogiske arbejde.

Du kan sagtens læse artiklen uden at gå ind i øvelsen – den vare ca. 20 min. Jeg håber dog, at du er med på at fordybe dig i begrebet nærvær gennem øvelsen, inden du færdiggør læsningen af artiklen. Håbet er, at din ”oplevelse” af begrebet vil understøtte din læsning om begrebet og dermed fører til større forståelse for begrebets kompleksitet.

Artiklen er samlet set bygget op i fire dele; først en mere teoretisk tilgang til nærvær begrebet, dernæst den

vejledte øvelse. Så følger nogle betragtninger om nærværskompetencens betydning, og endelig afsluttes artiklen med en kort diskussion om nogle af de udfordringer, der kan være forbundet ved at arbejde med nærvær i en moderne pædagogisk kultur.

Nærværets komplekse dimensioner

Der er i dag megen opmærksomhed på relationens betydning i mange pædagogiske og psykologiske sammenhænge. Det påpeges tit, at samspilskvaliteten i relationen er afgørende for den enkeltes udviklingsmuligheder. Dette er fint beskrevet i bl. a. den dialektiske relationsforståelse, som repræsenteres af fx A.L. Schibby. Samspilskvaliteten og intensiteten i en relation udgør et meget komplekst felt, med mange dybdepsykologiske begreber og processer, som er vidt beskrevet indenfor interaktionismen eks. ved C. Trevarten, J. Bowlby og D.Stern.

Nogle af de helt centrale dimensioner i skabelsen af kvalitativt samspil, kan henføres til begrebet nærværd.

Nærværd kan ses som et ret bredt begreb, med central betydning i både religion, filosofi, psykologi og pædagogik. Her skal begrebet ses indenfor en pædagogisk psykologisk reference-ramme. Ved at kigge på begrebets sprogstamme kan nærværd defineres ved evnen til at være til stede her og nu med hele sin opmærksomhed. Man vil i almindelighed også kunne henlede til evnen til at holde fokus. Det er således en bevidsthedstilstand, der fremkaldes når vi kan være helt åbne og nysgerrige overfor omgivelserne, samtidig med at vi står sikkert i os selv. Tilstanden vil meget ofte medføre en udstråling af imødekommenhed og styrke. Denne korte definering indeholder jo helt centrale psykologiske aspekter for udviklingen af det relationelle rum.

Begrebet indeholder på denne måde den proces, som kan karakteriseres ved "det nuværende øjeblik". Eller, som det kaldes i ICDP sammenhænge; "Det gyldne øjeblik". Dette særlige øjeblik betinges af opmærksomhed eller bevidsthed på en særlig måde, både i tid og intensitet.

Nærværet er temporalt. Det har sin rytme – sine betingelser. D. Stern påpeger i bogen "Det nuværende øjeblik", hvordan momentet så at sige har en temporal arkitektur. Han henviser til adskillige forsknings aspekter på området, og påpeger, at der syntes at være et mønster for vores "ind- og udtræden" af nærværet. Det nuværende øjeblik, konstateres det, varer mellem ca. et og ti sekunder, med en gennem-

snitsvarighed på omkring tre- fire sekunder.

Vi er på den måde konstant i bevægelse, så at sige indlejrede i ind- og udtoningsprocesser (tidssløjfer) af ca. 10 sekunders varighed. Denne bevægelse indeholder mange forskellige bevidsthedsniveauer, som strækker sig fra ubevidste, førbevidste og bevidste tilstande. Så når vi sætter os for bevidst at "tone ind", at blive nærværende, aktiveres et komplekst system.

O. Vedfelt har gennem mange år arbejdet med, og beskrevet, den bevægelse af information, der flyder gennem disse bevidsthedsniveauer. Han beskriver, hvorledes vi indeholder et mange dimensionalt psykisk rum, med omfattende kommunikative processer både under og over bevidsthedstærsklen. Ses nærværsprocessen i det perspektiv, er "bevægelsen" i tid og rum, som nævnt, ofte ganske kortvarig, men det til trods, indeholder den ret omfattende emotionelle og kognitive integreringsprocesser.

Informationsvandringen integrerer følelser, tanker, forestillingsbilleder, kropsfornemmelser og bevægeimpulser, så de indgår i en enhed, som forskellige aspekter, af en hvilken som helst oplevelse. Kombinationen af disse sansendtryk kaldes synæstesi. Informationsvandringen er kolossal og byggede på informationsytringer i de associative, ofte subliminale og ubevidste niveauer i psyken.

De mange bevidsthedstilstande indgår i selvregulerende og meget meningsbærende vandringer. Faktisk tegnes det mønster, at netop den ubevidste intelligens er bevidstheden overlegen. Det er netop den store informati-

onsvandring hér, som former vores handlinger, samspillet med andre og vores grundlæggende oplevelse af virkeligheden. Der ligger således et hav af information, til brug for den enkeltes selvudvikling, og hermed også den enkeltes udvikling af nærværd, når vi lærer at "lytte" – gå på introspektion – i disse tilstande. Derfor må disse processer også tillægges stor bevågenhed, når den enkelte voksne ønsker at arbejde med sit nærvær – udviklingen af sin sensitivitet og dermed sin relationskompetence.

Nærvær er centralt til stede i det nuværende øjeblik, og kan ses som den *følte oplevelse* af, hvad der sker i disse forholdsvis kortvarige bevidsthedsforløb. I evnen til nærvær indeholdes den oprindeligt levede oplevelse. Det er den følte oplevelse af nærvær, der lægges mærke til, i det øjeblik det udspiller sig i det intersubjektive rum. Således er oplevelsen af nærvær i sin oprindelsesform en førsproglig og primært ubevidst proces.

Det bliver svært for os at bevare nærheden hvis vi springer ud af den aktuelt igangværende oplevelse, for at indtage et objektivt, tredjepersons synspunkt. Når vi forsøger, at forstå hvad vi lige har oplevet, ved at sætte ord eller billeder på det, øjeblikket efter, så oplever vi ofte at nærværet falder. På den måde "styres" nærværende pædagogiske interaktioner ofte af førbevidst og ubevidst intelligens. Faktisk må meget samspil – og dermed også pædagogisk praksis – generelt vurderes at ligge i dette felt af bevidsthedspektret. Dette fordrer en særlig agtpågivenhed når vi arbejder med udvikling af den pædagogiske praksis. Jeg

vil til sidst i artiklen yderligere diskutere denne diskurs.

En nærværs øvelse

ICDP har mange kvaliteter. En af dem er netop påpegningen af, at det pædagogiske felt – omsorgsarbejdet, aldrig blot må blive en akademisk øvelse. Det fremhæves igen og igen, at programmet netop er et praksis orienteret program.

Jeg håber derfor, at du som læser om lidt er med på at sætte opmærksomheden på begrebet nærvær på en mere direkte måde, hvor fokusfeltet bliver netop *dit* eget nærværd. Sådan at du vil arbejde med, ind i en oplevelse af, hvad begrebet betyder for dig, og hvordan du syntes det skal udmøntes i praksis.

Jeg vil foreslå, at du først læser vejledningen igennem et par gange, så du får et overblik over øvelsen. Det optimale for øvelsen havde været en CD, hvor du blev guidet gennem øvelsen. Men her må du selv følge øvelsen, eller hvis det er muligt for dig, få en kollega til at "styre" processen. Bliver du i tvivl om næste "skridt", åbner du bare øjnene, og læser hvad du skal, for så at lukke øjnene igen og fortsætte øvelsen.

Øvelsen kaldes for "indre stilhed", og den bygger på fx meditative elementer. Jeg har lært den af Ole Vedfelt.

Indre stilhed

Øvelse varer ca. 20 min.

Du skal forberede dig lidt, ved at kunne starte med at høre et stykke musik, og når øvelsen er færdig, bedes du have pen og papir klar, så du kan svare på de spørgsmål, som følger umiddelbart efter øvelsen.

Sæt dig nu godt til rette. Du kan selv mærke, om det er bedst for dig at lave øvelsen med lukkede øjne, eller om du fortrækker at holde øjnene åbne – begge måder er fine.

Forbered dig så på, at du skal arbejde med følgende spørgsmål: Hvad betyder nærvær for dig? Gentag spørgsmålet, og gør dig klar til at gå “ind i” begrebet.

Lyt til et stykke musik som du holder meget af.

Mærk hele din krop – gå så hele kroppen igennem, som et atlas, og afslap områderne som du kommer til.

Tag tre dybe indåndinger, hvor du tillader kroppen at slappe mere og mere af for hver vejtrækning.

Lyt så til alle lydende omkring dig – giv dig god tid

Sæt så fokus på din vejtrækning, mærk brystkassen, luften ind og ud, mærk de fine bevægelser i kroppen hver gang du trækker vejret, mærk varme og kulde osv. Brug gerne et par minutter på dette.

Prøv så nu at iagttage dine tanker, alle dine tanker og lad dem “køre” forbi dig som var de på en skærm.

Gå nu ind i en tankerække, en følelse eller kropsfølelse hvor du nysgerrigt arbejder med hvad nærvær er for dig. Brug gerne 5 minutter på dette.

Sæt så opmærksomheden på din vejtrækning.

Mærk hele kroppen, mærk fødderne i gulvet.

Kom til stede.

Skriftlig refleksion:

Hvordan oplevede du det?

Hvad er vigtigt for dig for at finde ind til nærværet?

Beskriv, hvad der for dig, er centrale pointer for pædagogisk nærvær?

Hvordan har du det?

Du opfordres nu til at dele din oplevelse og dine refleksioner med gode kollegaer.

Øvelsen er nu slut, og du kan fortsætte læsningen på vanlig vis.

Nærværskompetencens betydning

Det er dybt fascinerende, og afgørende centralt for udviklingen af den pædagogiske praksis, at se på de sammenhænge, der findes mellem det intra-psykiske rum og det interpersonelle rum.

Det er både smukt – men også til tider skræmmende, at se, og mærke hvor store følelsesmæssige ligheder der ofte er i disse to rum. Tag f.eks billedet af pædagogen/ moderen, der sidder og holder spædbarnet mens hun nænsomt og nysgerrigt kigger på det, mens barnet nysgerrigt og med åbne øjne kigger tilbage. Eller billedet af moren/pædagogen, der voldsomt ryster barnet i afmagt, mens barnet græder og er ude af sig selv.

Netop det forhold, at der er så stor sammenhæng mellem den voksnes intra psykiske habitus og den voksnes relationskompetence, gør det jo så bydende nødvendigt, at den voksne, det bærende selvsubjekt, forholder sig til sig selv – med andre ord, udøver sin slevrefleksivitet i den stadige bestræbelse at kvalificere evnen til nærvær.

At være selvreflekterende, er netop betingelsen for, at den voksne kan forholde sig både afstemt og asymmetrisk til de mange følelser, motiver og behov,

der er til stede i det intersubjektive rum.

Omsorgsgiverens evne til selvrefleksivitet, er således afgørende i bestræbelsen på at skabe nænsom og understøttende omsorg og dermed pædagogisk nærvær.

Evnen til nærvær er fundamental psykologisk for udvikling af sund psyke. Den er fundamental. Nærvær er fundamentet for sund selvudvikling i det indre psykiske rum og i det interpersonelle rum. Evnen til nærvær er derfor en af de vigtigste kompetencer vi, som voksne, kan og må arbejde med.

Det er i udviklingen af kompetencen afgørende vigtigt, at vi forholder os til vores egen oplevelse af nærvær. Vi lærer en masse om vores eget psykiske rum ved kontinuerligt, at dvæle ved oplevelsen af nærvær.

Så pointen er på sin vis simpel, men meget stærk:

Jo mere jeg – som omsorgsgiver – udvikler mit nærvær, jo mere kan jeg give det til den anden. Jo mere den anden udvikler sit nærvær, jo mere udvikler vi vores nærvær til hinanden – den dialektiske proces er igang. På den måde er en af de mest afgørende samspilsspiraler i en sund dyade sat i spil.

Afslutning og diskussion

Lang tid før det postmodernistiske samfund stod det at læse på templet i Delfi; "Lær dig selv at kende". Jo mere vi kan rumme os selv – falde til ro i eget selskab – være nærværende – jo mere kan vi netop vise, og fremme, denne kvalitet i det interpersonelle rum. Og evnen til nærvær intrapsykisk og interpersonelt er afgørende for ud-

viklingen af sund psyke. Dette er vel det væsentligste argument for, at professionelle voksne i stor udstrækning bør arbejde med denne "kvalitet" i selvudviklingen.

Når forskningen igen og igen peger på, hvor betydningsfyldt det bærende selvsubjekt er for udviklingen af barnets selvoplevelse, må vi fremover se nøje på hvordan vi bedst kan arbejde med de voksnes nærværskompetence. Vi må skabe en kultur hvor udvikling og opmærksomhed på nærværskompetencen bliver en central – og på sigt – naturlig del af dannelsesprocessen som professionel omsorgsgiver.

Det er dog ikke en kompetence, der umiddelbart tillægges den største bevågenhed i det moderne samfund. Vi dyrker tempo, rationalitet, effektivitet og selvfremsstilling i et omfang, som for mig at se, truer både evnen til nærvær og på sigt det kvalitative samspil. At være nærværende – og få børn til at forblive det, bliver således en afgørende kompetence fremover, som modspil til det moderne samfunds generelle tempo og tendenser.

Som beskrevet ovenfor er den intra psykiske proces når vi "toner ind" og "ud" vældig kompleks, set ud fra et teoretisk perspektiv. Men i hverdagspraksis er det noget der sker hele tiden – nærmest automatisk – kompleksiteten til trods. Nærværskompetence må ses ud i denne dualisme. Et spædbarn kan være overordentlig nærværende i fx kontakten til moderen – vi har det i os.

Men udfordringen ligger i at udvikle og bevidstgøre os selv livet igennem på dette felt. Nærværskompetencen er flygtig og kontekstuel. Det kræver særlig, og livslang læring, at kunne bevare

sit nærvær, særligt når vi oplever os misforstået eller truet. Her ligger der en almen menneskelig og pædagogisk udfordring af enorme dimensioner.

Samtidig må vi til stadighed være på vagt for pædagogiske kontekster, hvor instrumentelle og strukturelle forhold sættes over nærværskompetencen.

Jeg tænker, at nærværs øvelser, eller med en mere præcis term, vejledt introspektion, måske særlig i supervisionssammenhænge, kan hente rigtig meget nyt information frem til den professionelle omsorgsnyder til sin egen selvforståelse og dermed også sin relationspraksis. Når nu så meget af vores adfærd er betinget af før- og ubevidste informationsvandringer, bør vi i langt højere grad end nu, sætte fokus på refleksionsprocesser, som tager sit udgangspunkt der. Når vi på den måde arbejder i "dybden", integrerende, minimerer vi også faren for "blot" at følge bevidste kognitive strategier, som i værste fald kan føre til professionel distance.

Der findes mange indfaldsvinkler til arbejdet med disse informationsrige bevidsthedsniveauer. Opmærksomheden på "det gyldne øjeblik" – eller nærværets momentum- er stadig stigende også indenfor det pædagogiske felt. Jeg hilser tendensen velkommen, og ser store muligheder for bl.a. at påvirke den professionelle nærværskompetence til gavn for den denne, barnet og den pædagogiske praksis.

Man taler i ICDP regi om bevidst ledet samspil, som nødvendigt, når der skal arbejdes med kvalitative forandringer i en relation. Forandringerne sker ofte når den voksne anvender de 8 samspilstemaer, som udgør stammen

indenfor ICDP programmet. Men det afgørende for om interventionen med de 8 temaer lykkes, betinges af den voksnes empati og sympati. Disse "lag" i psyken nås bedst gennem vejledt introspektion, hvor den voksne hjælpes til, gennem nærvær og fordybelse, at se bag om det aktuelle samspil.

ICDP vejledning arbejder meget bevidst med dette kip – den form for selvrefleksion. Fx arbejdes der systematisk med videofeedback. Videofeedback er vældig godt til at få fat i "ukendt" information. Hertil kommer, at processen ofte formår at sensitivere omsorgsgiveren betydelig mere, end ved almindelig sproglig feedback.

Når selvrefleksion af denne "karakter" endnu ikke er så udbredt hos professionelle, skyldes det, for mig at se, at vi først nu, for alvor, er ved at erkende og anerkende betydningen af den voksnes selvudvikling, som afgørende for den pædagogiske praksis.

I en tid med voldsom fokusering på ydre kvaliteter, båret af standardiseringer og testning, må vi være særlig opmærksomme på hvad der sker med nærværet, for ellers kan vi risikere, at miste fundamentale aspekter i den sunde selvudvikling.

Litteraturliste:

- Antonovsky, A. *Helbredets mysterium; at tåle stress og forblive rask.*; Hans Reitzel 2006.
Hundeide, K. *Relationsarbejde i institution og skole.*; Dafolo. 2004.
Kohut, H. *Selvets psykologi.* Hans Reitzels Forlag 2002
Rye, H. *Tidlig hjælp til bedre samspil – nye metoder og nye muligheder.* Gyldendal Norsk Forlag AS. 2.udgave 2005
Schibby, L. *En dialektisk relationsforståelse.*; Gyldendal 2002

- Stern, D. *Det nuværende øjeblik i psykoterapi og hverdagsliv*; Hans Reitzels Forlag 2004
- Toftegård, B. *Lev i nuet – og få et bedre liv*; Gobog 2008
- Toustrup, J. *Autentisk nærværd i psykoterapi og i livet*; Dansk Psyk. Forlag 2011
- Tønnesvang, J. *Selvet i pædagogikken; Selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsepædagogik*; 1. udgave. Klim 2004
- Vedfelt, O. *Bevidsthed. Bevidsthedens niveauer*; Gyldendal 1996
- Vedfelt, O. *Ubevidst intelligens; Du ved mere end du tror*; Gyldendal 2000
- Vedfelt, O. *Drømmenes dimensioner*; Gyldendal 2007

Når ICDP skaber meningen – ledelse og ICDP



Ledelse af pædagogiske institutioner er et centralt element i udviklingen af den pædagogiske kvalitet i vores samvær med børnene i skoler og dagtilbud. Men at finde en retning og en mening, som kan danne bro mellem ledelsen og de lærere og pædagoger, der indgår i relationerne med børnene, er en kompleks opgave. Når man som leder ønsker at skabe et fælles pædagogisk fundament for skolen eller dagtilbuddet, er der mange valg, der skal træffes. Valg som forenkler og reducerer kompleksiteten for medarbejderne i forhold til de pædagogiske og didaktiske valg, de skal træffe.

Denne artikel vil med udgangspunkt i en relations- og ressourcorienteret tankegang give et bud på en pædagogisk mening.

Af Jesper Carlsen

Begrebet meningsledelse står centralt i skabelsen af et fælles fundament for en pædagogisk institution. Den pædagogiske leder skal være meningsleder. Det betyder ikke, at lederen skal ensrette og bestemme hvad alle medarbejderne skal mene. Men det betyder, at man er med til at forme den meningshorisont, inden for hvilken den pædagogiske praksis udfolder sig. (Qvortrup, 2006, s. 26) Ifølge Qvortrup kan skabelsen af en tydelig meningshorisont styrke organisationens mentale model. En organisation med en stærk mental model, er en robust organisation, hvor medarbejderne har et godt udgangspunkt for at regulere deres adfærd og deres kommunikation i forhold til den pædagogiske virkelighed. Både i det direkte samspil med børnene, men også i kommunikationen med institutionens øvrige interessenter som f.eks. forældre og politikere. (Qvortrup, 2006, s. 29)

At skabe et pædagogisk fundament bundet op på en relations- og ressourcorienteret tænkning påkræver, at der skabes mening på mange forskellige niveauer. Skal der skabes en organisation med en stærk mental model, skal der foretages en strategisk indsats på alle beslutningsniveauer. I det følgende afsnit vil dette blive omtalt som meningshierarkiet.

Øverst i hierarkiet finder vi internationale resolutioner og national lovgivning. Det overordnede fundament er f.eks. FN's børnekonvention, mens de nationale er folkeskoleloven og dagtilbudsloven med tilhørende bekendtgørelser. Dette kan selvfølgelig lyde som en banalitet og en selvfølgelighed, men det er vigtigt at få synliggjort dette overordnede fundament i sit lokale meningshierarki, så alle er bevidste om det.

Bare som et eksempel står der f.eks. i Børnekonventionen, at: *“Samfundets ansvar for at sikre, at undervisningen er med til at udvikle barnets personlighed og evner, at den forbereder barnet til et aktivt liv som voksen, fremmer respekten for menneskerettighederne og udvikler respekt for barnets egne kulturelle og nationale værdier”* (FN’s Børnekonvention, artikel 29.) Hvor mange har denne artikel i baghovedet, når der udarbejdes værdigrundlag mm.?

Det næste led i meningshierarkiet er det lokalt besluttede værdigrundlag for arbejdet med børn og unge. I forbindelse med vedtagelsen af anbringelsesreformen blev alle kommuner pålagt, at der skulle udarbejdes en sammenhængende børnepolitik. Denne politik skal være medvirkende til at danne det kommunale værdigrundlag for alt arbejdet med børn og unge, men med særligt fokus på udsatte børn og den forebyggende indsats. På dette niveau skal fokus rettes mod et relations- og ressourceorienteret syn på arbejdet i de pædagogiske institutioner. Lærere og pædagoger er nogle af de professionelle, som alle børn møder i deres hverdag. Derfor skal der på kommunalt niveau skabes en ramme for at udøve meningsledelse på institutionsniveau. Den sammenhængende børnepolitik kan være en stærk ledelsesmæssig forståelsesramme, som den enkelte skoleleder eller dagtilbudsleder anvender som fundament for deres meningsledelse. Et eksempel på en sammenhængende børnepolitik med en relations- og ressourceorienteret tilgang kan ses på følgende link: <http://www.thisted.dk/Topmenu/Om%20dig/Boernefamilier/Politikker%20og%20planer.aspx>

Det tredje led i meningshierarkiet er den enkelte institutions værdigrundlag. Hvor den enkelte skoleleder eller dagtilbudsleder måske ikke har haft direkte indflydelse på de to først led i hierarkiet, så er lederen den helt centrale person på institutionsniveau. Hvis man har som mål, at meningen skal bygge på et relations- og ressourceorienteret syn med udgangspunkt i de ovenstående led i meningshierarkiet, så skal synet, teorien og værdierne nu omsættes til handling og praksis. I denne proces kan hele ICDP-programmet danne udgangspunktet. De 3 dialogformer og 8 samspilstemaer er medvirkende til at sætte fokus på og udfordre nogle af de måder, hvorpå vi anskuer børnene og den pædagogiske praksis. Ifølge Hundeide skal vi udfordres i vores opfattelser af barnet, og hvordan vi ønsker barnet skal være og blive, da vi ellers tager dem for givet, som en selvfølgelig del af vores kulturelle og pædagogiske baggrund (Hundeide, 2009, s. 14) Denne udfordring eller forstyrrelse skal skabes af ledelsen i form af tydelig kommunikation, og en klar strategisk plan for udviklingen af den pædagogiske praksis.

Fokus i ICDP er på at skabe optimale udviklingsbetingelser for det enkelte barn. Disse betingelser skabes med udgangspunkt i de relationer, som det enkelte barn indgår i skolen eller daginstitutionen, både barn-barn relationerne og barn-voksen relationerne. Ansvar for kvaliteten i disse relationer ligger altså entydigt hos de voksne nære professionelle, og det er en leders opgave, i arbejdet med at skabe mening, at skabe en stærk mental model, hvor læ-

ernes og pædagogernes adfærd og kommunikation referer til dette.

ICDP-programmet giver en meget konkret platform til dette i form af sine 3 dialogformer og 8 samspilstemaer: Den følelsesmæssige dialog:

1. Vis positive følelser – vis, at du er glad for barnet
2. Justér dig i forhold til barnet og følg dets udspil og initiativ.
3. Tal med barnet om de ting, det er optaget af, og prøv at igangsætte en “følelsesmæssig samtale”.
4. Vis anerkendelse og giv ros for det, barnet kan.

Den meningsskabende dialog:

5. Hjælp barnet med at fokusere dets opmærksomhed, således I får en fælles oplevelse af ting i omgivelserne.
6. Giv mening til barnets oplevelser af omverdenen ved at beskrive jeres fælles oplevelser og ved at vise følelser og entusiasme.
7. Uddyb og giv forklaringer, når du oplever noget sammen med barnet.

Den guidende/vejledende dialog:

8. Hjælp barnet med at kontrollere sig selv ved at sætte grænser for det på en positiv måde – ved at vejlede det, vise positive alternativer og ved at planlægge sammen.

(Kilde: ICDP-Danmark)

De 8 samspilstemaer skal være det praksisfundament, som danner udgangspunkt for den pædagogiske drøftelse i forhold til enkelte børn, samt grupper/klasser. Lederen kan altså gennem f.eks. kompetenceudvikling i

forhold til ICDP-programmet skabe en meningshorisont, som bliver fundamentet for den pædagogiske praksis. Dermed er det også sagt, at kompetenceudvikling er spildte ressourcer, hvis der ikke finder ledelsesopbakning sted, da den enkelte lærer/pædagog ellers ofte ryger tilbage i gammel vanetænkning. Men for at yde ledelsesmæssig opbakning og sparring er det lige så vigtigt at den enkelte leder også kompetenceudvikles inden for ICDP. Både konkret i forhold til værdigrundlaget og indholdet i programmet, men også i forhold til en personlig udviklingsproces båret af en anerkendende og ressourceorienteret tilgang til arbejdet med mennesker. ICDP's værdigrundlag skal ikke kun afspejles i barn-voksen relationerne, men i lige så høj grad i voksen-voksen relationer. Altså i samspillet med leder og medarbejdere, samt i samspillet mellem kolleger i forbindelse med forberedelse og evaluering af den pædagogiske praksis.

Og dermed når vi til det sidste niveau i meningshierarkiet. Det fælles fundament i det enkelte team af nære professionelle, som i den pædagogiske hverdag møder det enkelte barn, og skaber et pædagogisk miljø, der er båret af det enkelte barns ressourcer. For således skabes optimale udviklingsbetingelser for barnet.

Arbejdet med skabelsen af en fælles mening er en altafgørende pædagogisk ledelsesopgave, som set med mine øjne, alt for ofte nedprioriteres i en travl lederhverdag præget af administrative og personalemæssige opgaver, som skal løses. Men ledelse handler om beslutninger, og det gør ledelse af pædagogiske institutioner også. Udfordringen er

i de pædagogiske institutioner er dog, at det ikke nødvendigvis er lederen, der træffer dem. Det er derimod den enkelte lærer eller pædagog, som er sammen med børnene i en pædagogisk, didaktisk kontekst. Lederens opgave er derfor, at skabe et fundament, som giver mening for den enkelte lærer eller pædagog, således de kan planlægge, lede og handle i den pædagogiske praksis. Og ICDP er et godt bud på skabelsen af det pædagogiske fundament.

Kilder:

Qvortrup, Lars. Ledelsens mirakel, Dafolo, 2006

Hundeide, Karsten. Vægledande samspel i praktiken ICDP Sverige, 2009

PPR som relations- og kontekstudviklere



Finn Godrim aut. psykolog; godkendt som specialist og supervisor
GR- psykologerne Center for relations – og ressourceorienteret psykologi i Skive

Baggrund

Jeg oplever at hverdagsdiskussionerne i det pædagogiske landskab om samspillet mellem lærere og pædagoger i forhold til PPR ofte naturligt nok er præget af paradokser og modsætninger.

F.eks. har jeg oplevet PPR-psykologer tilkendegive et ønske om at arbejde ud fra et relationelt og kontekstuel perspektiv, men samtidig give udtryk for at pædagoger og lærere ikke efterspørger denne hjælp. Det kan synes som de daglige relationsarbejdere tilsyneladende ønsker, at PPR fortsat arbejder i et individuelt og klinisk perspektiv. Men det er tankevækkende, at jeg ofte har mødt lærere og pædagoger fra selvsamme kommuner på vore ICDP kurser efterspørge muligheden for at få hjælp fra PPR til at udvikle deres relationelle samspil med udsatte børn i hverdagens pædagogiske praksis.

Pædagoger og lærere efterlyser også ofte højere grad af tilstedeværelse fra PPR's side og adgang til konkret hjælp uden bureaukratiske forhindringer. PPR's forsøg på at imødekomme dette f.eks. gennem udvikling af konsultative praksisformer synes kun i nogen grad at imødekomme brugernes ønsker.

Jeg har hørt forvaltningschefer efterspørge en mere praksisrettet psykologuddannelse i et relations og kontekstuel perspektiv og universiteter, der spiller bolden tilbage ved at hævde, at de nyuddannede psykologer har den teoretiske ballast, men at de i løbet af meget kort tid indlejres i en praksiskultur, der er meget individ- og mangelorienteret.

Udover mine egen praksiserfaringer tyder forskellige undersøgelser på at der er behov for forandring af PPR's virksomhed. Bl.a fremgår det af en undersøgelse (AKF/DPU april 2007 s. 68) at PPR som en samlet funktion kommer til at fremtræde som en kommunal instans, der producerer unødvendige papirdokumenter, og ikke øger kvaliteten af de specielpædagogiske tilbud i skolen, ligesom det fremgår af undersøgelsen, at det for en del af lærerne kniber med at finde mening i samarbejdet, fordi det sjældent medfører forandringer for lærernes og elevernes situation.

PPR's praksis er også blevet særlig interessant i inklusionsdebatten, idet den ekskluderende tendens formelt finder sted på baggrund af PPR – rapporter, der beskriver et behov for at barnet udskilles til særlige pædagogiske specialmiljøer.

PPR's fremtidige genstandsfelt

I gennem de seneste år har debatten om udvikling af PPR ofte koncentreret sig om hvordan og hvor stor en del af virksomheden der skal tilrettelægges som konsultative ydelser. Men de seneste års stigende fokus på at udvikle PPR's konsultative praksis er for mig at se ikke tilstrækkelig for at skabe et nutidigt PPR.

Spørgsmålet for PPR er ikke blot et spørgsmål om valg praksisformer. Det er langt vigtigere at diskutere PPR's grundlagsforståelse og genstandsfelt, idet det er min påstand, at megen PPR – praksis er baseret på et forældet udviklings og læringssyn.

Da PPR startede sin virksomhed tilbage i 1934 (Frederiksberg kommune 2009) i form af skolepsykologiske rådgivninger, var det i et forsøg på at sikre at børn med forskellige handicaps fik adgang til ædakt undervisning.

I den tidlige skolepsykologiske virksomhed var standardiserede pædagogiske prøver og intelligens-tests helt centrale arbejdsredskaber og der udviklede sig også standarder for, hvornår børn var berettiget til at modtage specialundervisning. I 1955 hed det blandt andet, at "konsulenten for specialundervisning (skolepsykologen) skal foretage intelligensmåling af børn i skolen, som henvises til ham".

Denne tidlige skolepsykologiske virksomhed var hovedsageligt funderet på antagelser om at læring og udvikling var et individuel biologisk udviklingsfænomen, som det f.eks. kommer til udtryk i Piagets udviklingspsykologi og Binets intelligensbegreb eller som Bjarne Nielsen tidligere har beskrevet det: (Nielsen 2009)

- Der er tale om et ensidigt årsagsvirkningssyn på børns vanskeligheder, hvor det antages, at problemerne er inde i barnet uafhængigt af omgivelserne.
- mange års erfaringer med henvisning af børn til specialforanstaltninger på dette grundlag, viser at det i de fleste tilfælde ikke lader sig gøre at afhjælpe børnenes vanskeligheder på denne måde.

Først i 2000 blev der eksplicit gjort op med denne tænkning i Undervisningsministeriets vejledning (UVM 2000), hvor det bl.a. hedder, at "*i visse tilfælde kan der laves en undersøgelse af elevens individuelle faglige og sociale kompetencer.*"

I dag ved vi på baggrund af nyere udviklingspsykologi og læringsteori, at udvikling og læring er sociale fænomener og vi tillægger kvaliteten af disse relationelle processer den helt afgørende betydning for, hvorvidt det lykkes aktørerne i samspillet at udvikle sig.

I den nyere udviklingspsykologi betragtes barnet som en aktiv deltager i konstruktionen af sin verden. Barnets udvikling er baseret på interaktion og samspil med omgivelserne og opmærksomheden må henledes på, hvordan barnet får mulighed for at få de erhvervede livstemaer på plads i den aktuelle kontekst.

Et nutidigt PPR må derfor naturligt udvide sit genstandsfelt radikalt – fra processerne inde i barnet til i højere grad også at omfatte samspillet kvalitet og kontekstens potentialer. Samtidig synes det oplagt at basere PPR's virksomhed på et socialkonstruktivi-

stisk erkendelsesgrundlag, idet virkeligheden her opfattes som noget der skabes gennem interaktion og kommunikation i stedet for at blive betragtet som noget objektivt naturgivent.

En lignende udvikling i grundlagsforståelsen kan vi se indenfor handi-cappolitikken (FN 2006), hvor handi-cappet nu konsekvent beskrives som et fænomen, der fremtræder i samspillet mellem en person med en funktionsnedsættelse og et omgivende samfunds evne til at tilpasse sig de særlige behov som funktionshæmningen påkalder.

Der ligger sandsynligvis i denne udvikling en nøgle til at kunne opnå et tæt samarbejde med forældrene med henblik på at ændre PPR's funktion og vores forståelse af specialpædagogik. Ofte hører vi at forældre "kræver specialforanstaltninger hvis deres børn har særlig behov." (se f.eks. Egelund 2007)

Det er mere konstruktivt at betragte forældrenes ønske om særlige tilbud, som en reaktion på, at de ikke oplever at normalmiljøet i tilstrækkelig grad kan/ vil imødekomme deres barns særlige behov. Hvis PPR derfor retter sin opmærksomhed mod udvikling af normalmiljøet, mener jeg, at der er basis for en hensigtsmæssig alliance med forældrene med henblik på at udvikle PPR's grundlagsforståelse og genstandsfelt.

Det er mit indtryk, at langt de fleste PPR medarbejdere deler et relations og kontekstuelt udviklings- og lærings-syn, men det er samtidig tydeligt for mig, at PPR's konkrete virksomhed og produkter i form af undersøgelser og

rapporter i alt overvejende grad stadig har rod i den fortidige fortællelse af udvikling og læring.

PPR praksis har sejret "ad helvede til"

Man kan måske lidt polemisk påstå at den fortidige PPR praksis har sejret "ad helvede til". Fra at skolepsykologerne i starten kun diagnosticerede et meget lille antal elever som særligt ressourcekrævende, er vi havnet i en nutidig praksis hvor cirka 30% af den samlede ressourcemængde anvendes til specialpædagogiske foranstaltninger.

At begrunde denne udvikling med at børn gennem de seneste 50 år skulle være blevet dårligere fungerende holder nok ikke. Jeg tror snarere det skal ses som et resultat af bl.a. større forventningpres fra f.eks. professionelle og forældre til systemet, men måske vigtigst af alt nemlig, at PPR har overudviklet anvendelsen af de individorienterede forholdemåder samtidig med, at der ikke i samme periode er udviklet andre metoder og instanser, der kan sikre en optimal udvikling af vores pædagogiske læringsmiljøer.

Det er ikke lykkedes for kommunerne at etablere en inkluderende praksis der i tilstrækkelig grad giver mulighed for at personalet sikres mulighed for faglig refleksion, kvalitetsudvikling og konkret hjælp til realisering af udviklingsstøttende læringsrum.

I langt de fleste kommuner er der en klar adskillelse mellem en pædagogisk udviklingsenhed og PPR. Midlerne til pædagogisk udvikling er mange steder reduceret, mens forbruget af midler til det specielle er øget.

Hvis vi vil have bragt vores specialpædagogiske indsats i overensstemmelse med vores nutidige viden om læring som sociale fænomener må kommunerne etablere en praksis, der nedbryder skellet mellem udvikling af de normalpædagogiske miljøer og udredning af de specialpædagogiske behov.

Indsatsen i forhold til børn med særlige behov kan ikke foregå som individuelle processer i barnet, men må i stedet udkrystalisere sig i det tilpassede samspil og miljø som det lykkedes for omgivelserne at indlejre barnet i. Vi bør derfor skabe en praksis der omdefinerer vores opfattelse af specialpædagogik til at være den bedst mulige (normal)pædagogik.

Specialpædagogikken har tidligere haft sin berettigelse, idet den har gjort det tydeligt, at der i forhold til børn med særlige behov, kunne være brug for at tilpasse undervisningen til dem, så de ikke blot måtte nøjes med den standardiserede endimensionelle traditionelle "normalundervisning". Men i dag ved vi jo, at læring og udvikling aldrig er "standardvarer", men altid må betragtes som levende dynamiske processer, der opstår i vekselvirkningen mellem individerne, relationerne, konteksten og de fysiske rammer.

Det afgørende for om læring og udvikling finder sted og med hvilken kvalitet og tempo den foregår, er ikke alene et spørgsmål om individets forudsætninger.

DPU Clearinghouse undersøgelse (Nordenbo 2008) dokumenterer f.eks., at der er en sammenhæng mellem undervisningens effekt og lærerens didaktiske kompetence, relationskompe-

tence og kompetencen til at lede samspilsprocesserne i læringsrummet.

Hvis vi ønsker at flest mulige børn sikres optimalt udbytte af deres skolegang, bør vi derfor sikre os, at der udvikles handlespor, der tilskynder til en optimering af disse nødvendige kompetencer hos lærerne ligesom andre relationelle og kontekstuelle forhold bør være centrale elementer i PPR's genstandsfelt.

Vi må så at sige ikke blot give de pædagogiske institutioner og deres personale mulighed for, men rent faktisk pålægge dem "at blive psykologundersøgt og få specialundervisning", hvis der viser sig særlige behov herfor.

Fra kliniske individundersøgelser til inkluderende udredninger

Dette kan blandt andet understøttes, hvis PPR i stedet for de traditionelle individuelt orienterede kliniske undersøgelser udvikler deres evne til at gennemføre inkluderende udredninger i et relations- og ressourceorienteret perspektiv og i tæt sammenhæng hermed kan indgå i efterfølgende nødvendige udviklingsprocesser med alle voksne omkring de berørte børn.

Udgangspunktet for sådanne udredninger må være, at læringsproblemer opstår i relationer og ikke er objektivt målbare som indre processer i barnet, men derimod afhængig af relationer og kontekst.

Fokus for udredningen må være, hvordan uoverensstemmelsen mellem barnets/børnenes behov og den tilgængelige omsorg/undervisning kan mindskes og PPR's genstandsfelt må være præget af en optagethed af hvordan de kan hjælpe lærere, pædagoger og for-

ældre med at imødekomme de mere udfordrende behov som nogle børn har.

Når der f.eks. i en klasse opleves vanskeligheder med i tilstrækkelig grad at etablere positive læringsituationer for et eller flere børn i klassen bør en "sådan situation" kunne påkalde sig særlig bevågenhed og hjælp i form af en "indstilling" til pædagogisk psykologisk vurdering (PPV).

Vi må forlade ideen om at indstille særlige børn, men i stedet sikre, at der altid hidkaldes hjælp til en optimering af samspilsprocesserne og udvikling af læringsrummet.

På baggrund af en sådan "indstilling" må det være de tilkaldte konsulents opgave i samarbejde med børn, personale, ledelse og forældre at iværksætte udviklingsprocesser, der fremmer læringsmiljøet og det bør i sådanne procesforløb være muligt at bevilge, hvad der i vores traditionelle perspektiv betegnes som "specialundervisning eller anden form for specialpædagogisk støtte" til **alle** implicerede personer.

Disse udviklingsprocesser vil naturligt kunne have en stor variation og bredde:

- Måske skal lærerens ledelseskompetence analyseres og udvikles gennem coachende samtaler eller efteruddannelse.
 - Måske skal lærerens relationskompetence styrkes gennem selvtagelse og videofeedbackprocesser.
 - Måske skal læreren have effektiv indholds- og processuel hjælp til at realisere en reel differentieret undervisning i faget.
 - Måske skal klasserummet indrettes anderledes.
- Måske skal undervisnings- og læringsbegrebet analyseres og udvikles.
 - Måske skal læreren have tildelt ekstra tid og supervision til at udvikle en tættere følelsesmæssig kontakt med enkelte elever.
 - Måske skal elevens kompetencer analyseres
 - Måske skal samspillet mellem skolen og forældrene optimeres
 - Måske skal samspillet mellem barn og forældre optimeres
 - Måske skal samspillet mellem børnene udvikles
 - Eller måske noget helt andet.

De hidkaldte udviklingskonsulenter må naturligvis have en meget bred erfaring og ikke mindst massiv processuel kompetence, ligesom det må være muligt for dem at trække på et netværk af erfarne hjælpere både internt i den enkelte institution og eksternt fra kommunalt hold.

PPR's fremtidige rolle

Mange PPR-medarbejdere vil forhåbentlig hævde at ovennævnte eksempler på udviklingsindsats allerede indgår i de almindelige PPR-aktiviteter. Det er imidlertid min pointe at de i fremtiden ikke blot skal indgå som særlige aspekter af undersøgelser vedrørende enkeltbørn, men at disse aktiviteter skal defineres af PPR's grundlæggende genstandsfelt og måske endda helt skal erstatte individredninger.

PPR's rolle i sådanne udviklingsprocesser kan ikke varetages tilfredstillende gennem etablering af sporadiske konsultative procestiltag, hvor lærerne

anonymt kan få vendt en problemstilling med et barn.

PPR må i stedet i sådanne udviklingsprocesser påtage sig et processuelt hovedansvar. PPR-medarbejderne må være deltagende i såvel indledende analysefaser som i længerevarende interventionsforløb i forhold til alle implicerede personer.

PPR-medarbejderne må opleves som dybt integrerede i de pædagogiske institutioners hverdag, samtidig med at de i kraft af deres erfaring og viden samt ansættelse i et stærkt konsulentmiljø på PPR formår at indgå i komplekse relationer i forhold til aktørerne i det hjælpesøgende system.

PPR må indgå i et forpligtende skæbnefællesskab med de involverede voksne med henblik på at hjælpe dem til at analysere egne muligheder for at påvirke udviklingen i en gunstig retning. Skæbnefællesskabet kræver at PPR-medarbejderen opgiver sin akademiske distance og formår at indgå i udviklingsstøttende samspil med de voksne omkring børnene.

Kvaliteten af samspillet i denne konsulentrelation er i kraft af dens parallelprocesfunktion af afgørende betydning for, i hvilken udstrækning det lykkes de voksne at optimere barnets udviklingsbetingelser. Eller som det fremgår af PPF's papir (PPF 2007) om PPR's rolle i den inkluderende skole:

Den enkelte PPR-medarbejder skal kunne "nå" lærerne "skabe den tætte relation – for at få indflydelse" og dermed få mulighed for at få betydning for det enkelte barn. Heraf følger, at PPR-psykologen, der primært definerer sig som fageksperten, ikke vil få megen indfly-

delse i forhold til skolens udvikling og dermed i forbindelse med at udvikle en Skole for Alle.

For mange PPR-medarbejdere vil sådanne procesforløb medføre store forandringer af både indholdsmæssig og strukturel karakter. PPR medarbejderen må ikke blive oplevet som "ugens eller månedens gæst" i institutionen, men må have mulighed for at anvende mange timer ad gangen i få forløb og der må sikres tid til opfølgning, evaluering og konstant optimering af indsatsen.

PPR i et salutogenetisk perspektiv

Ovenstående vil måske af nogle læsere kunne forstås således, at jeg nu forsøger at få PPR til at finde fejlen eller årsagerne til manglende læring og udvikling i miljøet fremfor inde i barnet. Intet kunne være mere meningsløst.

PPR må i deres fremtidige virksomhed undlade at tage udgangspunkt i en traditionel fejl- og mangeltænkning. Udgangspunktet må heller ikke være en naiv fornægtelse af problemer eller behov for særligt udviklingsfokus.

PPR's virke må i stedet baseres på en grundlæggende antagelse om, at der i menneskelige og komplekse relationelle sammenhænge altid vil kunne opstå vanskeligheder og konflikter med deraf følgende behov for procesoptimering.

Livet er ikke blot en dans på roser og læring kan være en kompliceret proces. Hvad enten vi som mennesker er alene eller sammen med andre vil der kunne opstå usikkerhed, angst, frustration og konflikt. Det er derfor altafgørende for os, at vi både som enkeltindivider og

som organisationer udvikler vores mestringskompetence og modstandsdygtighed og i nogle tilfælde er det naturligt og ansvarligt at hidkalde kvalificeret assistance udefra.

Det betyder at PPR's virksomhed må funderes i et resilience eller salutogenetisk perspektiv. Når PPR derfor skal medvirke til udvikling af relationer og læringsrum er det af afgørende betydning, at dette kan ske uden at nogen føler sig hængt ud, oplever sig som mindreværdige eller skyld i skabelsen af en problematisk situation.

Som en pædagog på et ICDP-vejlederkursus engang beskrev sine erfaringer i en afsluttende opgave:

“Endvidere har jeg erfaret, at ændring af praksis ikke nødvendigvis udspringer af teoretisk indsigt og refleksion alene. Her har jeg fået øje på, at det at ændre på sin praksis først og fremmest beror på en ændring af sin “forholden sig” til den praksis der skal ændres. Med andre ord, handler det om at få et “andet blik” på sin verden – herunder et andet blik på barnet og på sig selv og egne ressourcer. Det handler om at “mærke” og “lade sig mærke – at turde være i maven i stedet for udelukkende i hovedet.”

Eftertanke

En ændring af PPR's genstandsfelt vil således medføre gennemgribende forandringer i PPR's daglige virke, men jeg føler mig sikker på, at forandringerne på sigt vil føre til mere kvalitet og større arbejdsglæde hos såvel børn, forældre, lærere, pædagoger som PPR-medarbejdere.

Det bør imidlertid bemærkes at det lige siden etableringen af det første skolepsykologiske kontor i Danmark med jævne mellemrum er blevet diskuteret hvorvidt PPR's genstandsfelt fortrinsvis skulle være det individuelle børneperspektiv eller om en mere relationel og kontekstuel forståelse skulle danne udgangspunkt for arbejdet.

Danmarks første skolepsykolog Henning Meyer understregede således, at skolepsykologernes vigtigste opgave ikke er at være med til at udskille så mange børn som muligt til specialundervisningen, men at indstille lærerne på at tage individuelle hensyn.

En opgave, der ikke er blevet mindre i dag.

Det synes som om, PPR til stadighed må affinde sig med at skulle reflektere sin virksomhed, hvilket vel kan tages som udtryk for, at PPR indtager en meget central rolle, både når det gælder hensynet til den enkeltes krav på hjælp, og når det gælder udvikling af kvalitet i de mellem menneskelige samspil som de udfolder sig overalt i familier og institutioner.

Det er dog min fornemmelse at sammenfaldet mellem den nyere viden om bl.a. udvikling og læring sammenholdt med den aktuelle inklusionsdebat kan være det, der gør, at PPR for alvor står foran en gennemgribende forandring.

En forandring der vil stille store krav til målrettet og intensiv efteruddannelse, ligesom det vil stille store krav til PPRs leder om at skabe et udviklingsorienteret arbejdsmiljø og kultur. Det er også åbenlyst, at der kan blive brug for en grundlæggende normeringsdiskussion.

Men vigtigst af alt stiller det krav om, at der på alle politiske og administrative niveauer bevidst tages stilling til hvad vi vil med PPR, ligesom den enkelte PPR medarbejder må vurdere om det daglige arbejde er i overensstemmelse med egne værdier og aktuel viden.

Litteraturliste:

AKF/DPU: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning som samarbejdspartner- en kvalitativ undersøgelse 2007

Egelund, Niels: på <http://politiken.dk/indland/ECE287905/flere-boern-gaar-i-specialskole/2007>

FN's konvention om handicappedes rettigheder, april 2006

Jensen, Tove & Lønstrup, Marie PPR 75 år- et festskrift fra Fredriksberg kommune 2009

Nielsen, Bjarne Forlaget Skolepsykologi 6. dec 2009 ... 46. årgang nr. 5 november 2008

Nordenbo, Sv.E. : Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og DPU 2009

PPF. PPR's rolle i den inkluderende skole på: <http://skolepsykolog.dk/da/PPR%20Rapport%202007.aspx>

ICDP og medmenneskelig nærhet: En gjennomgang av noen begreper som ligger nær opp til ICDP



Karsten Hundeide (2010)

Psykologisk nærhet er helt sentralt i ICDP Programmet: Vi definerer barnet som person for å oppnå nærhet slik at vi kan forstå og medoppleve dets følelser og tilstand. Vi har kalt dette *empatisk identifikasjon* med barnet. Alle de åtte temaene for godt samspill forutsetter, eller har som mål, å oppnå gjensidig, empatisk nærhet mellom omsorgsgiver og barn. (Hundeide 2000) Et sentralt begrep i denne sammenheng er:

Sonen for intimitet¹

Psykologisk nærhet kan metaforisk fremstille som om vi har *en sone av intimitet mellom oss selv og våre nærmeste – enkelt er på innsiden, andre på utsiden av denne sonen*.

De som er på innsiden er mennesker vi er glad i og som står oss nær – de er del av vår “familie”. Det er overfor disse mennesker vi gjennom empatisk identifikasjon kan medoppleve deres tilstand og behov og handler deretter. De som står utenfor denne sonen har vi ikke tilsvarende forhold til – riktignok er de mennesker selv om de er

fremmede, og som mennesker innenfor et fellesskap forholder vi oss, i beste fall, i tråd med konvensjonelle koder og rettigheter for menneskebehandling, men dette er et *utvendig forhold*. Dette er forskjellig fra den spontane medopplevelse vi har når noen i vår familie opplever en tragedie eller en stor glede, da oppleves den som en *innvendig del av oss selv*. Deres glede og sorg oppleves direkte som om den skulle være vår egen.²

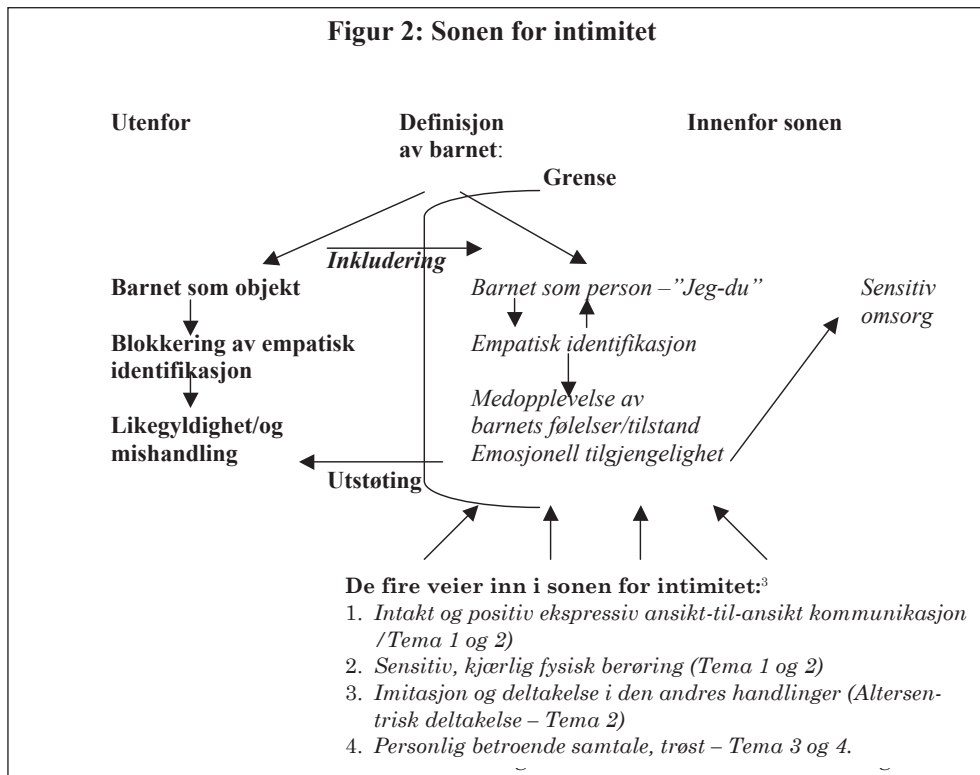
De som befinner seg utenfor vår sone av intimitet kan være fremmede som vi forholder oss likegyldig til, eller som vi kan ha en utvendig sympati og respekt for, eller, i verste fall, de kan være fiender som vi har et avvisende eller et hat/hevn forhold til.

For å illustrere dette kan vi tenke oss et bilde av en fysisk barriere som vi kaller *grensen for intimitet* slik figuren nedenfor viser:

1 Dette er en spatial metafor som har vist seg nyttig i formidlingssammenheng. Den henviser til vanlig språklige uttrykk som “å bli tatt inn i varmen” eller “utstøtt i kulden”

2 Se Winnicots beskrivelse av det han kaller “the maternal preoccupation” der moren viser ekstrem sensitivitet for barnets tilstand både emosjonelt og fysisk.

Figur 2: Sonen for intimitet



Det denne modellen formidler er for det første at forutsetning for nærhet og intimitet er at barnet blir definert som en person og medmenneske. Dette er sentralt i ICDP og det er her mye av omsorgsarbeidet ligger dvs. i positiv redefinisjon av barnet slik at en ser dets positive sider og at en opplever det som et medmenneske – “det kunne vært meg”. Av denne grunn er ICDP ikke bare et relasjonsorientert program, men også *et empatibasert program* der vi forsøker å aktivere om-

sorgsgiveres potensielle empati og medopplevelse av barnet.⁴ Dette er nemlig denne som er selv motoren i positiv omsorg.⁵

Empatisk identifikasjon er en spontan og ureflektert medopplevelse av den tilknyttede persons tilstand og følelser, for eksempel glede og sorg. Denne medopplevelse fører til at de er emosjonelt tilgjengelig og om det er behov for det vil dette kunne utløse en

3 Disse veier er nærmere beskrevet i Hundeide 2003b. Temaenes nummer i figuren henviser til ICDP Programets åtte temaer for godt samspill.

4 Se Winnicots beskrivelse av det han kaller “the maternal preoccupation” der moren viser ekstrem sensitivitet for barnets tilstand både emosjonelt og fysisk.

5 For en nærmere gjennomgang av denne modellen se Hundeide 2000

empatisk deltakende omsorgs- eller trøstende reaksjon (se Hoffmann 2000, Eisenberg 1992). Når en omsorgsgiver som har et så levende empatisk forhold til sine barn er det lett å fremme og sensitivisere god omsorg fordi det blir en naturlig forlengelse av det forhold de allerede har til dem – selve drivkraften i positiv omsorg er allerede der.

Figuren viser også at personer (barn) kan bli *utstøtte fra sonen for intimitet*, noe som skjer under neglisjering og mishandling. Eller personer som er på utsiden kan bli *inkludert i sonen for intimitet*. Det er dette ICDP dreier seg om, å sensitivisere omsorgsgivere slik at de inkluderer barn som står utenfor. Dette betyr (i forhold til figuren over) at en hjelper omsorgsgiver til å redefinere sin negative oppfatning av barna og se sine barn som personer og medmennesker som de kan identifisere seg med empatisk dvs. at de bringes innenfor sonen av intimitet og blir emosjonelt tilgjengelige. Se Innføring i ICDP Programmet (Hundeide 2009) for en nærmere beskrivelse av denne modellen.

Nærhet og de åtte temaer for godt samspill

De åtte temaer for godt samspill er alle instrumenter for å fremme nærhet og omsorg i forhold til de situasjoner omsorgsgivere og barn befinner seg i – slik det sammenfattes i de tre dialogene.⁶

1. Den emosjonelt-ekspressive dialogen
2. Den meningssskapende og utvidende dialogen
3. Den regulerende dialogen

Vanligvis vil vi fokusere på den første dialogene og de første 4 emosjonelle temaene når vi snakker om nærhet, men nærhet gjelder også i en pedagogisk meningssskapende og utvidende dialogen: Dersom vi skal formidle noe til et barn må vi være der barnet er, derfor er *felles fokus og gjensidig oppmerksomhet* viktige sider ved nærhet – å være der barnet er og være *oppmerksomhetsmessig tilgjengelig*. Dette er kjernen i all god formidling og pedagogikk.

Likedan når det gjelder regulering, uten nærhet, uten felles fokus og gjensidig oppmerksomhet, uten empatisk emosjonell kontakt, er det vanskelig å formidle regulering på en måte som blir akseptert av barnet. I begrepet “*gradert støtte*” (scaffolding), ligger det nettopp at det kreves sensitivitet for å *gradere* i forhold til barnets tilstand, forståelsesnivå og oppgavens vanskelighetsgrad (Hundeide 2001)

Begreper som ligger nær opp til ICDPs nærhetsorientering.

Det er viktig å være klar over at ICDP er med hensikt utformet som *et enkelt program*, og det er viktig at denne enkelheten opprettholdes slik at det blir lett tilgjengelig for de veiledere og omsorgsgivere som skal bruke det. Av denne grunn har vi ikke inkludert alle nye trender innenfor barnepsykia-tri, heller ikke positiv psykologi og forskning omkring kreativitet og “flow”

⁶ Jeg tar her for gitt at leser kjenner hovedtrekkene i ICDP Programmet for eksempel de åtte temaer og de tre dialoger.

eller den nye nevropsykologien med forskning omkring barns stresshormoner og speilnevroner. Derimot har jeg nedenfor gitt en rask fremstilling av endel begreper som ligger nær opp til ICDP og som kan virke utdypende og berikende på ICDPs bakgrunn og utforming...

1. Om å se den Andre (barnet) som person og den gjensidige avhengighet mellom mennesker – ICDPs humanistisk bakgrunn:

Ubuntu: "et menneske er bare menneske gjennom andre" (Zulu)

Dette er et begrep fra Zulu filosofi som på en enkel måte sammenfatter det humanistiske utgangspunkt som er grunnleggende i vår forståelse av barn og mennesker.

Jeg siterer Desmond Tutu: "Ubuntu betyr at en er opptatt av at vi som menneske ikke kan eksistere i isolasjon. Det betyr at vi er gjensidig knyttet til hverandre – at vi ikke kan være menneskelig alene.

En person har Ubuntu i seg er åpen og tilgjengelig for andre, støtter og bekrefter andre og føler seg ikke truet ved at andre er dyktigere(kompetente) eller bedre, for han eller hun har den trygghet i seg som kommer fra opplevelse av at vi alle tilhører en større helhet – menneskeheten... Vi tenker altfor ofte på oss selv som om vi er atskilte individer, men i virkeligheten er vi gjensidig knyttet til hverandre (interconnected) og hva vi gjør påvirker hele verden"

Ansiktets appell: den ekspressive appell
Nærhetsfilosofien ligger i samme gate (Vetlesen 1996), særlig er filosofen Le-

vinas relevant i forhold til ICDP og dens praksis.. Levinas er kjent for begreper som "ansiktets appell" :

"Når den andre ser på meg, da er jeg ansvarlig for han uten å kreve gjensidighet fra hans side.... Ansvar for andre er den grunnleggende og primære forutsetning for at vi skal bli mennesker..." Sitat fra Levinas

I konkret forstand er dette relevant for ICDP som bildet nedenfor viser. Se på dets ansiktsuttrykk: Dette er et barn som ble overlatt av sin mor til fremmede på et barnehjem. Vi så dette barnet umiddelbart etter at moren var reiset, og bildet viser barnets lidelse over separasjonen. Det har en appell om trøst og nærhet. Noe de fleste av oss kan gjenkjenne.

Ansiktets uttrykk og kroppsspråket er vårt viktigste "diagnostiske" redskap til å forstå andre menneskers følelse-



messige tilstand. Dette skjer gjennom en direkte og ureflektert opplevelse av den andre, i tråd med det jeg har kalt empatisk innlevelse og identifikasjon.

2. Om spontan ureflektert deltakelse og medopplevelse

Altersentrisk deltakelse: Deltakelse i den andres opplevelse (Bråten)

Den som har skrevet mest om dette er professor Stein Bråten. Som motsetning til Piagets egosentrisitet lanserer han begrepet “altersentrisk deltakelse”.

Han påpeker at mennesket har evne til umiddelbar og ureflektert deltakelse med den andres (barnets) opplevelse og aktivitet som om en er medskaper i den andres opplevelsen. Når en mor for eksempel gir barnet mat, da skjer det ofte at hun selv åpner munnen som om hun hjelper eller deltar i barnets aktivitet. Dette skjer hos de fleste av oss ved engasjert observasjon av for eksempel fotball eller andre krevende motoriske aktiviteter. Bråten ser dette som et generelt prinsipp som også inkluderer spontane affektiv deltakelse og empati (a la Stern).. Altersentrisk deltakelse blir derfor et samlebegrep for deltakende opplevelse, aktivitet og nærhet med den andre.(Bråten 2007).⁷

⁷ I denne forbindelse kan det også være relevant å nevne Fonagys begrep “mentalisering” som også dreier seg om å “forstå seg selv utenfra og forstå den andre innenfra.” Dette er en evne som Fonagy og hans medarbeidere anser som avgjørende i kommunikasjon med barn og dermed også avgjørende for barnets mentale helse. Sammen med sine medarbeidere har han utviklet intervensjonsprogram for å fremme mentalisering blant omsorgsgivere (Fonagy og medarbeidere 2002)

Protosamtale eller konversasjon og spedbarnimitasjon:

Forskning allerede fra 70 årene viser at spedbarn allerede ved 6 uker er i stand til på delta i en enkel form for ekspressive kommunikativ utveksling som har preg av samtale med turn-taking og gjensidig justering til tonefall og rytme. Dette er blitt kalt protokonversasjon eller samtale. (Trevvarthen 1992). Det har vist seg at spedbarn reagerer med tilbaketrekning eller ubehag dersom det ikke får tilpassede og sensitivt justerte “svar” på sine ytringer. Annen forskningen viser at spedbarn også kan imitere enkle bevegelser som tungeutstrekning allerede 8 timer etter fødsel. Denne forskningen bekrefter at spedbarn er biologisk justert til kommunikasjon med andre allerede fra fødsel. Mennesket er fra fødsel av et kommunikativt vesen!. Bråten går så lang som å hevde metaforisk – at vi alle er bære av en *virtuell Annen (en mulig annen) i form av et indre delta-kerrom* som vi kan fylle med en virkelig annen – når det skjer da oppleves “flyt” og velsignet nærhet...(Linder & Mortensen 2006).

Men dette betyr også at vi er sårbart i forhold til andre som Levinas og nærhetsfilosofien hevder. Derfor ert sensitivt justert kommunikasjon allerede fra tidelig spedbarnsalder avgjørende for barnets senere utvikling, særlig i forhold til emosjonell tilknytning, som igjen er grunnleggende fremtidig opplevelse av trygghet og tilpassning. Når spedbarn ikke får svar fra engasjerte omsorgsgivere da reagerer det naturlig nok enten med tilbaketrekning, ofte med selvstimulering, eller med udiskriminerende klamring til

den som er tilgjengelige. Denne type atferd ser vi ved alvorlig omsorgssvikt eller blant barn på barnehjem med lav kvalitet når det gjelder psykososial omsorg. (McVicker Hunt 1982)

4. Om emosjonell deltakelse

Affekt inntoning – selektiv inntoning (Stern 2003)

Dette er et mye brukt begrep som kommer fra Daniel Stern. Det kan beskrives som følelsesmessig samstemthet for eksempel mellom mor og barn. Det skjer når moren “svarer” på barns utspill i samme rytme, tempo, i samme toneart og med samme følelse som barnet. Derfor brukes det musikalske uttrykket “inntoning”.

Det viser seg som nevnt at spedbarn reagerer dersom kommunikasjonspartner, for eksempel mor, ikke holder “takten” og over- eller underspiller sitt svar til barnet.

Affektinntoning er derfor viktig både for å kunne innlede og opprettholde nærkontakt og kommunikasjon med spedbarn, og med mennesker i all alder. Derfor brukes dette begrepet mye i kommunikasjonsanalyser. I ICDP sammenheng kan en kanskje si at det å følge og justere seg til barnets tilstand og initiativ og opprettholde en intim dialog forutsetter evne til affektiv inntoning (Tema 2 og 3).

Opplevelsesøyeblikk

I sine siste bok bruker Stern (2004) flere begrep knyttet til det nærværende *møte-øyeblikket* (present moment) som *forløsende møteøyeblikk* og *kritiske nå-øyeblikk* (Stern sitert i Bråten 2007). Dette er korte øyeblikk på kanskje noen få sekundær som er fylt av me-

ning og emosjonell medopplevelse. Ved å innføre disse begreper fremhever Stern at det som er viktig i kommunikasjon mellom mennesker ofte skjer i korte øyeblikk, som en bare kan fange opp ved detaljert video analyse – fra øyeblikk til øyeblikk.

Emosjonell tilgjengelighet (Biringen 2004)

Dette er et annet viktig begrep som brukes mye i klinisk sammenheng. Det dreier seg om å “være tilstede” med barnet, se og oppleve dets tilstand og følelser, men også å svare på barnets utspill. Det er ikke nok å være tilstede, en må også være emosjonelt tilgjengelig for de Andre.

Birringen (2004) er kjent for å ha utviklet diagnostisk metode og skrevet en bok om emosjonell tilgjengelighet. Dette er et viktig og beskrivende begrep som er naturlig å bruke i ICDP sammenheng (se modell).

Gi anerkjennelse når det er grunn til det...

Grunnleggende i alt arbeid med mennesker er evne til å kunne gi adekvat anerkjennelse og bekreftelse. Alle mennesker trenger bekreftelse fra andre – det ligger i Ubuntu – at vi er skapt til å være i relasjon med andre. “Se og svare på den andres ansikt” (Levinas).

Det er særlig Anne-Lise Schibby (2002) og Berit Bae (1992) som har om dette i skandinavisk sammenheng. Anerkjennelse er bare ett aspekt (4. tema) av den emosjonelle kommunikasjon som er viktig for barnets utvikling.

Emosjonell støtte er et samlebegrep som ofte brukes i rådgivnings-sammenheng.

Et annet begrep som sjelden nevnes, men som jeg tror er viktig i klinisk forstand, er *trøst*. (Klette 2007). Dette er en deltakende empatisk omsorgshandling som er mer aktiv enn å se og be-krefte den andres lidelse. I tillegg er det et forsøk på å lindre gjennom emosjonell deltakelse, forståelse, skape håp og understøttelse. En står ikke lenger utenfor som en objektiv obser-vatør, men er deltaker med den andre.

5. Om mediasjon og mening

Kommunikativ nærhet gjelder ikke bare emosjonelle møter, det gjelder også pedagogiske møter og veiledning i forhold til barnet. Det er flere begrep i mediasjonstradisjonen som er aktuelle her:

Felles oppmerksomhet, "felles engasjements episoder" (Schaffer 1996) og "sonen for mulig utvikling" (Vygotsky (1978))

Forskning viser at felles oppmerksomhets episoder mellom omsorgsgiver og barn har direkte sammenheng med barnets kognitive utvikling. Dette er også vist i studier av kvaliteten av barns lek og problemløsning: I de tilfeller der den voksne er tilstede og engasjert i situasjonen og i barnets aktivitet, der vil også barnets prestasjoner og utviklingsnivå økes tilsvarende.... Selv i de tilfeller der moren bare er tilstede i bakgrunnen, uten direkte deltakelse, er dette nok til å heve kvaliteten i barnets lek og problemløsning.

Schaffer beskriver dette som "en spesiell form for interaksjon som begynner med at de begge etablerer et felles oppmerksomhetsfokus som den voksne bruker som utgangspunkt for å forlen-

ge og utvide barnets aktivitetsrepertoir slik at barnet blir hjulpet til å fungere på et høyere kompetansenivå enn om det fungerte uten pedagogisk støtte og veiledning." (Schaffer 1996, p. 121).

Dette minner om Vygotskys klassiske begrep "*sonen for mulig utvikling*": At barnet har sensitiv utviklingssoner der det er mulig å komme lenger når barnet får sensitiv pedagogisk støtte fra foreldre eller lærer. Dette er blitt et viktig begrep i nyere pedagogikk. Barbara Rogoffs begreps "*guided participation*" ligger i samme gate, og henviser til en veileder som tar utgangspunkt i barnets aktivitet, og som understøtter, utvider og deltar sammen med barnet, uten å overkjøre barnet. (Rogoff 2004). I boken "Ledet samspill fra spedbarn til skolealder" (Hundeide 2001) blir dette perspektivet utdypet i ICDP Programmet.

På samme måte som en må vise empati i samvær med barn som har emosjonelle problem, må en god pedagog vise tilsvarende empati og sensitivitet når det skal støtte et barn som arbeider med kognitive eller sosiale problem – *en må være tilstede der barnet er og støtte barnet ut fra de initiativ som foreligger*.

Mediasjon med gjensidig intensjonalitet og felles oppmerksomhet (Klein 1900)

I denne veiledningsprosessen er det første steg å etablere *felles oppmerksomhet* Tomasello 1999) og det Pnina Klein kaller *fokusering*. Dette er meget viktig i all kommunikasjon. Hos sped- og yngre barn oppnår en vanligvis dette ved å peke, vise, demonstrere, se på, eller påkalle oppmerksomheten ved å si "se her". Deretter følger vanligvis *be-*



nevne av det de observerer sammen der veileder også viser entusiasme og engasjement. Dette er å formidle mening. I praksis går fokusering og mening ofte sammen. Dette er del av det som også kalles *etablering av intersubjektivitet* eller det Colwyn Trevarthen kaller "*sekundær intersubjektivitet*"

Det neste steget i denne prosess er *utvidelse*. Veileder eller lærer går hinsides situasjon og forklarer og beriker barnets opplevelse med å trekke inn sammenligninger av andre lignende situasjoner, påpeke årsakssammenhenger og stiller "hvorfør tror du" spørsmål. Det har vist seg i flere studier at utvidelse i kommunikasjon mellom omsorgsgiver og barn har direkte sammenheng med barnets intelligens og språkutvikling. (Klein 1900, Pramling 1994)

Narrativ psykologi med dets vektlegging av sammenhengende historier som utgangspunkt for barnets meningsdanning og forståelse, hører også hjemme her under meningsgjøring og utvidelse (Bruner 1999, Hundeide 2003, 2009)

6. Om regulering og balanse mellom støtte og utfordring

Gradert støtte – "scaffolding" (Wood og Bruner 1999)

Dette henviser til omsorgsgivers støtte i forbindelse med barnets målrettede aktivitet der omsorgsgiver justerer sin støtte i forhold til oppgavens vanskelighetsgrad eller barnets kompetanse. Dette forutsetter også tilbaketrekning av hjelp når barnets mestrer oppgaven. Barnet opplever mestring fordi det er dets eget utspill som er støttet (Wood et al. 1976)

Omsorgsgiver må derfor unngå å overta fullstendig kontrollen, og ikke være så pådyttende at en tar initiativet fra barnet. Graden av kontroll bør heller være "kontingent", sier Wood, og med det mener han at graden av assistanse skal reguleres etter barnets ferdighetsnivå og oppgavens vanskelighetsgrad. Dersom barnet har lav ferdighet eller dersom oppgaven er særlig vanskelig, kan det være riktig å gi atskillig hjelp, for eksempel ved *steg for steg demonstrasjon*. Men så snart barnet begynner å beherske oppgaven, bør hjelpen med en gang reduseres, slik at barnet får en opplevelse av selv å mestre oppgaven.

Det finnes en rekke reguleringsaktiviteter der denne tilnærming kan benyttes, som for eksempel i forbindelse med *planlegging, se forskjellige alternativer i situasjonen, utvikle en overordnet og langsiktig strategi*. Dette er kognitive reguleringsferdigheter som er avgjørende for at et barn skal mestre de utfordringer det vil møte i et moderne samfunn.

En annen side ved regulering som er mer i forgrunnen når en snakker om barneoppdragelse er “*grensesetting*”. Det er en stor litteratur om dette. I ICDP sammenheng har vi i stor grad tatt utgangspunkt i Hoffmann forskning med vektlegging av det han kaller “*induksjon*”.

Positiv grensesetting – induksjon (Hoffmann 2000)

Her setter en grenser overfor barn, sier klart fra hva som ikke er tillatt, men uten å ydmyke barnet samtidig som en gir forklaringer. Dette er et viktig begrep i ICDP. Det er også viktig i Hoffmanns teori om barnets moralsk utvikling: *I motsetning til negativ regulering gjennomføres positiv regulering i forbindelse med “grensesetting” i en atmosfære av vennlighet og gjensidig respekt. I stedet for å rope og gi negative kommandoer, blir det gitt forklaringer på hvorfor ting ikke er tillatt og hvorfor visse regler eller forbud er nødvendige. Man forhandler og blir enige om reglene og om følgene av å bryte dem – og de gjennomføres.* Når barn handler riktig, får det anerkjennelse med forklaringer. En av de fremste ekspertene på dette området, Martin Hoffman (2000), kaller dette “*induksjon*” (Se også Eisenberg 1992).

Dette er begrep som det vil føre for langt å gå inn på her men som er mer inngående beskrevet i boken “*Innføring i ICDP Programmet*” (Hundeide 2009).

7. Avsluttende kommentar.

Som det fremkommer fra det som er skrevet hittil inngår psykologisk nærhet og tilgjengelighet i alle sentrale

delene av ICDP Programmet fordi det dreier seg om samspill mellom mennesker. Det er likevel viktig å påpeke at psykologisk nærhet ikke bare gjelder emosjonelle nærhet, det gjelder også den oppmerksomhetsmessige tilstedeværelse og sensitivitet som er avgjørende når en skal støtte et barnet i forbindelse med oppgaver som det skal løse enten i hverdagslivet eller på skole. *Sensitivitet og “tilstedeværelse med den andre”, som Stern sier, er selve nøkkelen både til god omsorg men også til god pedagogikk.*

Det er viktig å *ikke romantisere for mye den emosjonelle nærheten.* Oppdragelse har også som sin oppgave å forberede barn på et samfunn som kan være brutalt, avvisende og konkurranseorientert – der anerkjennelse ikke så lett deles og der ydmykelser og nedvurdering kan være en del av hverdagen. . . Hvordan vil et barn som bare har møtt sensitive, empatiske omsorgsgivere og klare seg i en slik sammenheng? Kan ikke urealistisk overbeskyttelse være et problem? Hvor realistisk oppdrar vi våre barn i forhold til det samfunn de skal møte? I hvor stor grad understøtter vi utvikling av *mestring, utholdenhet, ansvarlighet og omsorg for andre* – som er avgjørende for at barn skal tilpasse seg som voksne?

Selv om det virker gammelmoding, tillater jeg meg å minne om det Adler (Freuds elev) i sin tid (i 30 årene) fremhevet som den viktigste årsak til psykopatologi både hos barn og voksne, nemlig urealistisk overbeskyttelse og bortskjemming. Om dette sier han:

“Bortskjemming fratår barna selvstendighet og initiativ, det

ødelegger grunnlaget for selvtillit og skaper en parasitisk holdning til livet der en føler at hele verden skylder dem noe...”

Til slutt vil jeg sammenfatte dette i forhold til ICDP, nemlig at *det i all oppdragelse må være balanse mellom nærhet og trøst på den side og utfordring og fare på den annen:*

- På den ene siden er det er viktig at omsorgsgiver/lærer følger barnet initiativ, *toner inn til barnets følelser*, gir bekreftelse og er tilgjengelig slik at det skapes et grunnlag for en trygg tilknytning...
- På et annen side er det også viktig at barnet får anledning til å *oppleve utfordringer* og at de opplever at de på egen hånd kan mestre sine omgivelser fra egne initiativ – selvtillit og handlekraft (“agentivity” ifølge Stern)
- Det er viktig at barnet *forberedes på de vanskeligheter* de vil møte i form av krav om disiplin, orden, samarbeide, ansvarlighet og den moral som forventes i det samfunn det skal vokse opp og leve i som voksen
- Mange vil hevde at *sosialisering til ansvarlighet, lojalitet, disiplin og omsorg*, mangler i moderne vestlig oppdragelse (Rogoff 2003). Er det tilfelle?

Referanseliste

- Allan, J. G. & Fogany, P. (2006): *Handbook of mentalizing-based Treatment*. New York: John Wiley & Sons
- Bae, B. (2003): På vei i en anerkjennende retning? *Sosial Kritikk* nr. 88. s. 60-71
- Birringen, Z. (2004): *Raising a Secure Child*. Perigee Booj. N.Y.
- Bowlby, J. (1988): *A Secure Base*. City? Routledge.
- Bruner, J. (1999): *The Culture of Education*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Bråten, S. (1998): *Intersubjective communication and Emotion en Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bråten, S. (2004): *Kommunikasjon og samspill fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bråten, S. (2007): *Dialogens spill I barnets og språkets utvikling*. Abstrakt Forlag.
- Eisenberg, N. (1992): *Empathy and Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fonagy, P, Cottrell, D. Phillips, J. & Kurtz, Z (2002): *What works with whom? A critical review of treatments for children and adolescents*. Guildford Press, N.Y.
- Hoffman, M. (2000): *Empathy and Moral Development.*: Cambridge University Press.
- Hundeide, K. (2000) *Det nye ICDP Programet*. Fra ICDP Stiftelsen
- Hundeide, K. (2001): *Det intersubjektive rommet*. I O. Dyste (redaktør) *Kommunikasjon og dialog*. Abstrakt Forlag.(Oversatt til svensk).
- Hundeide, K. (2001): *Ledet Samspill fra Spedbarn til Skolealder*. Asker: Vett og Viten
- Hundeide, K. (2003a) *Barns livsverden: Sosio-kulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo Cappelen Akademiske Forlag.
- Hundeide, K. (2003 b): *Omsorg og overgrep innenfor sonen for intimitet*. I Nafstad, H. (Ed.): *Det omsorgsfulle mennesket*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag..
- Hundeide, K. (2009): *Innføring i ICDP Programmet* . ICDP stiftelsen Oslo.(Oversatt til svensk og engelsk)
- Klein, P. (1992): *More Intelligent and sensitive Child (MISC): A New Look at an Old Question*. *Int. J. of Cognitive Education & Mediated Learning*. Vol.2. No.2.
- Klein, P. (1990): *Formidlet læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, T. (2007): *Tid for trøst*. NOVA Rapport. Oslo
- Lidner, A. & Mortensen, S.B (2006): *Glædens Pedagogik*. Dafolo Forlag
- Mc Vicker Hunt: (1982). *Towards solutions of Early Education*. I Nir-Jav, Spodek, Steg

- (red.): *Early Childhood Education*. Plenum Press, N.Y.
- Pramling, I. (1994): *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rogoff, B. (2003): *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Rye, H. (2002): *Tidlig hjälp til bedre samspill*. Ny utgave. Gyldendal akademiske forlag.
- Rye, H. (2007): *Barn med spesielle behov*. Gyldendal Akademiske
- Schaffer, H.R.(1996): *Social Development*. Blackwell. London. (Oversatt til dansk).
- Schibby-Lafferty, A.L. (2002): *Relasjoner. Et didaktisk perspektiv*. Akademisk Forlag 2005
- Seligman, M. (1991): *Learned Optimism*. Knopf, N.Y.x
- Stern, D. (1985): *The Interpersonal World of the Infant*. Basic Books. Inc. publishers. N.Y.
- Stern, D. (1995): *The Motherhood Constellation* Basic Books. N.Y.
- Stern, D. (2003): *The Present Moment*. Basic Books. Inc. Publishers. N.Y.
- Tomasello, M.(1996): *The Cultural origins of Human Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Trevarthen,C.(1992):An infant's motive for speaking and thinking in the culture in A. Heen Wold(Ed.): *The Dialogue Alternative*. Scandinavian University Press. Oslo.
- Vetlesen, A.J. (1996): *Nærhetsetikk* (Ethics of proximity) Ad Notam Gyldendal, Oslo.x
- Vygotsky, L. (1978): *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Cambridge. x
- Wood, D. Bruner, J. & Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology*

Fra projekt til proces



Hvordan kan ICDP implementeres og udvikles på tre niveauer – det individuelle, det kollektive og det organisatoriske plan? – Og hvordan kan proceskonsulent og leder være dirigent i processen“?

Institutionsleder, Grethe Bach Jørgensen, Jebjerg Børnehus
Psykolog, Annette Groot, GR-Psykologerne

Sommerferien stod for døren i Jebjerg Børnehus og der blev sagt farvel til mange kommende skolebørn. I den forbindelse modtog personalet et afskedsbrev fra en mor, hvori der bla. stod: *“...Børnehaven dufter af god stemning og jeg ønsker for jer, I bevarer denne duft – den kommer ikke af sig selv, men skal fremelskes ved engagement, god ånd, positiv indstilling til tingene og ved at møde børn og voksne lige nøjagtig der, hvor de er”*.

Dette brev skabte en tilpas forstyrrelse i institutionen, for hvad indeholdt denne “duft”? Hvad var det for nogle parametre, der havde betydning for, at ICDP havde udviklet sig fra et projekt, til en proces over flere år og var blevet implementeret og udviklet i en så høj grad, at ICDP havde sat sig i institutionen som en “duft”?

Forfatterne til denne artikel har sammen fulgt udviklingen i institutionen, og vi vil hermed forsøge at beskrive vores erfaringer og oplevelser af disse parametre.

Projektstart i institutionen

Det startede som et projekt i 2001, hvor bl.a. Annette Groot, som proceskonsulent, introducerede ICDP metoden i Jebjerg Børnehus, hvorefter hele personalegruppen i en 2 årig periode blev certificeret på niveau 1. En proces var igangsat og efter yderligere 3 år blev personalegruppen certificeret på niveau 2. Grethe Bach Jørgensen blev som leder certificeret sammen med personalet og fungerede samtidig som “tovholder” på processen.

Institutionen startede i projektet uden nogen viden om ICDP metoden, men med en stor motivation til at se på og reflekterer over egen relationskompetence og ressourcesyn, se på børnene på en ny måde – der var åbenhed over for at sætte sig selv i spil.

Begrebet “mesterlære” blev meget kendetegnende for projektet og den efterfølgende tid.

Da de første 2 medarbejdere havde været på kursus, kom der “magisk tryllestøv” ind i institutionen. De to medarbejdere begyndte pludselig at “stråle” på en ny måde, og børnene flokkedes om dem. Dette motiverede i høj

grad det øvrige personale til også at komme på kursus.

Set i børnehøjde, havde vi en oplevelse, der gjorde den store forskel. Vi så et meget udsat barn, der på forbløffende kort tid begyndte at få en god relation til de to medarbejdere, og kom i positiv udvikling. Personalegruppen så ved selvsyn, at fokus på og arbejde med ICDP metoden gjorde en forskel – og ICDP blev institutionens omdrejningspunkt!

Hundeides 8 principper for implementering.

I bogen "Relationsarbejde i institution og skole" af Karsten Hundeide er hovedvægten lagt på ICDP metoden. Principper for implementering beskrives overvejende med en tjekliste på 8 principper for implementering:

1. Støtte fra centrale myndigheder/autoriteter
2. Plads til projektet – tid, organisering, økonomi, følelsesmæssig tilgængelighed
3. Villighed hos modtager
4. Fremdriftsplan
5. Kvalitet og intensitet af gennemførelse
6. Forandring af hverdagsrutiner
7. Plan for selvevaluering, opfølgning og indbygget belønningssystem
8. Modstandsfaktorer mod gennemførelse

Vi blev nysgerrige på egen proces. Hvilke principper/parametre havde haft betydning hos os i institutionen? Kunne man nøjes med at tale om implementering? – hvad med fastholdelse i forbin-

delse med at gå fra projekt til proces? Hvordan undgår man, at processen stagnerer? Hvordan var der sammenhæng mellem den enkelte, gruppen eller organisationen?

Institutionens egne parametre

Baggrunden for at udtale sig om egen praksis bygger på et medarbejderspørgeskema fra 2003 og kvalitative interview af samme medarbejdere i 2008. Ved at lave 2 "tværsnit" blev det muligt for os, at undersøge "længdesnit" og finde frem til egne parametre. Omdrejningspunktet er personalets oplevelser af at være i et projekt og i en proces. Ud fra en induktiv metode har vi udtaget en essens og draget almene generelle slutninger, der er valide for os, men hvor det er vores formodning, at samme forhold sandsynligvis vil kunne være gældende i processer i andre institutioner.

Interviewene fra 2008 dokumenterede klart, at personalet havde oplevet en udvikling af deres professionelle relationskompetence fra projektstart. Der var skabt en proces, hvor fire parametre trådte tydeligt frem:

- Udvikling i anerkendende relationer
- Selverkendelse / Selvbevidsthed
- Udvikling og læring i et praksisfællesskab
- Struktur og ledelse

Når vi ser på parametrene, er det en nærliggende tanke, at værdier i ICDP præger parametrene. Et interessant spørgsmål er lederens rolle, kan lederen overhovedet implementere ICDP uden selv at udøve ICDP? Kan en leder

implementere ICDP uden at “mærke ICDP på egen krop”?

Det mener vi ikke....

Vi vil præsentere parametrene ud fra en teoretisk forståelse og afdække parametrenes betydning i forhold til udvikling af professionel relationskompetence. De to første parametre beskrives samlet under det individuelle plan, det tredje under det kollektive plan, og det fjerde under det organisatoriske plan.

Implementering og udvikling af ICDP i forhold til et individuelt plan

Når anerkendelse hos Hegel beskrives som, at “bringe noget frem i den anden”, opfange den andens bevidsthed og give den tilbage som “anerkendt af min bevidsthed, hænger anerkendelse uløseligt sammen med ligeværd og relationer. I henhold til Schibbys dialektiske relationsopfattelse udvikles den enkelte medarbejder i relationen til andre, hvor vi tilknytter og afgrænser os. Vi kan derfor ikke tale om udvikling på et individuelt plan uden at tale om relationer.

– At se sig selv for “første gang”

Personalet beskriver den første gang, de modtog supervision af konsulenten, som et “gyldent øjeblik” de aldrig glemmer, og de får et drømmende blik, når de flere år senere beskriver den “første gang de så sig selv”, første gang de mødte en person, der formåede at opfange deres bevidsthed og give den tilbage på en sådan måde, at de oplevede sig selv på en helt anden måde en tidligere.

Hundeide beskriver i sin bog, at det er vigtigt, at have fokus på modstandsfaktorer og holdningen “det er ikke noget nyt”, de færreste kender egen praksis, da den er ubevidst taget for givet og blevet til en rutine. Det er derfor afgørende, at første supervision foregår i en kvalificeret medarbejder-konsulent relation.

I forhold til vedvarende udvikling af den enkelte / selvet, fremhæves det, at drivkraften til processen er kollega-kollega relationen. Det er derfor en ledelsesmæssig udfordring, at der er etableret rammer i institutionen og i de indbyrdes relationer, hvor personalet kan, vil og tør engagere sig i hinanden. Det bliver vigtigt at sætte fokus på en kultur i institutionen, hvor vi inspireres af hinanden / tilknytter os, og samtidig “holder fast i os selv”/ afgrænser os.

Personlighed – faglighed

Personalet beskriver, at ICDP’s metoderiske elementer, brug af video og de 8 samspilstemaer, har udviklet den indbyrdes sparring fra et personligt plan til et professionelt / fagligt plan. Tidligere kunne personalet føle sig “ramt” på deres personlighed, men nu har de fået redskaber til at give sparring på et professionelt plan, hvorved fagligheden lægger sig som “et lag uden på personlighed”. Personalet udtaler, at “*alle oplever at have samme personlighed som før, men at have fået faglighed og bevidsthed om egne virkemidler koblet oven på, som et redskab der kan “tones op og ned for”*”.

Fokusskifte

Ved ICDP metodens fokus på at udvikling hos barnet starter ved en forandring hos den voksne, er der endvidere sket et fokusskifte fra den voksnes behov til barnets behov. Det handler ikke mere om den enkeltes "synsninger", men om at kunne indgå i en relation med et barn, hvor den voksne kan være anerkendende, dvs. tage barneperspektivet for en stund, hvorefter den voksne tager ansvaret for relationer og ser på sin egen andel i relationen. Der skal ikke tages udgangspunkt i den voksnes behov, så det opleves som et "nederlag", hvis et barn f.eks. ikke vil trøstes af en bestemt voksen. Der skal derimod tages udgangspunkt i barnets behov – det er barnets behov at blive trøstet af en anden lige nu, og derfor trækker jeg mig. En sådan holdning sikrer en professionel kollega-kollega sparring.

Erkendelse – ligeværdighed i gruppen

Videosupervision har åbnet for ligeværd i personalegruppen. Personalet beskriver det ved, at der er en "*høj grad af rummelighed over for, at alle mennesker er forskellige, andres hensigter er som udgangspunkt gode, og alle har ressourcer*". Teoretisk er denne ligeværdighed forudsætningen for anerkendelse og udvikling af en bevægelig relation, hvor selvet forstås som en levet relation frem for en fast kerne.

Med udgangspunkt i Dan Zahavis udlægning af Husserls fænomenologi åbner brug af video for et højere erkendelsesmæssigt niveau.

Ved kollegasupervision med video som redskab har personalet bevæget

sig fra en signativ til en imaginativ fremtrædelsesform – dvs. fra ord til billeder. Når personalet efterfølgende har arbejdet videre med relationen til barnet, beskrives det, at "*selverkendelse kommer via følelser, ved at opleve glæde når det lykkes*" dvs. et erkendelsesniveau med en perceptiv fremtrædelsesform.

At gøre en kendt følelse "professionel"

Personalet beskriver at: "*Anerkendelse sidder i hjertet, er en slags kærlighed*". Denne udtalelse pirrede vores nysgerrighed, for hvordan kan en personlig følelse gøres til en professionel relationskompetence?

Med udgangspunkt i Honneths uddifferentiering af anerkendelsesbegrebet ud fra privatsfæren, den solidariske sfære og den retslige sfære, kan udtalelsen beskrives, som at udspringe fra privatsfæren, hvor kærlighed, der danner forudsætning for overhovedet at indgå i et intersubjektivt forhold, udløser forudsætningen for subjektets fundamentale selvtillid.

Personalet beskriver, at "*Alle har iboende evner for at arbejde anerkendende, og at arbejde med anerkendelse har aldrig været et nyt in-put, vi er bare blevet bevidste*". Dette udsagn kan tolkes som, at anerkendelse er en egen-skab, eller følelse, den enkelte har til-egnet sig tidligere i privatsfæren, og som er en del af personligheden. Det beskrives også ved, at anerkendelse er noget, som "*man skal selv have mærket det for at kunne give det videre*".

I arbejdssammenhæng vil det selvfølgelig aldrig blive kærlighed som i den private sfære, men vi tolker, at pga.

præmissen i ICDP hvor der er fokus på omsorgsgiver empati, er en fornemmelse for følelsen, *“en slags...”* kommet med over i den solidariske sfære, i de arbejdsmæssige fællesskaber, hvor fælles værdier og normer deles og dannes udløser et grundlæggende selvværd hos subjektet. Kollegafællesskabet er blevet *“en forlængelse og en udvidelse af anerkendelsesforhold, der vedligeholder den fundamentale selvtillid”*

Personalet beskriver, at de har fået mere selvværd. I forhold til begreberne selvværd og selvtillid er det vores vurdering, at personalet bruger begreberne ud fra det sprog, der er udviklet i processen, hvor Honneths selvtillid matcher med vores brug af selvværd og Honneths selvværd med vores forståelse af selvtillid.

Fra den enkelte til kollegafællesskabet

Personalet beskriver, at *“drivkraften er anerkendelse af hinanden i kollegafællesskabet”* og herved bliver den solidariske sfære central, også i forhold til koblingen fra individet til fællesskabet.

I empirien fremhæves det tydeligt, at det har været vigtigt, at alle uanset stillingsbetegnelse har deltaget i processen. Teoretisk vil det sige, at alle er medlem af det solidariske fællesskab, hvor deres *“...deltagelse og positive engagement i det situerede fællesskab bliver anerkendt”*². Den enkelte medarbejder indgår i samhørighed med de andre kollegaer i kollegafællesskabet, hvor man kan genkende sig selv og bliver anerkendt for sin egen unikke partikularitet. Den enkelte medarbejder indgår i gruppens solidaritet og bidrager herved til gruppens hele.

Det er meget tydeligt, at ICDP metodens metodiske elementer, dvs. de 8 samspilstemaer, video i dagligdagen og processtyrerrollen, har fremmet det forhold, at den enkelte har udviklet selvindsigt i egne virkemidler, samt har fået øje på kollegaers virkemidler. Disse erkendelser, samt det professionelle sprog, der er knyttet dertil, har efter vores vurdering styrket det solidariske fællesskab, skabt fælles værdier, et fælles tredje, der har samlet gruppen, og som har haft afgørende betydning for udvikling af den professionelle relationskompetence.

Den retslige sfære har mindre betydning i processen for netop denne personalegruppe. I 2003 var ICDP ikke særligt udbredt endnu, og det er en gisning, at hvis det ikke er muligt at få f.eks. skolens og forvaltningens anerkendelse, så kompenseres der ved at kigge indad i gruppen, i det solidariske fællesskab

I dag er ICDP kendt af mange, dvs. det er nu muligt at få andres anerkendelse for at arbejde med ICDP, hvilket bevirker, at pædagogfaget får en agtelse i samfundet for netop deres profession – en *“professionel relationskompetence”*. (jfr. Hundeides 1. princip)

“Plejer” under pres

Med udgangspunkt i Bourdeiu hører kollegafællesskabet hjemme i det pædagogiske felt, og personalegruppen har som enhed udviklet sin egen doxa om, hvad der er normalt og unormalt, hvor den enkelte i sin praktik agerede ud fra en praktisk sans i sin relation med barnet. Når projektkonsulenter introducerer ICDP metoden med dens menneskesyn, dens metodeværktøjer

og med prøvehandling, kommer feltets doxa under pres, og der skabes en refleksion, der sætter spørgsmålstejn ved det underforståede.

Personalegruppen, som et mindre felt, har en position bestemt ud fra dens kapitaler. ICDP kan betegnes som en kulturel kapital, der bliver værdisat som en *ny* symbolsk kapital.

Udfordringen for implementering ligger derfor i, at værdisætte en kapital i feltet, hvor alle "tør" sætte fokus på sig selv i relation med barnet. (jfr. Hundeides 6. princip)

At "turde" noget nyt

Opstarten kan udløse usikkerhed "*skal vi nu til at filmes...skal vi nu virkelig til at ...lægges på bordet...at jeg måske ikke er så god en pædagog, som jeg selv, eller de andre, gik rundt og troede*" Opstarten er derfor meget vigtig for, at vi overhovedet kan arbejde med vores professionelle relationskompetence, og udfordringen er at skabe et skift fra ikke at italesætte og vise det, som den enkelte oplevede som svært, til at alle "*tør vise, det der er svært*".

Vores tolkning er, at "tør" hænger sammen med oplevelsen af tryk i personalegruppen. Det at "turde" kan udvikles ved, at skabe en kapitalform, hvor det er en ressource, at den enkelte, også i forhold til problemstillinger, søger sparring hos sine kollegaer, og at den enkelte herved faktisk opnår anerkendelse, dvs. oplever sig opfanget af en andens bevidsthed, hvilket stemmer overens med, "*drivkraften er anerkendelse af hinanden i kollegafællesskabet*".

At vise sig selv på video i en vanskelig eller fastlåst relation med et barn, og samtidig modtage sparring af kolle-

garne for det', der lykkes, skaber gode vækstbetingelser for at skabe en ny kapitalform.

I forhold til husets samlede udvikling og i forhold til at skabe tryk stiller det store krav til ledelsen, for: "*Det handler også om at vi ikke bliver trådt på, for ville du (leder) nu træde på os, og ...gøre det modsatte af at anerkende....så ville vi ikke turde prøve...vel.*"

Det er vores erfaring, at ledelsen skal give plads til prøvehandling – plads til succes og "fejl".

Ændring af habitus – plads til skepsis

En ændring af kapitalformer påvirker ikke kun en individuel revidering af handlemønstre, men også institutions samlede mønstre, de fælles udviklende tanke- og forståelsesformer, som Peter Ø. Andersen beskriver som en institutionshabitus

Habitus er interessant at arbejde med i forhold til udvikling og fastholdelse, men er samtidig svær at ændre, hvilket flg. udsagn beskriver. "*det kan være svært at give slip på gamle handlemønstre, og der er behov for at udtrykke skepsis*". Modstandsfaktorer og villighed hos personalet er af stor betydning for implementering af nyt (jfr. Hundeides 3. og 8. princip), og institutionen skal have fokus på at give plads til, at personalet kan italesætte skepsis, før end der tales om forventninger og nye mål.

Implementering og udvikling af ICDP i forhold til et kollektivt plan

Med udgangspunkt i Etienne Wengers sociale læringsteori beskrives praksisfællesskaber og læring som en integre-

ret del af vores dagligliv. Læringen er situeret, kan ikke adskilles fra den kontekst, den er en del af, og læringsbegrebet er trukket ud af uddannelsesinstitutionerne og ind i hverdagslivets læring.

Læring i praksis

Personalet beskriver, at når de får input fra proceskonsulenterne, skal de arbejde med det i praksis, "*...jeg skal lige have omsat det ..have det gennem fingrene...*". Det bliver derfor vigtigt, at give tid til processen, så det "nye" kan blive kropsliggjort i en ny habitus.

Personalet beskriver, at det har været altafgørende, at alle i personalegruppen, uanset uddannelsesmæssig baggrund, har deltaget i processen, og at "*vi har været ligeværdige, uanset hvilken rolle vi har haft her i personalegruppen*". Dvs. adgang til personalegruppen er en forudsætning for, at læring kan finde sted. Konsulenten eller lederen bør derfor sætte fokus på, hvordan alle på forskelligt niveau kan opnå adgang til praksisfællesskabet.

Meningsforhandling

Det er igennem gensidigt engagement i praksis, at fællesskabet forhandler sin virksomhed, og skaber relationer af gensidig ansvarlighed blandt de involverede. Denne forhandling / meningsforhandling skal derfor have gode vækstbetingelser. Fælles pædagogiske dage og kollegavejledninger har stor værdi. Det er vigtigt at se på "forstyrrelser" / det der bryder med normen i institutionen som en anledning til en ny og interessant meningsforhandling, hvor fællesskabet har anledning til implementering. Konsulent og leder bør

have fokus på, at alle bidrager for at undgå efterfølgende individuel distancering.

Deltagelse og tingsliggørelse

I forhold til udvikling er det et ledelsesværktøj at være bevidst om, at praksisfællesskabet som kontekst for meningsforhandlingen involverer et samspil mellem to konstituerende processer, deltagelse og tingsliggørelse, og at en forskydning i "ligevægten" i dualiteten mellem komponenterne skaber mulighed for forhandling af ny mening og fremdrift af proces. En overvægt af en af komponenterne kan dog resultere i oplevelsen af meningsløshed, f.eks. kan en overvægt af deltagelse give "tom snak", og en overvægt af tingsliggørelse kan udvikle fastlåste rutiner. Personalet beskriver, at "*Nye børn, forældre, kollegaer og situationer bevirker, at arbejdet aldrig bliver en rutine*", hvilket udgør betydningsfulde deltagelsesrelationer i forhold til udvikling.

Nyankomme:

En stærk gruppefølelse kan fremme udvikling og fastholdelse, men gruppen kan samtidig virke "ikke-rummelig" over for anderledes nyankomme, hvilket kan bremse udviklingen.

Det er derfor vigtigt, at nye kollegaer bliver en del af praksisfællesskabets fælles læringshistorie. Det er vigtigt at være opmærksom på personalegruppens rummelighed over for "anderledes" kollegaer, idet det ellers kan betyde, at gruppen bremser for sin egen udvikling og fastlåses i processen.

Lederen kan med fordel lave forskellige "velkomstprocedurer", så nyt personale hurtigt bliver en del af fælles-

skabet. Personalet skal gå i samme retning, men ikke nødvendigvis i samme fart.

Implementering og udvikling af ICDP i forhold til et organisatorisk plan.

Med udgangspunkt i Finn Borums forandrings- og ledelsesparadigmer placerede personalets oplevelser, med at være i et projekt og en efterfølgende proces, sig inden for hovedsaglig det humanistiske- og det eksplorative paradigme.

Humanistisk paradigme – implementering og fastholdelse

De parametre, personalet oplevede ved at være i et projekt og en proces, stemmer overvejende overens med grundtankerne i det humanistiske paradigme.

Det er vigtigt, med en planlagt forandring, der forplanter sig ned i institutionen, hvor konsulentens rolle var vigtig i opstarten, og ledelsen/en styregruppe var vigtig i det lange løb – som ildsjæle og tovholdere. Det udvikler en forpligtelse, når vi selv “opfinder” løsningerne (“det, der fungerer, er det, vi bliver enige om”), jfr. meningsforhandling, hvor der er fokus både på den enkelte og gruppen. Tryghed og tillid bliver udviklet ved at se hinandens ressourcer, følge fælles mål og have en dialog om værdigrundlaget. Forandring via uddannelse og “træningsmiljøer” hvor viden overføres til hverdagen. En høj grad af harmoni. (jfr. Hundeides 2., 4., 5. samt til dels 7. princip)

Men hvordan undgår institutionen, at implementering og udvikling af ICDP stagnerer?

Eksplorativt paradigme – fortsat udvikling

Det eksplorative paradigme åbner for en forståelse, hvor en organisation ikke er en stabil struktur, men en social konstruktion, som kræver energi for at opretholdes – og den vedvarende meningsforhandling gør, at processen ikke stagnerer.

Det bliver derfor vigtigt at få institutionen i eksterne sparringsrum og kommunikative processer med andre uden for gruppen...og nyankomne, manglende tid osv. er ikke disharmoni, men en anledning til nye måder at arbejde på og forhindre stagnation. (jfr. Hundeides 2., 3. og 6. princip)

ICDP – som værdigrundlag i institutionen

For konsulent og leder er det vigtigt at implementere ICDP i den enkelte, personalegruppen og i organisationen. De tre niveauer kan ikke ses uafhængigt af hinanden.

Det stiller krav til en ledelse, der går “forrest” og sætter sig selv i spil, har et godt ledelsesteam, har resourcesyn på udfordringer og har tillid og forventninger til sine medarbejdere. Ledelsen skal målrettet “gribe” medarbejderne i deres hverdagspraksis og give feedback ud fra ICDP’s tankesæt, og ledelsen skal bruge fagsproget fra ICDP.

Ledelsen skal skabe rammer og vækstbetingelser for kollega-kollega relationen i de formelle og uformelle rum og skabe en struktur for det faglige arbejde, hvor video er et vigtigt middel.

Ledelsen skal have forståelse og respekt for, at medarbejderne ikke har samme fart – men medarbejder skal

ikke være i tvivl om lederens forventning om samme retning.

Konsulentens forudsætning er at være godt forankret i ICDP, en forankring som er skabt gennem eget praksis arbejde med ICDP på alle niveauer, koblet med teoretisk viden – hvor ICDP er blevet integreret som en personlig, faglig professionalitet. En merviden som konsulenten inviterer fællesskabet og den enkelte ind i. Konsulenten skal sætte sig selv i en position, hvor hun respektfuldt ser, møder og forstår den enkelte medarbejder i institutionen samtidig med hun anerkender fællesskabet og organisationen.

Der stilles krav til at konsulenten formår at bruge sig selv som rollemodel, er åben og villig til at sætte sig selv i spil både personligt og fagligt. Hun skal kunne justere sig til samtidig med hun giver tilpas udfordring til den enkelte, fremhæver og viser personalet hinandens ressourcer og styrkesider.

Det kræver et tæt samarbejde mellem konsulenten og lederen, om de løbende processer i institutionen. Dette giver konsulenten forudsætninger for at træde ind og ud af institutionen og have efterladt tilpas forstyrrelser hos den enkelte, fællesskabet og organisationen.

Tænkningen bag ICDP med refleksion, anerkendelse, relationer og ressourcer som fire hjørneste, skal være grundlæggende i forhold til alle opgaver og processer i institutionen.

Afrunding

Denne personalegruppes oplevelser med at gå fra projekt til proces havde sine fire egne parametre, der viste sig at matche Hundeides 8 principper for implementering.

Vi håber, at vi med denne artikel, via vores egne oplevelser med implementering af ICDP, har bredt principperne ud, og som "ringe i vandet" måske har skabt en tilpas "forstyrrelse" hos andre, der er optaget af ICDP...og ikke ønsker, at processen stopper.

Litteraturliste

- Andersen, Peter Ø "Pædagogens praksis" Socialpædagogisk Bibliotek. 1996
- Borum, Finn "Strategier for organisationsændring" Handelshøjskolens Forlag. 1995
- Honneth, A. (oversat af Mogens Chrom Jacobsen) Axel Honneth. "Behovet for anerkendelse, en tekst samling" Hans Reitzels Forlag. 2003
- Hundeide, K. "Relationsarbejde i institution og skole" Dafolo. 2004
- Lave, J. & Wenger, E. "Situert læring og andre tekster". Hans Reitzels Forlag. 2005
- Olesen, S. Gytz og Pedersen, P. Møller. "Pædagogik i sociologisk perspektiv". Forlaget PUC. 2000
- Ritchie, T.. "Relationer i skolen – perspektiver på liv og læring". Billesø & Baltzer. 2006
- Schibbye, A.-L. Løvlie. "Relationer – et dialektisk perspektiv". Akademisk Forlag. 2005
- Wenger, E. "Praksisfællesskaber". Hans Reitzels Forlag. 2006
- Zahavi, D. "Husserls fænomenologi" Filosofi – Gyldendal. 2001

ICDP: Resymé av verdigrunnlag og den tidlige utviklingshistorie



(Fra foredrag ved ICDP – konferansen i Danmark 27. – 28.mai 2010)

Begynnelsen til det samarbeidet som etter hvert ledet til utviklingen av ICDP, går mer enn 30 år tilbake i tid. Siden vi begge var medlemmer av Subud – en internasjonal organisasjon av personer som også er interessert i en åndelig utvikling, falt det naturlig at vi også ble med i Subuds hjelpeorganisasjon SBIF (Subud Brotherhood International Foundation). I 1970 – 80 årene var Karsten formann og Henning viseformann i denne organisasjonen, som på den tid hadde fokus på humanitært hjelpearbeid, bl.a. barns psykososiale utvikling.

Det første prosjektet vi startet og drev sammen, var Alfragide – prosjektet på nordøstsiden av Lisboa i Portugal. Det ble startet i 1980 i samarbeid med portugisiske venner, bl.a. Irina og Icksan Mendes, og med finansiering fra NORAD.

Henning Rye og Karsten Hundeide:

Bakgrunnen for prosjektet var frigjøringen av Portugisiske kolonier – Mozambique, Cap Verde, Angola, o.a. I den sammenheng kom ca. 1 million flyktninger fra disse koloniene til Portugal. Mange reiste senere igjen til andre land. Men mange ble værende i Portugal. I ovennevnte område bodde svært mange familier med barn. Det ble derfor satt opp en barnehage som først og fremst ga et tilbud for barn, men som etter hvert også ble et senter for familiene.

NORAD finansierte sentret i 5 år. Evalueringen av prosjektet var meget positiv.

I denne sammenheng ble det i 1985 holdt et stort internasjonalt seminar nær Lisboa: “Children in Need”, som til fulle viste det store internasjonale be-

hov for forebyggende psykososiale tiltak. Karsten fikk i denne sammenheng i oppdrag å evaluere situasjonen for barn i en rekke barnehjem i Sri Lanka, og behovet for et psykososialt intervensjonsprogram.

På denne tid hadde Karsten allerede arbeidet som psykolog over flere år både i institusjon for “åndssvake” som sterkt psykisk utviklingshemmet ble kalt den gang, og i den pedagogisk/psykologiske tjenesten i skolen, og var allerede ansatt ved Universitetet i Oslo. Henning hadde gjort ferdig sin videreutdanning i barne- og ungdomspsykiatri, og var sjefpsykolog ved Sentralinstituttet for Rehabilitering – Berg Gård – i Oslo. Vi var begge opptatt av de nye vitenskapelige studier av barns utvikling innenfor tilknytningstra-

disjonen, den kommunikasjonsorienterte forståelsen av barns utvikling, og – ikke minst – studiene knyttet til “formidlet læring” (Feuerstein – tradisjonen).

Den kommunikasjonsorienterte forskningen med bl.a. Colwyn Trevarthen og Daniel Stern, hadde i 1980-årene lagt grunnlaget for et nytt suksessfullt program i Holland, utviklet av en gruppe ledet av Maria Aarts. Programmet ble da kalt ORION – programmet, i dag er det kjent som Marte Meo.

Samtidig hadde Pnina Klein utviklet sitt intervensjonsprogram i Israel kalt MISC (More intelligent, sensitive child). Det ble derfor naturlig for oss å organisere seminarer i Norge for presentasjon og opplæring i disse nye programmene. Det første seminaret i Skandinavia hvor ORION – programmet ble presentert av Maria Aarts var holdt på Berg Gård høsten 1987, og det første seminaret om MISC – programmet ble holdt høsten 1988 på Universitetet i Oslo. Senere ble disse programmene både kjent og mye brukt i Skandinavia. Inspirasjonen fra disse ulike tradisjonene, førte til en bedre balanse mellom kognitive og emosjonelle kvaliteter i det som etter hvert ble ICDP.

I 1989 ledet samarbeidet med UNICEF – og ikke minst – kontakten med Tarzie Varindra Vittachi som da var Deputy Director for Unicef i New York, til en invitasjon til New York for å presentere vårt første utkast til et intervensjonsprogram basert på bl.a. erfaringene med de ovenfor nevnte programmene. Senere ledet dette til et samarbeid med WHO og seminarer i en rekke land, bl.a. Italia, India, Jamaica og Romania.

Et viktig seminar i samarbeid med WHO ble holdt i Lisboa i 1992, der ble en kombinasjon av en tidlig utgave av ICDP/ MISC evaluert og godkjent av WHO.

NORAD finansierte senere – i 1993 – et stort ICDP seminar ved Universitetet i Oslo med deltakere fra mange u-land. Dette var begynnelsen til Angola – prosjektet, et prosjekt startet i samarbeid med Metodistkirken og Norsk Folkehjelp, men senere finansiert av NORAD. Karsten ledet prosjektet i 6 år.

Utformingen av det nåværende ICDP startet i 1989. Da var Karsten professor ved Psykologisk Institutt i Bergen og Henning kom til Senter for Internasjonal Helse i Bergen i 1990. Prosjektet gikk over flere år, og kom til å danne grunnlaget for de senere utgavene av ICDP, hvor de åtte samspillstemaene står sentralt.

I 1990 startet vi også et samarbeid med Addis Ababa Universitet i Etiopia med sikte på å implementere tidlig psykososial intervensjon i et slumområde i Addis Ababa. Programmet var en modifikasjon av MISC med noe mer vekt på emosjonelle kvaliteter. Pnina Klein var vitenskapelig konsulent for prosjektet. Det kom til å vare i alt 12 år. Boken: “Seeds of Hope. Twelve years of early intervention in Africa”, kom ut i 2001, redigert av Pnina Klein.

Gjennom disse prosjektene fikk vi en god del erfaring med tidlig psykososial intervensjon. Med sikte på implementering av tidlig psykososial intervensjon i en bredere målestokk, ble ICDP etablert som stiftelse i Norge i 1992. De som ble registrert som “founding members” var: Karsten, Amund Markus Hoff Berge, Pnina Klein, Terese

Irina Mendes, Pedro Icksan Mendes, Hermanus Fransiscus Wilbert Verheyen, Luciano Coelho da Silva og Henning. Karsten har vært ICDPs formann helt fra starten.

I 1995 ble det etablert kontakt med Barne – og Likestillingsdepartementet som ledet til at ICDP skulle bli en del av Departementets satsing på tidlig psykososial intervensjon i Norge. Hovedfokus for Departementets satsing var Helsestasjonene og Barnehagene. Etter arbeid i flere fylker i den sørlige del av landet, ble imidlertid prosjektet stanset av Departementet i 2007. Det ble klart at Departementets forberedelse for en så omfattende implementering var for dårlig.

Først etter 10 år – i 2007 – ble prosjektet igjen startet opp av det samme departement, og ser nå ut til å lykkes. Prosjektet er basert på et nært samarbeid med kommunene. De foreløpige evalueringer av prosjektet er så langt svært positive. Markus administrerte og delvis finansierte ICDP fra 1992 til 2006. Uten Markus og hans velvillige innsats ville det vært vanskelig å få utviklet og etablert ICDP.

Spredingen av ICDP til Danmark og Sverige skjedde i slutten av 1990 – årene.

Da holdt Henning treningsopplegg i Sæby på Jylland og i Stockholm. Senere har det vært en meget stor vekst og utvikling når det gjelder implementering av ICDP i disse landene. Det er en historie de fleste kjenner og som vi ikke trenger å gå nærmere inn på i denne sammenheng.

Et nært samarbeid mellom Karin Edenhammar, Henning og Radda Barne førte imidlertid ICDP også til

Archkangelsk i nord – vest Russland. Samarbeidet med Norh West Medical University ledet etter hvert til en betydelig forandring av omsorgen i en rekke barnehjem, og – ikke minst – til en omfattende utprøving av programmet i denne delen av Russland.

Den store internasjonale virksomheten som brakte ICDP til en rekke land, takket være i hovedsak Karsten og Laila Armstrong, førte etter hvert til behov for en organisatorisk ”grenseoppgang” mellom norske prosjekter og de internasjonale. ICDP Norge ble derfor opprettet i 2006. I dag har vi derfor den opprinnelige ICDP – stiftelsen med en klart internasjonal profil, samt en rekke nasjonale ICDP som ivaretar nasjonale behov og tilpassninger.

ICDP Norge har for eksempel som formål å arbeide for utbredelsen av ICDP i Norge med hovedvekt på områder som ikke i tilstrekkelig grad dekkes av den statlige implementering.

I løpet av de siste 10 år er ICDP introdusert – og i dag under implementering – i en rekke land i ulike verdensdeler:

Angola, Mozambique, Syd – Africa, Malawi, Zimbabwe, Lesotho, Colombia, Mexico, Peru, Argentina, Paraguay, Brazil, El Salvador, Guatemala, Russland, Ukraina, Makedonia, Israel, India, Australia.

De foreliggende evalueringer fra Mozambique, Colombia, Sverige og Norge er meget positive og tyder på at ICDP er på rett vei fremover.

Om ICDPs verdigrunnlag

Bort sett fra de nye vitenskapsbaserte forståelser av barns utvikling som ble kjent i 1970 – 80 årene, var dette også

en tid preget av diskusjon om viktige verdiforankrede synspunkter på barns situasjon og utviklingsmuligheter.

Vi var vel kjent med den internasjonale konvensjonen for Menneskerettigheter av 1945, et dokument det ofte ble henvist til i offentlig debatt. Men det som vanligvis ble henvist til var de mange lovparagrafene og deres juridiske betydning, mens det sjelden ble lagt vekt på de ulike paragrafers etiske og moralske innhold. Vi skal ikke her gå inn på Menneskerettighetene, men minne om at paragrafene ikke bare er juridiske retningslinjer, men representerer moralske synspunkter på hva som er menneskeverd og menneskers rett til et verdig liv, en synsvinkel som sjelden blir løftet frem.

Som eksempel kan vi her minne om paragraf I:

“Alle mennesker er født frie og med lik verdighet”.

Om vi tenker på barns situasjon i en rekke land i verden i dag, vet vi at uendelig mange barn – så vel som voksne – er langt fra å oppleve frihet og lik verdighet.

Om vi ser på Barnekonvensjonen av 1989, så er det også et dokument som ble mye diskutert i 1980-årene. Paragrafene i Barnekonvensjonen er bindende for ethvert land som undertegner konvensjonen, når paragrafene er integrert i landets lover. Men Barnekonvensjonen er heller ikke bare et lovverk. Det som gjør Barnekonvensjonen til et så viktig dokument, er fremfor alt det moralske innholdet i de ulike paragrafene. Det er det moralske “presset” ved Barnekonvensjo-

nen som gjør den til et viktig politisk redskap.

Vi skal heller ikke gå i detaljer om Barnekonvensjonen. Karin Edenhamar har – i samarbeid med Rådda Barnen – gjort et fint arbeid med å sette Barnekonvensjonen som et “bakteppe” for ICDP. Vi tenker da særlig på publikasjonen “Respekt før Barnet”, som utkom i 2008.

Vi skal her bare minne om noen få paragrafer i Barnekonvensjonen.

Paragr. 6: Rett til liv.

“Staten plikter så langt mulig å sørge for at barn overlever og får utvikle seg”.

Paragr. 9: Holde familien sammen.

“Barnet skal ikke atskilles fra sine foreldre mot sin vilje, unntatt når dette er nødvendig av hensyn til barnets beste”.

Paragr. 20: Barn uten omsorg fra familie.

“Barn som er uten familiemiljø, har særlig rett på beskyttelse og omsorg, for eksempel ved plassering i fosterhjem, eller om nødvendig, ved egnet institusjon eller ved adopsjon”.

Paragr. 23: Funksjonshemmede barn

“Psykisk og fysisk funksjonshemmede barn har rett til å leve et fullverdig og anstendig liv under forhold som sikrer dets verdighet, fremmer selvtilitt, og letter barnets aktive deltakelse i samfunnet. Et funksjonshemmet barn har rett til særskilt omsorg”, osv.

Dette er bare noen av de 42 paragrafene i Barnekonvensjonen. For oss er det utvilsomt at de nevnte paragrafene

– og mange av de andre som det vil føre for langt å ta opp her, har hatt – og har – en viktig moralsk betydning for oss som en underliggende forståelse for utviklingen av ICDP.

Et annet viktig perspektiv som ligger under vårt arbeid med ICDP, har vært – og er – den Humanistiske Psykologiens forståelse av mennesket. Det er formodentlig ikke så mange av aktive ICDP – medarbeidere som erindrer striden mellom adferdspsykologiens forkjempere og den humanistiske psykologiens representanter på 1960 -70-tallet. I dag er denne kampen stilnet.

Den humanistiske psykologien ble utformet i USA i 1950 – 60 årene, nettopp som et alternativ til adferdspsykologien.

Noen av den humanistiske psykologiens forkjempere var bl.a. :

Carl Rogers, Abraham Maslow og Gordon Allport.

Hovedsynspunkter:

“Menneskelig utvikling ble oppfattet som en dynamisk utviklingsprosess preget av en utvikling innrettet mot å virkeliggjøre det indre menneskelige potensialet”, som Rogers uttrykte det.

De humanistiske psykologene var bl.a. inspirert av den danske filosofen Søren Kirkegaard og hans målsetning: “Å bli den en egentlig er”.

Det kan i denne sammenheng være interessant å nevne at både Rogers og Maslow var inspirert av en lege med navn Kurt Goldstein. Han behandlet hjerneskadede og traumatiserte soldater fra første verdenskrig, og oppdaget at selv disse mest skadede soldater hadde en iboende tendens til vekst og

virkeliggjøring av sitt iboende potensial som menneske. Dette er menneskelige kvaliteter vi har sett hos mange barn, unge og voksne i vårt arbeid med klienter.

Hos barn med store funksjonshemninger har disse kvalitetene oftest vist seg i tilfeller hvor mødre aldri gav opp.

I 1990 årene samlet Henning en del formuleringer fra ulike internasjonale “charters” som omhandler viktige menneskelige verdier. Disse verdiene slik de er formulert, kan gjerne sees som idealer som reflekterer menneskers drømmer og håp om et bedre samfunn.

Mange internasjonale “charters” og grunnlover har viktige felles verdigrunnlag for å skape et godt samfunn.

- Hvor menneskeheten blir oppfattet som en enhet og alle mennesker i prinsippet oppfattes som like.
- Hvor menneskene lever i fred og fellesskap under ledelse av demokratisk valgt styre basert på lover som sikrer rettferdighet, likebehandling og respekt for menneskeverdet.
- Hvor vitenskap og religion blir sett på som komplimentære innsikter i menneskers liv.
- Hvor verdens ressurser blir likelig fordelt, og hvor ekstrem fattigdom er avskaffet.
- Hvor alle har tilgang til skole, helsetjenester og dekning av grunnleggende behov.
- Hvor likestilling mellom menn og kvinner er anerkjent og praktisert.
- Hvor menneskehetens kreative potensial fullt ut kan realiseres.

Håpet og ønsket om at flest mulig barn skal vokse opp i et miljø hvor omsorg og oppdragelse kan gi dem et godt liv i pakt med grunnleggende verdier i deres egen kultur, og derved forberede dem best mulig til å virkeliggjøre sine potensialer som unge og voksne, har stått sentralt i vårt arbeid med ICDP.

Mange har spurt om vi vet hva som gjør ICDP til et program som alle kan ta til seg og kjenne seg igjen i. En av de sider ved ICDP som synes å bidra til den brede akseptering av programmet, er – slik vi ser det – programmets enkelhet og dets evne til å formidle en menneskeforståelse og verdiorientering som de fleste kjenner seg igjen i og ønsker for seg og sine barn.

LP og ICDP klær' hinanden



De fleste er sikkert bekendt med at de danske skole-, institutionsmiljøer og PPR kontorer er optaget af Lp – modellen. Enten fordi de overvejer at "hoppe med på Lp-vognen" eller fordi de nu – som nogle institutioner/kommuner nu på fjerde år – fortsat arbejder med modellen. Som psykologer, og udbydere af ICDP udannelsen, er vi ind imellem blevet spurgt: "Hvad der er bedst ICDP' eller LP?" eller "Kan man godt arbejde med LP-modellen og ICDP samtidig". Vores enkle svar er: "Ja, ICDP og LP klæder hinanden" Det er ikke et spørgsmål om enten eller men om både/og. I denne artikel vil vi folde vores besvarelse ud. Indledningsvis vil vi ganske kort beskrive, hvordan modellerne supplerer hinanden ud fra et meget generelt og overordnet fokus.

Psykolog Annette Groot, GR Psykologerne.

Psykolog Anne Linder. Authenticus.

Redaktionel bemærkning:

Artiklen er tidligere udgivet på ICDPs hjemmeside og ICDPs forum på Facebook.

Den dygtige pædagog/lærer vil altid bekymre sig, når et barn ikke udvikler

sig og trives tilfredsstillende i læringsmiljøet. Årsagerne til barnets mistrivsel vil ofte være præget af forskellige faktorer, der hver for sig og sammen påvirker barnet og læringsmiljøet. LP-modellen tilbyder en reflektorisk ramme og præsenterer en analysemodel, der gør det muligt for det pædagogiske

1 ICDP: International Child Development Program. ICDP er udviklet af Professorer i psykologi ved Oslo universitet, Henning Rye og Karsten Hundeide. ICDP er en metode til at bevidstgøre og reaktivere de positive omsorgsidealer og færdigheder, der allerede eksisterer i de omgivelser, barnet skal vokse op i og udvikle sig i. Målet er, at når et barn kommer i vanskeligheder, at de professionelle voksne med udgangspunkt i egen væremåde arbejder ind i en subjekt /subjekt relation frem for tilbage til den traditionelle subjekt /objekt relation. De voksne støttes i at udvikle afstemthed og synkronisering med barnet, samt få øje på og blive sensitiv over for at følge barnets initiativer. Det relationelle fokus er at skabe et sundt voksen/barn samspil – tryghed i relationen, samtidig med omsorgspersonen støttes i at skabe fælles opmærksomhed og mening for det "fælles 3." på en selvafgrænset måde, hvori den voksne tager lederskabet. Dette praktiseres gennem programmets 8 samspilstemper – 3 dialoger delt i den emotionel ekspressiv, den meningsskabende og udvikende dialog samt den regulerende dialog.

2 LP: Læringsmiljø og pædagogisk analyse. LP-modellen er en pædagogisk analysemodel, hvor resultaterne baserer sig på forskning i forståelse af læringsmiljøets betydning for elevernes sociale og faglige læring. Denne forskning er anvendt direkte i modeludviklingen. LP-modellen platform findes i systemteoriene, og er således et svar på de pædagogiske konsekvenser, der kan udledes af den senere tids forskning i læringsmiljøets betydning for elevernes udvikling, trivsel, motivation og læring.

LP-modellen er en analysemodel, der har til formål at opnå en utvetydig forståelse af de faktorer, som udløser, påvirker og opretholder adfærds-, trivsels- og læringsproblemer i skolen. Modellen indeholder således ikke metoder, der beskriver, hvordan lærere skal tackle de enkelte udfordringer i skolehverdagen.

personale at indkredse den mangfoldighed af faktorer, der virker opretholdende på situationen. Thomas Nordahl (2004) peger på, at de fleste problemer udvikler sig i læringsmiljøet – derfor løses disse også bedst i læringsmiljøet. Gennem en LP-analyse åbenbares det ofte, at en af de faktorer, der opretholder barnets mistrivsel er relationelle vanskeligheder mellem den professionelle og barnet.

Meget forenklet kan ICDP anvendes som en “relationel – værktøjskasse”, når det viser sig, at der er “klumper” eller “støj på senderen” i den relationelle kommunikation mellem barn og voksen.

Forskelle mellem LP og ICDP

Når nye pædagogiske tendenser ruller ind over den danske folkeskole kan det være svært at bevare overblikket, derfor er det befriende, når de pædagogiske modeller supplerer hinanden. Et fælles kendetegn for LP og ICDP er, at de er modeller og ikke metoder – og at de er forskningsbaserede. LP klæder de professionelle på til at analysere læringsmiljøet – undersøge, hvilke opretholdende faktorer, der begrænser/besværliggør udviklingen. Og ICDP klæder de professionelle på til at blive ansvarlige for og bevidste om deres egen betydning for kvaliteten af det relationelle forhold. Derudover udstikker ICDP også handleanvisninger, så de professionelle kan handle konkret på det relationelle plan, ICDP giver de professionelle nye forståelser, ideer og ‘værktøjer’ til at arbejde med de relationelle faktorer samtidig med den voksne bevarer ‘lederskabet’.

Meget kort er den væsentligste forskel på de to modeller, at LP-modellen har fokus på **generelle faktorer**, der påvirker læringsmiljøet og anvendes i det pædagogiske miljø af teamet som en fælles faglig analysemodel, mens ICDP-modellen har fokus på **det specifikke relationelle** forhold og anvendes som et fælles fagteknisk sprog for den professionelle relation og anvendes som et fælles fagteknisk sprog for den professionelle relation i læringsrummet.

Det har været hævdet at en af de største forskelle på LP og ICDP er at LP er “fejlfinderi” overfor ICDP der er “ressourceorienteret”. Det er for stor en forenkling af begge modeller, det er vigtigt at finde de faktorer der påvirker læringsmiljøet negativt (opretholdende faktorer). I – den overordnede analysesituation er det nødvendigt at klarlægge, hvor de opretholdende faktorer er. Men, efterfølgende, når der skal arbejde med det relationelle forhold, er det vigtigt at være ressourceorienteret. Ressource betyder hjælpekilde, – så når vi arbejder ressourceorienteret med det relationelle forhold arbejder vi på at finde hjælpekluder, der kan give den nødvendige støtte til at OGSÅ at arbejde med det, der er tungt og svært. ICDP er ikke problemfornægtende, men heller ikke problemfokuserende. Fokus er inspireret af socialkonstruktivismen, at vi selv er med til at konstruere den virkelighed, vi lever i, gennem den måde vi tænker og taler på. Derfor er vores holdninger, værdier og forståelser af os selv og hinanden vigtige byggesten, når vi vil konstruere muligheder og potentialer.

Det relationelle forhold – banalt, basalt og besværligt

Vi er omgivet af relationelle forhold og kvaliteten af disse forhold har stor betydning for vores livskvalitet. Barnets relation til de professionelle er afgørende for barnets oplevelse af at "høre til" og være betydningsfuld for fællesskabet. Relationer opstår ikke af sig selv, men er den usynlige psykologiske kapital, der kan udvikles i den gode interaktion. God kontakt er kongevejen til personlig, faglige og sociale udvikling og derfor central i børneopdragelsen og moderne pædagogik.

Det pædagogiske fag er præget af ubevidste emotionelle og relationelle aspekter ofte bundet i kultur og vaner og er aktuelt en af de største udfordringer for professionelle at have øje for. At rette fokus på relationen og udvikle et fælles fagteknisk sprog, der kan beskrive, fastholde, styrke, udvikle og dokumentere de sociale omsorg- og opdragelsesopgaver. Da opgaveløsningen foregår i det offentlige rum, skal det være tydeligt, at den professionelle ikke henter sine værdier fra private synsninger, men fra en fælles faglig og teoretisk forståelsesramme.

De nære professionelle, der skal serviceres af PPR, står midt i nye udfordringer. Ganske kort formuleret skal pædagoger og lærer skabe læringsmiljøer, der bidrager til at styrke:

- Læringen/undervisningen
- Omsorgen
- Opdragelsen

De forskellige kerneområder fletter sig ind i hinanden og kan være svære/

umulige at adskille, men trods denne kompleksitet, bekræfter forskningen at børn og unges livschancer påvirkes direkte af de emotionelle faktorer i læringsmiljøet. *"Det har positive konsekvenser for børns udvikling, at de færdes i et miljø, der er præget af varme, omsorg og indlevelse"* (Rutter, 1997). Et forskningsresultat der næppe overrasker, men som alligevel i sin banale enkelthed er basalt i skabelsen af det gode læringsmiljø.

Det er ikke ukendt for læseren, at udvikling af selvet er bestemt af kvaliteten af det relationelle forhold. Udviklingen sker gennem relateringsdomæner, som er aktive livet igennem, individet omdefinerer, omfortolker og reflekterer i en livslang proces over sig selv og andre. Stern (1998) beskriver, hvordan måder at være sammen med andre på synker ind som en tavs viden, en viden som mennesket ubevidst benytter sig af i fremtidige relationer. Disse ubevidste mønstre for samspil kan komme til at 'leve deres helt eget liv', forstået som ureflekterede samspilsprocesser. Derfor er der særlig grund til at være opmærksom på disse relationelle mønstre for samspil, specielt når der er ubalance i et relationelt magtforhold.

Citatet fra Løgstrup er citeret så ofte at det grænser til det banale, men genialiteten ligger i at det rummer, alle tre Bér. Det relationelle forhold er banalt, men basalt – både på den korte og den lange bane – men samtidig er forholdet mellem mennesker også besværligt.

"Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre, uden at

han holder noget af dets liv i sin egen hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hævder. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej". (Løgstrup 1995, p. 259)

Det relationelle forhold kan umiddelbart synes både banalt og basalt og besværligt men en undersøgelse fra DCUM (2009), dokumenterer, at en alt for stor gruppe børn oplever, at deres lærer både ydmyger, håner, forfølger, truer eller ignorerer dem. Ikke overraskende viser undersøgelsen også, at jo oftere eleverne har negative oplevelser, jo mindre glade er de for at gå i skole og jo mindre oplever de, at lærerne hjælper dem, hvis de har problemer. Jo ældre eleverne er des flere oplever vanskeligheder i relationen til de professionelle. Det kunne altså tyde på, at jo ældre børn bliver, jo vanskeligere bliver det for de professionelle at håndtere udfordrede relationer.

Systemiske kommunikationsteorier

Både LP og ICDP bygger på den antagelse, at alle systemer er indbyrdes afhængige. Grundlæggende for begge modeller er, at barnet udvikler sig i de systemer og relationer, barnet er indlejret i – både hjemme og i den professionelle kontekst. Ud fra et systemisk perspektiv tolkes mistrivsel og manglende udvikling/læring som tegn på misforhold i det sociale samspil/læringsmiljøet. Derfor vil den pædagogiske indsats rettes mod de kontekstuel-

le eller systemiske faktorer, der oprettholder den negative læringsituation. Det relationelle forhold er i denne beskrivelsesramme et systemisk forhold, der kan forandres. Samspillet mellem børn og voksne skaber det nødvendige afsæt til børnenes trivsel og læring og når kvaliteten af det relationelle forhold ikke er optimalt påvirkes barnets trivsel og læring.

I et *ikke* systemisk, men i et individorienteret perspektiv begynder vi at lede efter ÅRSAGEN til en evt. mistrivsel i barnet, måske formuleret som, at "barnet er besværligt". Derved kan de professionelle komme til at fastholde sig selv og dermed barnet i en ikke udviklingsstøttende kommunikation. I en systemisk forståelsesramme vil et problematisk forhold tage sit udgangspunkt i at beskrive relationen "som besværlig". Når vi beskriver de pædagogiske udfordringer ud fra et systemisk perspektiv forstås det relationelle forhold i et lærings og udviklingsperspektiv.

ICDPs otte temaer danner rammen for 3 dialogformer – der tilsammen giver konkrete handleanvisninger på, hvordan de professionelle – i en systemisk forståelsesramme, kan arbejde på at professionalisere det relationelle samspil, læringen og vejledningen af barnet. I denne optik opfattes den besværlige eller problematiske relation ikke som udtryk for en manglende kompetence hos barnet eller den voksne, men som en fejl i kommunikationen. Det asymmetriske forhold mellem voksen/ barn betyder, at det er den voksne, der har ansvaret for relationens kvalitet og derfor også muligheden for at ændre kommunikationen.

En anerkendende kommunikation skaber tid, trivsel og glæde, hvorimod en underkendende kommunikation skaber udmattende kampe, hvor alle mister energien, selvværdet og troen på hinanden.

Vores relationelle forhold er en naturlig del af vores hverdagsliv og kan synes banale og derved kan vi komme til at overse eller glemme det fakta, at vi selv er medskabere af de relationer og de forhold vi indgår i. Derfor kan vi komme til at overse det faktum, at det relationelle forhold imellem den professionelle og barnet kan beskrives som en opretholdende (mistrivsel)faktor. I LP-terminologien betegner en opretholdende faktor, en faktor der skaber og opretholder problemer i den pædagogiske hverdag.

Tro på at det er muligt at forandre og forbedre

For at skabe forandringer har vi tidligere været fokuseret på at finde årsagsforklaringer. Men traditionelt årsagsforklaringer har været den type af forklaringer, der har haft til formål at placere skyld og ansvar. Bag denne traditionelle forklaringsmodel ligger den grundantagelse, at enhver handling kan forklares logiske og ud fra en årsags-virkningssammenhæng. I dette perspektiv tolkes mistrivsel og manglende læring ofte som tegn på individuelle vanskeligheder. Ny forskning advarer tydeligt mod dette perspektiv: "De professionelle individperspektiv er en af hovedårsagerne til, at vi ikke kan få nedbrudt den negative sociale arv" (Jensen, 2006).

LP metoden præsenterer det perspektiv, at barnets problemadfærd kan

forstås som en beskyttelse af deres egen værdighed i en situation, hvor barnet ikke anerkendes for at være aktør i sit eget liv. Hvis den professionelle i for høj grad bruger samværet til at opretholde sin magtposition, kan det medføre konflikter og dårlige læringsresultater. (Nordahl, 2004). Når afstanden mellem børnenes og de voksnes verden er for stor, etableres uhenigtsmæssige læringsbetingelser. ICDP er en model, der kan reducerer den relationelle afstand mellem parterne.

ICDP bygger på en humanistisk tradition, der har en empatisk, positiv fortolkende holdning til barnet, som med en enkel metode arbejder på at få de professionelle til se barnet indefra – sensitiverer de voksne til redefinerer af barnet og empatisk identifikation, så den voksne træder ind i mulighederens land – 'zonen for intimitet' – i stedet for at trække sig ud af relationen og overlade barnet til den umulige opgave at skulle skabe den relationelle nærhed alene. Når det lykkes at forbedre det relationelle forhold – vokser alle. Efterhånden har vi mange års erfaringer med ICDP og kan forløbende bekræfte, at når de professionelle sensitiveres og giver sig selv i pant kan besværlige relationer udvikles til nærende og udviklende samspils relationer. Drømmescenariet opstår, når den professionelle relationelle kompetence øges og barnet herigennem genopretter troen på sig selv og de voksne og begynder at indgå i positivt samarbejde med de voksne både i forhold til adfærd og læring.

Hensigten med både LP og ICDP er at give de professionelle aktører en forståelse af, at hun eller han ikke er et

kun er et hjælpeløst offer for forskellige ydre omstændigheder, men altid selv vil have indflydelse på nogle centrale pædagogiske faktorer. Den relationelle nærhed er en nødvendig forudsætning for såvel læring som trivsel.

For at skabe den nødvendige forandring er det nødvendigt at aktørerne er engageret. For at opretholde og bevare engagementet skal der være to forudsætninger tilstede: 1. Det skal give mening for de involverede 2. der skal være positive emotioner tilstede. At arbejde med LP og ICDP kan øge den psykologiske ilt for aktørerne og derved bidrage til at forebygge udbrændthed og stress. Begge modeller giver mening og styrker de positive emotioner: De professionelle bevarer troen og håbet på deres egen betydningsfuldhed for samfundets børn.

Systemisk erkendelsesteori

Begge modeller tager udgangspunkt i aktørernes egne oplevede udfordringer, ud fra hypotesen om at 'det er den, der har skoen på, der ved hvor den trykker'. Begge modeller har fokus på det pædagogiske livs hverdagspraksis, og støtter de professionelle muligheder for at forstå, analysere og arbejde med forskellige faktorerets betydning for læringsmiljøet.

Det er en stor udfordring at forandre professionelles daglige adfærd og vaner. Begge modeller støtter de professionelle refleksioner og er respektfulde overfor den professionelle oplevelse af situationen. Denne tilgang forudsætter en lyttende og faciliterende holdning til den professionelle. Vejlederen har ikke ekspertrollen, men en merviden, som hun kan stille til rådighed for for-

andringsprocessen. Psykologen som vejlederen skal kunne rumme den professionelle frustration og eventuelle afmagt uden at der ledes efter årsager og 1. ordens løsninger, men være overbevist om at ændringer skabes i den professionelle personlige arbejde med samspil. Vejlederen arbejdsdomæne bliver det personlige og reflekterende.

At blive relationsprofessionel indebærer, at man tør se sig selv i øjnene for at forstå sig selv og sin rolle indenfor de rammer der er afsat, samt finde sin plads indenfor de forventninger, der stilles. Det er et krav til den professionelle, at hun afgrænse sine egne følelser, behov, ambitioner, ønsker og drømme fra barnets. Grænsen, mellem det personlige og private er overtrådt, i samme øjeblik barnet oplever sig forpligtet til at besvare spørgsmål eller blot forholde sig til områder, som angår den professionelle private liv.

(Men samtidig er det også af stor betydning at det relationelle forhold ikke får karakter af at være *for* professionelt. Børn kan føle sig krænket, hvis de udelukkende bliver mødt som et upersonligt nummer på elev/gruppelisten.) Den professionelle manglende afgrænsning er en risikofaktor for børn og unge. Der stilles altså krav til den professionelle fagpersonlige kvaliteter hvori evnen til at formidle går hånd i hånd med evnen til at være autentisk nærværende, anerkendende med sin personlige autoritet og tydelighed. (Jensen 2009)

Udvikling af et fælles relationelt fagsprog

Viden og teorier omkring de professionelle relationsarbejdet i det offentlige

rum er rodet, i værste fald mangelfuld. Området er stadigvæk primært indlejret i den enkelte medarbejders private, personlige erfaringer og værdier, og derfor kommer den privates sfære i alt for høj grad til at bestemme kvaliteten og rækkevidden af det pædagogiske relationsarbejde.

En vellykket implementering af LP og ICDP kan styrke og udvikle professionsforståelse i hele organisationen. Det er vores erfaring, at når institutionen har et fælles fagsprog, reduceres risikoen for de professionelle pædagogiske afmagt projiceres over på barnet. Udviklingen af et fælles fagsprog stiller store krav til at lederen 'viser vejen' i et ressourceorienteret optik og at kollegerne støtter hinanden, så det ikke bliver de negative/svære/tunge historier, der kommer til at dominere. For at skabe fælles sprog er det naturligvis en fordel at hele grupper uddannes sammen, men at vejledningsforløbet også foregår i teamet. Gruppen skaber mulighed for at der sker en synenergieffekt omkring forandringsprocessen, enten det drejer sig om LP eller ICDP. Gruppen vil dele og udveksle erfaringer som understøtter og konsolidere nye forståelser og ændringer i hverdagens praksis. I det velfungerende team vil arbejdet med modellerne skabe en tilpas forstyrrelse hos den enkelte, med udgangspunkt i den enkeltes praksis, som er nødvendigt for at udvikle og forandre rutiner og vaner.

Undervisningsdifferentiering og omsorgsdifferentiering.

Siden 1993 har undervisningsdifferentiering været et krav i folkeskolen og i år 2000 udgav undervisningsministeri-

et et AKT hæfte, hvor et af hovedbudskaberne var, at løsningen på børn i AKT vanskeligheder skulle løses i et relativt perspektiv – ikke alene ved at udvikle barnets relationskompetence og mestring af sociale situationer, men gennem udvikling af den professionelle relationskompetence. Ligesom undervisningsdifferentiering er et krav i alle fag, kunne det overvejes at gøre social omsorgsdifferentiering til et fagligt krav. Det ville betyde, at de professionelle må forholde sig til egen evne til samspil. Den enkelte professionelle måtte (re)vurdere sine relationelle kompetencer i forhold til hvert enkelt barn. Sandsynligvis ville det blive tydeligt, at en række børn, stiller store krav til de professionelle egen habitus, hvilket kunne gøre det nødvendigt at den professionelle øger sin sensitivitet, sin evne til relationel iagttagelse og beskrivelse, samt sin refleksion over egen praksis. Sandsynligvis vil det blive tydeligt, som forskningen dokumenterer, at en del børn befinder sig på kanten af det relationelle fællesskab. Måske netop de børn de allermost har brug for nærhed og et relationelt kvalitetstilbud jævnfør forskning på småbørnsområdet. (Palludan, 2008)

At klæde hinanden

Som nævnt bygger LP og ICDP på den antagelse, at alle systemer er indbyrdes afhængige. Grundlæggende for begge modeller er antagelsen om, at barnet udvikler sig i de systemer og relationer de tilbydes. De pædagogiske institutioner har en egen praksis og funktion, hvor samværskulturen ofte tages for givet. Hvis vi skal skabe den nødvendige forandring for de børn, der

ikke trives i vores institutioner, er det oplagt at anvende både LP og ICDP som fælles faglige pædagogiske arbejdsmodeller. Når de professionelle voksne tager LP jakken på er det for at skabe et overblik og kortlægge sammenhænge mellem børnenes adfærd og forskellige betingelser i læringsmiljøet, som skaber og måske opretholder problematisk adfærd. Når disse mønstre er klarlagt, og det viser sig, at en af de opretholdende faktorer er en besværlig relation mellem barnet og den professionelle evne til at formidle faglighed eller tage ledelse, kan de professionelle gribe i lommerne på ICDP arbejdsbøgerne. Her findes de konkrete 'værktøjerne' – til at tage ansvar og handle med udgangspunkt i det relationelle forhold.

LP og ICDP kan bidrage til at vi udvikler pædagogiske institutioner, hvor børn oplever sig selv som betydningsfulde og værdsatte, fordi de professionelle tager ansvaret for at udvikle et støttende og vedkommende læringsmiljø. Kvaliteten af læringsmiljøet afhænger i høj grad af den professionelle evne til samspil. En professionel, der er i stand til at bevare overblikket og

samtidig lytte til børnene og afstemme både samværet og undervisningen til barnets evner og behov, vil bidrage positivt til børns faglige, sociale og personlige udvikling.

LP og ICDP er ikke hinandens modsætninger men komplementerer hinanden i hverdagens pædagogiske verden.

Litteraturhenvisninger

- Hundeide, Karsten (2004) *"Relationsarbejde i institution og skole."* Dafolo,
- Jensen, Bente (2007): "Social arv, pædagogik og læring" Hans Reitzels forlag
- Jensen, H. (2009): *"Klasseledelse med nærvær opmærksomhed, anerkendelse og empati"* Klasseledelse Nye forståelser og handlemuligheder. Red. E. Jensen & O. Løw.
- Kommunernes Landsforening (2009) *De bedste lærere til en attraktiv folkeskole – KL's strategi*
- Løgstrup, K. E (1956 og 1991): *Den etiske udfordring*, Gyldendal
- Nordahl, T.(2004): *Eleven som aktør*" Gyldendals bogklubber
- Palludan, C. (2008): *"Børnehaven gør en forskel"* Danmarks pædagogiske Universitet
- Tønnesvang, J.(2006): *"Selvet og den "psykologiske ilt" i undervisnings relationer."* Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring. Red. T. Richie, 2006.
- Undervisningsministeriet (2000) – *Adfærd, Kontakt og Trivsel. Synspunkter på undervisningen af børn og unge med særlige behov.*

Rønsholdt, Jørgen (Psychologist, Skive). **The Many Dimensions of Presence and the Importance of Competence.** *Pædagogisk psykologisk Tidsskrift, 2012, Vol.49, 2, 72 – 78.* – An exercise called “Inner Quietness” is described, involving concentration, relaxation, and focusing on the process. The importance of developing competence in the field of presence is discussed. – *Bjørn Glæsel.*

Carlsen, Jesper (Head master, Skive). **When ICDP Creates Meaningfulness – Leadership and ICDP.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2012, Vol.49, 2, 79 -82.* – The focus of ICDP (International Child Development Program, Oslo, 1992) is to create the best possible conditions for the development of a child. To obtain this it is necessary to create a common ground in the team of professionals that meet the child. The important role of the leader is discussed. – *Bjørn Glæsel.*

Godrim, Finn (Psychologist in Skive). **Educational Psychologists as Developers of Competence in Relations and Contexts.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2012, vol. 49, 2, 83 – 90.* – A discrepancy between the perceptions of teachers and school psychologists is described. Psychologists proclaim their willingness to work within a relational and contextual framework, but claim that this not wanted by the teachers. Teachers, however, often claim that this is exactly what they want. There is a great need of dialogue and further education of the psychologists. – *Bjørn Glæsel.*

Hundeide, Karsten (Professor, retired, Oslo). **ICDP and Human Nearness: Some Concepts Close to ICDP.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2012, Vol.49, 2, 91 – 101.* – The ICDP program has, intentionally, been created and presented as a simple program, easily adaptable and useful for teachers and advisers. In this article a number of related theories and approaches are presented: Desmond Tutu’s Ubuntu, Bråten’s conceptions of empathy, Stern’s motherhood constellation, Schaffer’s shared attention, Vygotsky’s zone of development as well as contributions by Klein, Bruner and Hoffman. It is concluded that child education must balance between proximity and comfort and on the other hand challenge and danger. It is commonly claimed that demands of responsibility, loyalty, discipline, and care is lacking in modern Western education. Is this the case? – *Bjørn Glæsel*

Jørgensen; Grethe, Bach & Groot, Annette (Leader of a day care institution & psychologist). **From Project to Process.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2012, Vol.49, 2, 102 – 110.* – How can ICDP be implemented on the three necessary levels: the individual level, the collective level, and the organizational level. A two year project in a day care institution is described. Four important parameters emerged during the evaluation: development within appreciative relations – self reflection –

development and learning within shared practice –structure and leadership. – *Bjørn Glæsel*.

Rye, Henning & Hundeide, Karsten (Professor, retired, Oslo). **ICDP – A Resume of its Underlying Values and its Early History.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2012, Vol.49, 2, 111 – 116.* – The origin of ICDP was the liberation of Portugese colonies and the ensuing 1 mil. refugees migrating to Portugal. Several other projects contributed to the development: Marte Meo in Holland, MISC in Israel, and close cooperation with WHO. In 1995 the ministry of education in Norway decided that ICDP was to be implemented in Norway. After premature beginnings it gained momentum in 2007. Its fundamental values derive from Children’s Rights and on humanistic psychology. – *Bjørn Glæsel*.

Groot, Annette & Linder, Anne (Psychologists). **LP and ICDP Suit Each Other.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2012, Vol.49, 2, 117 – 124.* – ICDP and LP are different approaches, not methods, and both are founded in research. LP prompts teachers to analyze the learning climate and to focus on factors that limit development. ICDP urges teachers to become aware of their own role in the quality of relationships. Both approaches assume that all systems are interdependent, and that children develop in the system and the relationships that are offered. LP and ICDP are not incompatible; they complement each other in the everyday life of teaching. – *Bjørn Glæsel*.



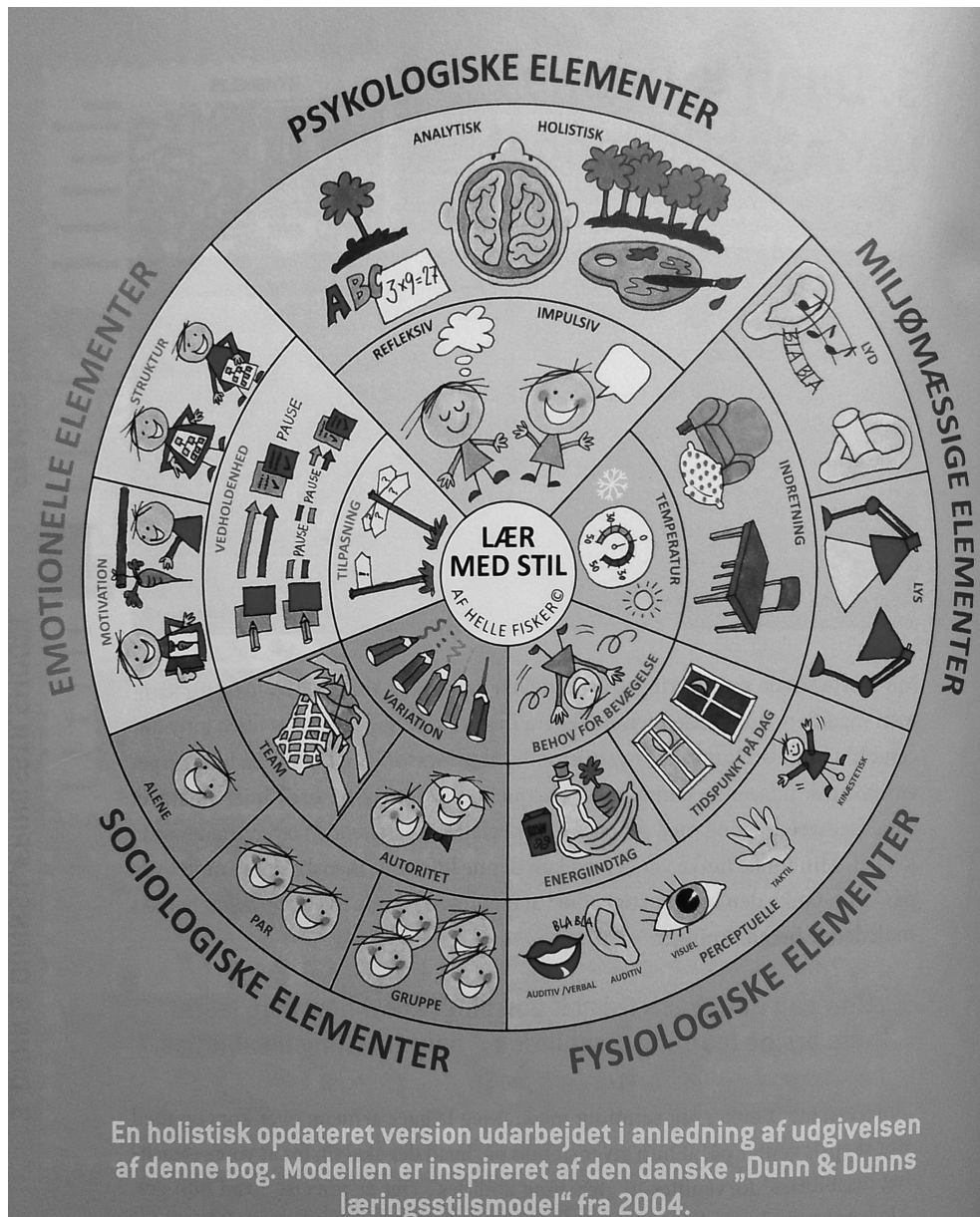
Lær med stil. Læringsstilenes hvad • hvorfor • hvordan.

Helle Fisker: *Lær med stil. Læringsstilenes hvad • hvorfor • hvordan.*
Dansk Psykologisk Forlag 2011 264 sider 348 kr.

Når man har bevæget sig i de fleste dele af undervisningsverdenen i over 40 år, er der to beslægtede fænomener, man regelmæssigt møder, og som fremkalder hovedrysten. Det ene er modeord, buzz-words, som vi som undervisere bliver påduttet som løsning på alle problemer, som i sig selv er fornuftige nok, men som er varm luft, når der ikke følger de nødvendige ressourcer med. To indlysende eksempler er *undervisningsdifferentiering* og *inklusion*. Det andet fænomen er helhedsmodeller for UV, der hævder at inkludere alle aspekter og ikke skal suppleres med elementer fra andre teoribygninger. Velkendte eksempler er *Multiple Intelligenser* (MI) og *Cooperative Learning* (CL). Jeg opfattede nogle år *Lærings-*

stile som endnu et eksempel. Det gør jeg ikke længere efter at have læst Helle Fiskers bog. Forfatteren er ikke frelst. Selv om hun redeligt, omhyggeligt og kvalificeret gennemgår den undervisningstænkning som sammenfattes i begrebet *læringsstile*, inddrager hun også fx Cooperative Learning og andre elementer fra undervisningspaletten i bogen. Det er svært at give et fair referat af bogen uden at blive meget detaljeret. Jeg vil derfor tillade mig henvise den interesserede læser til det vedlagte billede fra bogen side 26. Her er hele tankegangen samlet i én figur. Resten af bogen er en grundig gennemgang af de enkelte begreber i illustrationen. Elementerne udbygges med konkrete eksempler på, hvad man kan gøre, mange ganske originale. Eksemplerne stammer fra alle skolens fag. Bogen er trykt i vildtvoksende farveor-gier, som det er en fornøjelse at rette sine øjne mod. Anbefales!

Helge Kastrup UCC Blaagaard-KDAS.



En holistisk opdateret version udarbejdet i anledning af udgivelsen af denne bog. Modellen er inspireret af den danske „Dunn & Dunns læringsstilsmodel“ fra 2004.

Konsulentens Grønspættebog

Vibe Strøier: *Systemisk og eksistentiel tilgang til konsulentarbejde*. 288 sider, 398 kr. Dansk Psykologisk Forlag 2011.

På samme måde som Grønspættebogen i Anders And-universet gav Rip, Rap og Rup en hurtig forståelse af de fænomener, de stod overfor, får læseren med *Konsulentens grønspættebog* et kulturelt, historisk, teoretisk og teknisk forståelsesgrundlag for en systemisk og fænomenologisk/eksistentiel tilgang til konsultativ praksis.

Vibe Strøier gennemgår fire psykologiske tilgange til proceskonsultation. Hver tilgang har fået et kapitel i bogen: En konstruktivistisk, en socialkonstruktionistisk, en poststrukturalistisk og en eksistentiel/fænomenologisk tilgang.

Hver position beskrives grundigt med en præsentation af de vigtigste teoretikere og deres betydning for den konkrete tilgang, en introduktion til modeller og metoder og et sæt spilleregler for konsulenten.

Selvom de præsenterede metoder således bygger på fire forskellige paradigmer, fremstår de som funktionelt sammenhængende, hvilket ikke er et tilfælde. Helheden og sammenhængen kan bl.a. tilskrives at de fire paradigmer – i Vibe Strøiers grundige og klare præsentation – alle bygger på grundlæggende antagelser om, at vi mennesker og de sociale fællesskaber, som vi er en del af, bliver til gennem sociale relationer. At vi alle med Heideggers udtryk er kastet ind i en verden af betingelser, men skaber os selv og vore

organisationer gennem vore valg og handlinger.

Kapitel 1 er en gennemgang af den konstruktivistiske tilgang. Vibe Strøier har tildelt dette kapitel overskriften: *Hackeren*, da hackeren først og fremmest skal koble sig til organisationen gennem tillidsskabende involveringsprocesser. De teoretikere, som i særlig grad refereres til i kapitlet er: Heinz von Vöerster, Ernst von Glasserfeld, Humberto Maturana og Niklas Luhmann.

Kapitel 2 omhandler den socialkonstruktionistiske tilgang med metaforen *dirigenten*. Forfatteren fokuserer på, hvordan sproget, fælles visioner og håb kan medvirke til at skabe forandringer. Teoretiske referencer er især Kenneth Gergen og David Cooperreider.

Kapitel 3 retter fokus mod en poststrukturalistisk tilgang med overskriften: *Genealogen*.

Vibe Strøier tager udgangspunkt i, at ingen problemløsning kan foregå uden en forståelse af den historiske, magtmæssige, videnskabsmæssige og organisatoriske kontekst, og historien bruges til at fortælle om vores nutid.

Michel Foucault, Nikolas Rose og Mitchell Dean er hovedreferencerne i kapitlet.

Kapitel 4 bygger på den eksistentielle/fænomenologiske tilgang, med metaforen: *Coachen* som overskrift.

Udgangspunktet for forfatteren er konsulentens evne til at give følgeskab i en kortere eller længere periode og at turde konfrontere organisationerne med de dilemmaer og paradokser, de står i og er nødt til at handle fra. Det er således ledercoaching, som er i fokus.

Centrale teoretikere, som Vibe Strøier refererer til i kapitlet er: Edmund Husserl og Martin Heidegger (fænomenologer) og Søren Kierkegaard, Jean-Poul Sartre og Martin Buber (eksistensfilosoffer). Det er i meget høj grad de eksistensfilosoffer, som vægter interpersonelle relationer og konteksten højt, som Vibe Strøier læner sig opad og i særdeleshed den italiensk britiske psykolog Ernesto Spinelli, der har beskrevet, hvordan man som konsulent på én gang kan være både tilbageholdende, åben og rådgivende.

Som læser får man en god fornemmelse af de forskellige tilgange til konsultation, bl.a. fordi samme struktur er lagt ned over de fire kapitler.

Hvert kapitel indeholder

- Et citat af Zygmunt Bauman
- En række betragtninger over de organisatoriske problemstillinger, som den pågældende tilgang kan være med til at belyse
- Introduktion af tilgangen
- Præsentation af tilgangens vigtigste teoretikere
- Introduktion til modeller og metoder og
- Konkret rådgivning om spilleregler fra den pågældende approach.

Bogen er en præsentation af tidens mest anvendte tilgange til proceskonsultation, som bygger på en relationel tilblivelses- og udviklingsforståelse.

Vibe Strøier formår at udfolde teorierne, at relatere dem til de mest betydende teoretikere på området og at illustrere det teoretiske stof med praktiske eksempler på en imponerende klar og forståelig måde. Meget komplekse sammenhænge bliver letforståelige og

følges op med gode anvisninger og præcise, vise råd.

Grønspættebogen leverer en grundlæggende forståelse af psykologiske processer i organisationen og en dertil hørende viden om implementeringsværktøjer. Det er virkelig lykkedes Vibe Strøier at komprimere mange års teoretiske studier, gode iagttagelser, praktiske erfaringer og skarpe analyser på relativ få sider.

Bogen vil være en særdeles værdifuld inspirationskilde for interne og eksterne proceskonsulenter og for ledere og andre med interesse for organisationspsykologi, og læseren vil glæde sig over den klarhed, sammenhæng og letthed som karakteriserer bogen.

Henning Strand.

En overlevelsesguide for børn med ADHD

John F. Taylor: *En overlevelsesguide for børn med ADHD*. 157 sider, 199 kr. Frydenlund

ADHD bliver ofte beskrevet som en neuro-psykiatrisk forstyrrelse, der delvis er medfødt og kræver medicinsk behandling til stor fordel for medicinalindustrien. ADHD bliver beskrevet som et handicap, man skal lære at leve med i en tid, hvor diagnosekulturen skaber selvpfyldende profetier. Børn med ADHD ved godt, at omgivelserne kan have svært ved at rumme dem, og de forsøger selv at kontrollere deres lidelse. Men det er svært, når man har fået stemplet og ikke rart at vide at være "ham med ADHD".

Derfor er denne bog en gave!!!! Sjælden har jeg læst så vedkommende og velskrevet en bog, der på konstruktiv og positiv vis netop henvender sig til de børn, der har det svært. Og selv om titlen fokuserer på ADHD – diagnoser, vil læseren hurtigt erfare, at bogen er relevant læsning for alle børn, der på et eller andet tidspunkt vil løbe ind i disse almene problemfelter. Den er simpelthen et brugbart værktøj til alle børn og deres forældre – ikke kun ADHD – børn.

Bogen er rettet mod børn, der kan læse den selv, – helt ned fra 8 – 10 årsalderen – men også mindre børn vil have glæde af at læse den med far og mor. Intentionen er at hjælpe børnene med at forstå, hvad ADHD betyder, samt give dem effektive måder at håndtere det på. Bogen indeholder således strategier og aktiviteter, som læseren kan bruge til at forbedre adfærd og opførsel. Forældre og lærere er klart barnets primære og nærmeste relationer og spiller en vigtig rolle.

Bagest i bogen er der et kort resume og overblik over de enkelte kapitler, som kan læses uafhængigt af hinanden.

Indledningsvis er der en meget overskuelig indholdsfortegnelse, hvor introduktionen handler om bogens formål, og allerede her opleves en positiv tilgang til emnet.

Kap. 1 handler om 6 ting, som er en udfordring og som karakteriserer ADHD. Men samtidig understreges det, at der kan gøres noget ved det. Kap. 2 handler om at få en bedre hverdag. Det kan man ved at benytte

KIKS – metoden, som bygger på K: kendskab til situationen – I: identificere

ring af problem – K: køre den bedste plan – S: se tilbage om den virker. Og så fremhæves de **4 U** – er, som et redskab til at acceptere sine fejl og komme videre.

Overskriften i kap. 3 hedder: **Hjælp** og fortæller, hvordan man finder ud af, at man lider af ADHD og hvad der kan hjælpe. Hvad kan du selv gøre? Hvad kan medicin gøre? Betydningen af den rigtige kost beskrives og fremhæves i det følgende kapitel.

Kap. 5 hedder **Hjemme** og handler om, hvordan læseren og familien kan klare de daglige rutiner bedre: at stå op – spise mad – komme i skole – lave lektier – gå i seng osv. Gode råd og ideer til dagligdagen.

Kap. 6 handler om 6 måder at **klare sig bedre i skole!** Hvordan vanskeligheder afdækkes og afhjælpes ved hjælp af handleplaner. Kap. 7 har overskriften **Venner** og fremhæver 7 måder til at få og beholde venner.

Det sidste kapitel beskriver 8 måder at håndtere stærke følelser på og slutter med et “Fremskridtstavle”, hvor det er muligt at se og følge sine fremskridt i forhold til de opstillede mål. Kapitlet slutes med “et sidste ord”, som netop understreger det positive og konstruktive menneskesyn, der gennemsyrrer bogen: **Du er et helt specielt barn med masser af muligheder!** Citat s. 139.

De enkelte kapitler er illustreret af vedkommende søde og sjove tegninger, der er kombineret med sigende talebobler. Hvert kapitel afsluttes med en quiz, som bekræfter og understreger forståelse.

Bogen er usædvanlig velskrevet til en bred læserskare og må anses for at være en gevinst i tiden.

Den lever klart op til sit formål og er med til at give barnet den nødvendige selvindsigt
Den kan kun anbefales på det varmeste.

*Birgit Marott
Lektor i psykologi
Aut. psykolog*

“Læsningens psykologi og metodik”

Ingvar Lundberg: *“Læsningens psykologi og metodik”*, Dansk Psykologisk Forlag, 2011, 200 s.

Når denne anmelder til en indledning fortæber sig i fortiden, har det en begrundelse, som følger. Som lærerstuderende i starten af 1960'erne var det følgende tekster, som begejstrede os lærerstuderende inden for området dansk og specialundervisning. Birthe Binger Kristiansens “Læsningens psykologi”, Mogens Jansens “Danskmetodik” og Arne Søegårds undersøgelser af læseudvikling og hans stillelæseprøver OS 400 og SL 50.

Her, 50 år senere, foreligger så Ingvar Lundbergs nye bog, som på en måde dels kombinerer de stofområder, som er nævnt ovenfor og dels a'jourfører den viden, man havde på det tidspunkt.

Han beskriver i kap.1, hvad læsning er og i det følgende kapitel det lille barns første skridt mod sprog og læsning. Det gør han fremragende: dyb

indsigt i stoffet, særdeles relevante kildehenvisninger og i en form, som må tiltale enhver lærerstuderende. Disse to kapitler har i virkeligheden almen interesse og kan læses med udbytte af enhver – for eks. interesserede forældre.

Kap. 3 kaldes, ”Den alfabetiske kodes magi”. Her behandles den komplicerede og abstrakte repræsentation af det talte sprog, som en del børn har svært ved at forstå. Vi ser, at læseudviklingen begynder længe før, end barnet begynder i skolen. Den voksnes strukturerede hjælp fremmer en avanceret ordafkodning, så den kan ske hurtigt, sikkert og automatisk. Der er desuden en omtale af øjenbevægelser under læsningen.

I et kapitel om læseforståelse peges der på en række årsager til problemer med at forstå en tekst – selve afkodningen, syntaksen, indholdet af teksten, viden om det, teksten handler om osv. Den velkendte formel $L = A \times F$ (læsning består af afkodning og forståelse) drøftes – og findes utilstrækkelig.

Kap. 5 hedder “Om læseundervisning”. På 30 sider gennemgås en række principper for metoder, indhold og strategier. Det understreges, at mange elever har brug for eksplicit, systematisk og intensiv træning. Det vises, at man allerede i 0.te klasse kan forbedre læseindlæringen gennem sproglege og træning og, hvordan man kan niveaudede tekster og bruge computerbaserede systemer, og der lægges særlig vægt på betydningen af samtale om teksterne.

I det endnu større kapitel 6 om dysleksi (45 s.) er der en meget grundig gennemgang af teorierne omkring dys-

leksi og af en række forskningsmæssige fund. Et kapitel, der stiller større krav til læseren, men som samtidig også er dybt tilfredsstillende for den kritiske og spørgende læser. For eks.: kan vi bruge den såkaldte diskrepansteori til noget? (En meget udbredt forklaringsmodel på dysleksi som går på en forskel mellem intelligens og læsefærdighed). Nej, ikke som den hidtil er blevet forstået og udforsket – der skal mere til. Endelig er der nogle overvejelser om undervisningstilbud til dyslektikere. Kapitlet inddrager megen ny viden – ikke mindst på det neurologiske område – i forhold til de gamle tekster fra 1960'erne. Også dyskalkuli får en omtale.

Anmelderens holdning til denne bog er vist fremgået tydeligt undervejs i anmeldelsen. Men det skal siges klart her til sidst: Ingvar Lundberg har skrevet en aldeles fremragende bog. Der findes formentlig ingen anden enkeltperson, der ville kunne kombinere så omfattende teoretisk og forskningsbelagt viden og dyb forståelse af læseudvikling og –forståelse med så velbegrundede forslag til undervisning og specialundervisning i dansk. Bør læses af de lærerstuderende, men også af konsulenter, læsevejledere og dansk- og speciallærere på efteruddannelse.

Bjørn Glæsel

Kognitiv terapi – spiseforstyrrelser.

Allan Blaabjerg & Tina Holm Nyland:
Kognitiv terapi – spiseforstyrrelser.
Hans Reitzels Forlag. 2011
242 sider. 280.- kr

I den kognitive forståelse af spisevanskeligheder er dysfunktionelle antagelser og leveregler om mad vægt og figur det centrale, men også relationer og vanskeligheder med at regulere følelser indgår i terapien.

Bogen advokerer ikke for et stringent og manualiseret terapiforløb, der er karakteristisk for mange kognitive tilgange, men forholder sig åbent overfor andre terapiformer. Den skal betragtes som en metodebeskrivelse, der retter sig mod klinisk praksis, hvor der foretages et reflekteret valg af strategier og teknikker. De er dermed ikke en manual med detaljerede forskrifter, der findes dog i bogen ikke mindre end 31 skemaer, der kan downloades fra forlagets hjemmeside.

Intentionerne med bogen kan måske bedst beskrives med et citat fra indledningen. “Det er sagt om kognitiv adfærdsterapi, at den udføres i en særlig ånd, der bedst kan karakteriseres som en blanding af kunst og videnskab. Vi har forsøgt at lade denne særlige ånd komme til udtryk i bogen, og vi håber, at det er lykkedes”.

I et indledende kapitel afgrænses spiseforstyrrelser, der ses som en samlebetegnelse for flere psykiske lidelser hvor problemer med spisning er central og som har indflydelse på personens psykiske og fysiske sundhed og på den psykosociale funktion. Fremstillingen bygger meget på ICD-10,

men lægger megen vægt på at der ikke er en absolut afgrænsning mellem de enkelte lidelser og at der ofte ses overgange mellem de forskellige former for lidelser. Der gøres også opmærksom på, at der ved spiseforstyrrelser er en høj forekomst af komorbide lidelser.

Der introduceres en "transdiagnostisk kognitiv model" for spiseforstyrrelser, der har udgangspunkt i de kognitive fællestræk ved spiseforstyrrelser, modellen kan tilrettes den enkelte patient. Den beskriver de mest centrale vedligeholdende mekanismer, der skal brydes gennem behandlingen.

Behandlingen ses som opdelt i faser med klinisk vurdering, allianceetablering, vægtøgning (anoreksi), vægtstabilisering, psykologisk og social rehabilitering og tilbagefaldsforebyggelse. Psykoedukation ses som en væsentlig del af behandlingen, ligesom motivationelle metoder tillægges stor vægt.

Adfærdsterapeutiske og kognitive principper og metoder har fået hvert sit spændende kapitel.

Der er i bogen mange fine uddrag af terapiforløb, som giver et godt supplement til teksten og som måske illustrerer blandingen af kunst og videnskab i behandlingen.

Forfatterne har gjort et stort arbejde med at inddrage den nyeste forskning og metodeudvikling i fremstillingen. Resultatet er blevet en bog, der giver en solid viden om både kognitiv terapi og spiseforstyrrelser.

Henning W. Nielsen

"Vilde og stille børn – Veje ud af fastlåste adfærdsmønstre"

Lise Barsøe: *"Vilde og stille børn – Veje ud af fastlåste adfærdsmønstre"*. Dafolo, 2011, 197 s., 378 kr

Igen, igen, igen – en bog om pædagogiske og psykologiske emner hentet i Norge. Sådan har det været i årevis i mange, danske forlag. Ved og kan de mere i Norge? Eller har de brugt en del oliemillioner på at forbedre uddannelserne og forskningen i Norge, så der også bliver råd og overskud til også at skrive og udgive bøger der?

Lise Barsøe har arbejdet som lærer og vejleder i Kristiansand i mange år og fokuserer nu på børn med adfærdsvanskeligheder.

Bogen består af fire dele: en om tegn på uhensigtsmæssig adfærd, en om barnets tidlige, sociale udvikling, en om kravene til de voksne og en om det praktiske arbejde i daginstitutionen.

Del 1 rummer ingen overraskelser, men giver et let genkendeligt billede af både vilde og stille børn. I et hverdagsagtigt sprog og med en del eksempler. Del 2 er en mere omfattende (40 s.) og en mere ambitiøs tekst. Social kompetence beskrives som egenskaber hos barnet, der samtidig er situations- og relationsbestemte. Kompetencens komponenter er: selvkontrol, selvhævdelse, empati, prosociale handlinger, og leg, humor og glæde (Lamer). Der trækkes på Killén og Stern, og der gives detaljerede eksempler med børn i alderen 2 – 7 år. God sammenhæng mellem teori og cases.

Del 3 er endnu mere omfattende (53 s.). Her gennemgås en række forud-

sætninger for at få arbejdet med uhensigtsmæssig adfærd til at lykkes. Rammen er daginstitutionen, objektet er de voksne, og indholdet er: at være rollemodel, at være vejleder, at skabe gode rammer, at møde barnet med anerkendelse og respekt og at kunne samarbejde internt og med forældrene. Teksten lyser af erfaring med børn – bl.a. i de mange cases. Det gælder for eks. et fint afsnit om anerkendelse, hvor forfatteren trækker på Schibbye og Bae.

Del 4 er så den allerstørst (58 s.). Hvordan støtter vi konkret børnene? Kap. 10 viser, hvordan man kan arbejde med at udvikle de sociale kompetencer. Velunderbygget, casebelagt, handlingsorienteret. Her viser forfatteren for alvor, hvad der er vigtigt, og hvordan det kan gøres. Imponerende! Som for eks. i et stort afsnit om udvikling af gode strategier for impuls kontrol: nogle børn har brug for at knytte hænderne, trampe i gulvet, gå væk, puste maven ud og ind eller løbe en tur rundt om børnehaven.

Det afsluttende kapitel handler om kortlægning: observation af børn og situationer, kortlægning af barnets dag, af barnets ressourcer og udfordringer, af personalets kompetencer (glimrende!) samt planlægning og evaluering.

Godt gået – igen – Norge. En veltilrettelagt bog, der først beskriver barnets udvikling og sidenhen viser ganske konkret, hvad der kan gøres. Gode kilder bruges godt, og forfatterens erfaringer som lærer, vejleder og underviser bruges imponerende og flot. Denne bog bør læses og drøftes og omsættes til praksis af alle pædagoger i vugge-

stue og børnehave, af dagplejere og af pædagogstuderende både i grunduddannelsen og i efteruddannelse.

Bjørn Glæsel

“Veje til læseforståelse – Teksten, læseren og samtalen”

Monica Reichenberg: *“Veje til læseforståelse – Teksten, læseren og samtalen”*. Klim, 2011, 124 s., kr. 179

I bogserien “Læsevejlederen”, som denne bog er den femte udgivelse i, udgav forlaget i 2008 en af de vigtigste bøger om læsning i nyere tid, redigeret af Ivar Bråten: “Læseforståelse”. Så forventningerne til den her foreliggende bog er høje. Kan en bog om læseforståelse af fagtekster være lige så god og vigtig?

Monica Reichenberg har i mange år arbejdet som lærer for børn og voksne og arbejder nu med læreruddannelse og forskning ved Göteborgs Universitet. Bogens hovedsigte er at gøre eleverne til aktive læsere og medskabere af fagtekster i undervisningen.

Det går ifølge PISA og PIRLS heller ikke for godt med læsefærdighederne i Sverige. Et er at knække læsekoden – noget andet er at kunne læse med forståelse; og altså her at kunne læse fagtekster.

Kap. 1(50 s.) handler om teksten. Hvordan ser forsiden ud? Fanger forordet læseren? Hører man forfatterens stemme igennem bogen? Har teksten “mørtel” (bindeord, biord)? Er illustrationer indarbejdet i teksten? Er der eksemplificeringer? Er der svære ord?

Hvilke risici er der ved "letlæste" udgaver? – En grundig og vedkommende gennemgang.

Kap. 2 (5 s.) handler om læseren: er han aktiv eller passiv? Hvordan får vi eleverne til at læse aktivt?

Kap. 3 (25 s.) introducerer tekstsamtalen. Her er vi fremme ved bogens hovedemne. Der er stor interesse for læseforståelse af skønlitterære tekster. Hvordan kan det være, at der stort set ingen interesse er for forståelsen af faglitterære tekster? En vej frem er tekstsamtalen. En velfungerende tekstsamtale kræver grundig planlægning. Introducer bogen, lav oversigtslæsning sammen med eleverne, træn refleksion og drøgt af inferenser, læs mellem linjerne, brug gensidig undervisning, stil spørgsmål til forfatteren. Her introduceres en amerikansk model, "Questioning the Author", hvis hensigt er at nedbryde afstanden mellem læser og forfatter. Forfatteren har udarbejdet en vejledning til tekstforståelse, som via 13 spørgsmål når hele vejen rundt; en meget klar og anvendelig model som må kunne inspirere rigtig mange lærere.

Herefter følger et grundigt casemateriale med eksempler på tekstsamtaler.

Der er en omfattende litteraturoversigt med mange nye referencer.

Anmelderens positive forventninger blev på ingen måde skuffet. Monica Reichenberg er dybt optaget af sit stof, hun har stor indsigt i og erfaring med at undervise, og hendes systematiske gennemgang af problemerne og opgaverne med fagtekster bygger på solid viden. Hendes vejledning til lærere med 13 spørgsmål må virkelig være en

gave til lærere i de fag, hvor der bruges fagtekster. Ifølge bagsideteksten henvender bogen sig til alle lærere i grund- og gymnasieskolen, som anvender faglitteratur. Ganske enig – men den må sandelig også kunne bruges i læreruddannelsen.

Bjørn Glæsel

Pædagogisk psykologi

Klaus Nielsen og Lene Tanggaard:
"Pædagogisk psykologi – en grundbog",
298 kr. 286 sider. Forlaget Samfundslitteratur.

Der findes i forvejen flere introduktioner til "pædagogisk psykologi" på markedet, men i bogens forord begrundes Klaus Nielsen og Lene Tanggaard, hvorfor de ønsker at bidrage med endnu én. Den pædagogiske psykologi er, ifølge forfatterne, deres smertebarn og hjertebarn (hedder det i øvrigt ikke "smertensbarn"). Området stritter i alle retninger, deraf formentlig smerten, og også af den grund ser de to forfattere, der er professorer, en udfordring i at give deres bidrag, hvilket så må afspejle kærligheden til emnet. Til brug for navigationen i kaos er bogen forsynet med et godt stikordsregister, et mini leksikon med enkle begrebsforklaringer, en oversigt over centrale personers biografier, samt derudover en række epoketypiske oversigtsfriser bogen igennem, der tilsammen gør den til en meget anvendelig brugsbog og studiebog.

"Pædagogisk psykologi – en grundbog" falder i to dele. I første del frem-

lægges og diskuteres de centrale teoretiske perspektiver inden for den nyere pædagogiske psykologi, både nationalt og internationalt. Anden del beskriver og diskuterer den pædagogiske psykologis stadig mere omfattende og mangfoldige anvendelsesmuligheder. Kapitel 5 rummer et godt afsnit om PPR i en senmoderne pædagogisk – psykologisk kontekst.

Studier fra England viser, skriver forfatterne, at psykologer, lærere og pædagoger, der arbejder med skole, uddannelse og læring, efterspørger viden, der kan danne grundlag eller virke som inspiration for en stadig mere kompleks praksis. Dette med at viden efterspørges leder direkte frem til et par gode kapitler i bogens anden del, hvor evidensbegrebet diskuteres i forbindelse med visse efterhånden gængse eller fremherskende mentale billeder på kvalitet.

I kapitel 6, der omhandler “Evidenskravet og implikationer for den pædagogiske psykologi”, beskrives en udvikling, som egentlig er paradoksalt. Samtidig med at der i kølvandet på den såkaldte postmoderne strømning inden for filosofien og samfundsteorien er opstået tvivl om videnskabens universelle sandhedsværdi, så er der opstået et stigende behov i systemerne, for at se sig omkring efter nye sikkerheder, der kan navigere uddannelsessystemet og velfærdsstaten ind i mere smult farvand; det vil sige væk fra velfærdsstatens mange mulige vildveje og risici. Her kommer evidenskravet så ind i billedet, som udtryk for et forsøg på at rehabilitere muligheden for at opnå universel, sand og sikker viden. Prisen for den

øvelse har så været, at synsfeltet hos de politisk administrative beslutningstagere og bevillingsgivere er blevet rettet stift ind mod det, der virker – mod evidensen – og at forskning på et kvantitativt og naturvidenskabeligt inspireret grundlag er søgt fremmet af hensyn til at kunne forudsige selve kvalitetens beskaffenhed, for nu at bruge et lån fra en titel på en af Peter Dahler-Larsens bøger (som forfatterne her i øvrigt selv henviser til), og ligefrem måske kunne inddampe kvaliteten. Nielsen og Tanggaard supplerer synspunktet gennem at henvide til et eksempel fra virkelighedens verden: I 2009 blev der etableret et nyt center for kvantitativ uddannelsesforskning, der som en kickstart fik bevilget 40,5 mio. Kr. I begrundelsen for forskningscentret hed det blandt andet, *at kvalitative forskningsmiljøer vanskeligt kan pege sikkert på effekter, der kan have politisk og administrativ værdi.*

Et andet og mere praksisnært eksempel på et tiltag, der måske med tiden vil bane vej for evidens i skolens arbejde findes i bogens afsnit “Med LP modellen som Eksempel”, hvor brugen af den såkaldte LP model i folkeskole regi kort berøres. Den for tiden så sejrige model kan der også være anledning til at stille sig kritisk til. Fx er der i forskningsprojektet ingen kontrolgrupper bestående af skoler, der ikke har arbejdet med modellen, ligesom et generelt spørgsmål kan være, om LP modellen i sig selv er et resultat af det øgede politiske fokus på inklusion og rummelighed. Samtidig har forfatterne jo ret, når de skriver, at synet på hvad kvalitet er, afhænger af, om

man synes kvaliteten ligger i at eleven i klassen har det godt og har lyst til at lære nyt eller, som andre vil mene, om kvaliteten mere handler om, hvor godt barnet læser. Hvad er kvalitet i en pædagogisk relation?

I afsnittets slutning åbnes der for en overvejelse over, om evidensbaseret i sig selv er udtryk for kvalitet. Relevansen af den overvejelse kan vi så følge i afsnittet "I hvor høj grad kan vi overføre viden fra forskning til professionerne", hvor der tages hul på en debat vi vistnok kun lige har set begyndelsen til. Der er nærmest opstået en slags naturalistisk approach inden for evidensstankegangen. For der ligger i tanken om evidens en indgroet tro på, at der mere eller mindre uproblematisk kan overføres viden fra forskning til et professionelt hverdagsliv fx som lærer eller psykolog. Overførings – eller transferproblemet melder sig her. Efterfølgende, og i forsøget på at vise kompleksiteten i problemstillingen, behandler forfatterne syv relationer i forholdet mellem teori og praksis, som de finder hos Steinar Kvale 2007.

Det er spændende, at forfatterne lader den pædagogiske psykologi mødes med en række nærværende uddannelsesmæssige (og uddannelsespolitiske) problemstillinger. Det gør bogen til noget andet og mere end til blot endnu en introduktion til den pædagogiske psykologi. Teorierne bringes i spil.

Lars Grønbaek

"En demokratisk skole med udfordringer for alle. Kroggårdsskolens udviklingshistorie i 1960'erne"

Trine Øland (red.): *"En demokratisk skole med udfordringer for alle. Kroggårdsskolens udviklingshistorie i 1960'erne"* Unge Pædagoger, 2011, 232 s., kr. 168.

Kroggårdsskolen? Henrik Sidenius? Disse navne sætter en erindringsproces i gang. Hvad var det egentlig, han sagde den gang i et foredrag på Nyborg Strand, hvor anmelderen var deltager, og hvordan fik han lærerne med på det hele? Alle vi i skolens verden, der blev uddannet i 1960'erne og 1970'erne husker noget af det, men hvad var det egentlig, der skete? Det kommer der forhåbentlig svar på i denne bog.

Bogen er opbygget i seks dele, der tilsammen rummer 16 kapitler. Bidragene er skrevet af en tidligere elev, tidligere lærere ved skolen, en redaktør, en historiker og en forsker i pædagogik.

I et af de indledende kapitler beretter en tidligere elev levende og meget morsomt, hvordan det var at være elev på Kroggårdsskolen den gang. Henrik Sidenius træder lyslevende frem på scenen.

I kap. 5 gennemgår tidligere lærer på skolen Poul Skov, forsker på DpU, fund fra den undersøgelse, om Knud Illeris foretog i 1986-87 blandt tidligere elever fra skolen. Sammenlignet med svar fra naboskolen gav Kroggårdsskolens elever markant flere meget positive svar. Forældrene var dog iflg. eleverne knapt så positive. Hele 94 % af eleverne syntes, at deres skole var "no-

get særligt”. Det gjorde kun 32 % fra naboskolen. Det “særlige” bestod af mange ting: erfaringer med friere undervisningsformer, muligheder for at udfolde egen fantasi, oplæring i at tage hensyn til andre, medansvar for samfundet, alsidig udvikling m.m.m. Poul Skov peger på betydningen af fundene i et nutidigt perspektiv i en tid, hvor der er en risiko for en indsnævring af skolens formål til mest at være færdigheder og kundskaber.

Bogens del 3 fokuserer på Henrik Sidenius og rummer tekster af og om ham. Et citat af ham selv fra 1958 viser noget om hans holdninger og engagement: “Af og til hænder det jo, at ministre siger ting af betydning. En af dem, det somme tider sker for, er socialminister Julius Bomholt. – ”Et samfund, der begunstiger de intellektuelt veludrustede, og som præges af de velbegavedes arrogance over for de svagere, er intet samfund, men et helvede” sagde han bl.a.”

Del 4 rummer fem kapitler om det pædagogiske arbejde i 1960’erne. Læseren får et fint indtryk af, hvad der rørte sig på skolen. Og hvad der var vigtigt – bl.a. i elevrådsarbejdet, i lærersamarbejdet og i det nye fag, orientering.

I del 5 lægges der nogle sociale, kulturelle og politiske perspektiver på skolen og på skolegang generelt. Ellen Nørgaard fra DpU beskriver perioden fra besættelsen og fremad med temaer som deling af eleverne, lærerstyring, boglig undervisning, børnenes vilkår og Den Blå Betænkning.

Det er en mangfoldig og tankevækkende bog. Vi får lov at se, hvordan engagerede, dygtige, dristige og meget energiske lærere med klare opfattelser

af, hvad børn har brug for indretter en skole, der kan få det til at fungere. Og det på en måde, der satte sig spor hos eleverne, når de senere skulle give udtryk for deres holdninger og meninger om skolegangen. Det var i høj grad Henrik Sidenius, der skabte dette, men absolut ikke kun ham. Samarbejde, planlægning, udholdenhed og ikke mindst en fælles forankring i menneskesyn og pædagogik var det, der skabte sammenhængen i det hele, og som var de bærende elementer.

Et vigtigt bidrag ikke blot til historieskrivningen, men også til dagens debat om, hvad der er vigtigt i skolen, og hvad der virker.

Bjørn Glæsel

PAIDEIA Tidsskrift for professionel pædagogisk praksis. Nr.2. November 2011. Dafolo. 68 s.

Der er grund til at kippe med flaget, når et nyt tidsskrift inden for det pædagogiske område ser dagens lys på dansk (og norsk) grund. Hvem står bag? Hvad vil de? Hvordan slipper de fra det? Denne anmelder har haft med et andet dansk fagtidsskrift at gøre i over 40 år og benytter selvfølgelig sine erfaringer derfra i sin vurdering.

Så; hvem står bag? Det gør Høgskolen i Hedmark, Norge; Aalborg Universitet og University College Nordjylland. En solid baggrund må det siges. Redaktionsgruppen består af projektleder Ole Hansen, Lars Qvortrup (professor ved Aalborg Universitet), Thomas Nordahl (professor i Hedmark) og Stephen Dobson (også professor i

Hedmark). Der er desuden en norsk og en dansk baggrundsgruppe – begge på fem personer; heraf flere kendte som Lene Tanggaard Pedersen og Bent B. Andresen. Igen: imponerende i erfaring og bredde.

Hvad vil de? Publicere fagfællebedømte videnskabelige artikler og debatter mv. på norsk, dansk og svensk. Målgruppen er lærere, pædagoger, studerende, konsulenter og forskere. Relevante temaer kunne være: klasseledelse, test, undervisningsdifferentiering, socio-økonomi og praksis.

Hvordan slipper de fra det? Med udgangspunkt alene i dette nr. 2: et nydeligt udseende tidsskrift i det mest gængse format, et almindeligt forekommende sidetal, nydelig, halvblank papirkvalitet af god gramvægt, meget læsevenlig tekst i to spalter med luft omkring og med underoverskrifter, billeder af forfatterne, tabeller og figurer i udmærket opsætning og kvalitet. Rygtekst savnes. Der er litteraturover-sigter mv. Abstracts savnes.

Og hvad så med indholdet? Det aller-vigtigste! Nr. 2 er et temanummer om, hvordan frafaldet i uddannelsessyste-met kan reduceres. Redaktørerne gennemgår temaet på traditionel vis over fire sider. Niels Egelund skriver på

seks sider om de barrierer, der er. Vedkommende, klart og dokumenterende. To nøglepersoner fra tænketanken DEA skriver om frafaldet i ungdoms-uddannelserne pba. indsamlede data og beskriver tre indsatsområder: bedre afklaring hos de unge, bedre vidende-ling og bedre alternativer til demotive-rede unge. En artikel om kvalitet på daginstitutionsområdet ligger vel i yderkanten af temaet? Eller skulle man gå endnu længere tilbage i forhold til børnenes udvikling og inddrage de gravide mødres livsvilkår? Det er nok en smagssag. Der er en særdeles rele-vant og velskrevet norsk artikel om kontekst og relationer i skolen og en udmærket svensk artikel om inklude-ring og elevens rolle. Dertil kommer en kommentar og en film- og en bogan-meldelse.

Samlet vurdering

Det er et glimrende tidsskrift. Godt forankret, klare målsætninger, vel-skrevne artikler og – i dette nummer – god målopfyldelse. Ingen publikation kan vel dække hele målgruppen; dette nummer vil måske have nogle stude-rende, færre lærere, nogle konsulenter, flere forskere og en del undervisere på uddannelsesinstitutionerne som læse-re. – Til lykke herfra!

Bjørn Glæsel

