

Indhold



<i>Svend Aage Madsen m.fl.</i> : Små børn udsat for seksuelle overgreb	3
<i>Agnete Lyngbye Kramme, Britta Carl og Niels Egelund</i> : Læringsmiljøvurdering – en metode til systematisk vurdering af den pædagogiske kvalitet i dagtilbud	13
<i>David Rasch</i> : Hvordan opleves det at være forældre til et barn diagnosticeret med ADHD?	29
<i>Ane Qvortrup og Dion Rüsselbæk Hansen</i> : Kravet om synliggørelse i daginstitutionsregi	38
<i>Eivin Rune Hansen</i> : Fra handlingslammelse til fremadrettet indsats – Rådgivning af lærere og pædagoger i skoleregi	48
<i>Lene Tanggaard og Kristian Dahl</i> : Det konsultative – tilbage til rødderne (180712)	58
<i>Kristine Kousholt og Tine Basse Fisker</i> : Mobning og børns fællesskaber – et narrativt review over international forskning i mobning	68
<i>Tine Basse Fisker</i> : “Man skal jo ikke spilde børns tid” – inklusion og forebyggelse i Valby	82
<i>Ulf Hjelmær og Johanne Møller</i> : De praktiske-musiske fag i folkeskolen – status og problematikker	106
Rubrik “Omtale”: <i>Charlotte Holmer Kaufmanas</i> : Omtale af den redigerede og nye udgave af DSM-V – med fokus på autisme	118
Abstracts	121
<i>Charlotte Andersen</i> : Bevar roen – En metodebog til inklusion af børn med ADHD	125
<i>Henning Strand</i> : En systemisk organisation – kollaborativt lederskab, genbeskrivelse og evolutionære måder at blive til på	126
<i>Mai-Britt Herløv Petersen</i> : Leadership Pipeline i den offentlige sektor	127
<i>Henning Strand</i> : Ledelse gennem paradokset	129
<i>Bjørn Glæsel</i> : Dysleksi – en fælles nordisk udfordring	131
<i>Bjørn Glæsel</i> : Lær børn at samarbejde	133
<i>Bjørn Glæsel</i> : Hjerte og Intellekt i Undervisningen af Børn og Unge med Handicap	134
<i>Hannah Wang-Dantzer</i> : Når virkeligheden slår hårdt, kom videre med ACT . . .	135
<i>Henning Strand</i> : Teori U - som ramme for innovativ organisationsudvikling . . .	136
<i>Bjørn Glæsel</i> : Vejledning under nye vilkår	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
Anette Holmgren, cand.psych. og narrativ
terapeut.

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
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

Små børn udsat for seksuelle overgreb – de professionelles vanskeligheder og dilemmaer

Samfundet som sådan og ikke mindst forældre, lærere, pædagoger, psykologer og alle andre voksne omkring børnene konfronteres for tiden dagligt med problemstillinger knyttet til seksuelle overgreb mod børn. Der har været omtaler om alvorlige sager i en række kommuner, hvor myndighederne ikke har set eller ikke gjort noget ved de overgreb, de har fået informationer eller hentydninger om. Vi har også omtaler af falske anklager mod f.eks. pædagoger og lærere om seksuelle overgreb mod børn.

Af Pia Rathje, Anne Wodschow og Svend Aage Madsen

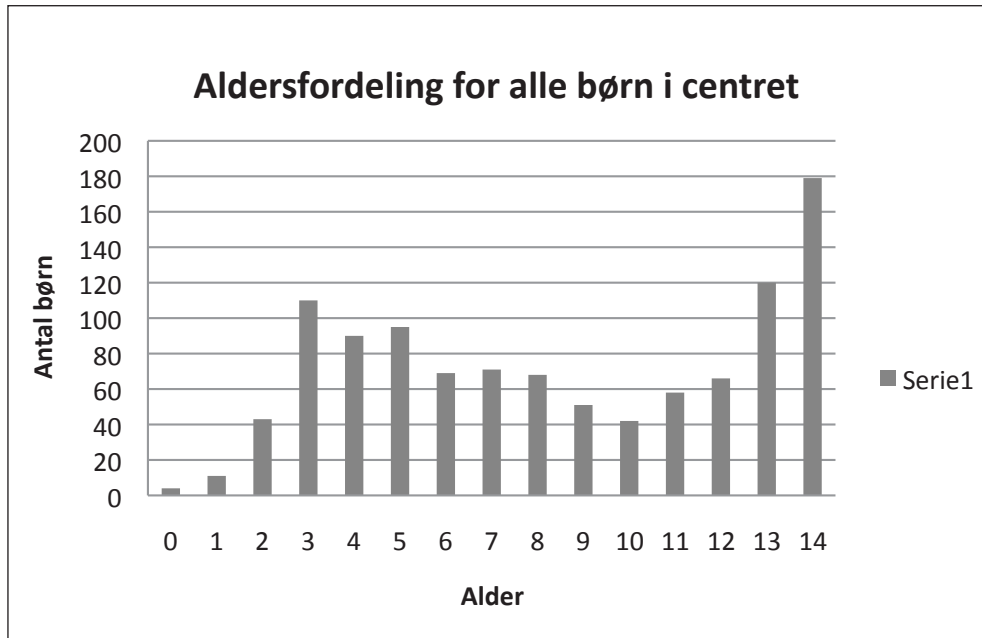
I denne artikel vil vi gerne – med udgangspunkt i kortlægningen af arbejdet med små børn udsat for seksuelle overgreb – vise, hvilke problemstillinger og vanskelig dilemmaer, der er i afklaringen af, om der har fundet overgreb sted imod et barn, når mistanken er rejst. Over en tredjedel af de børn, der er henvendelser om til Rigshospitalets Center for Seksuelle Overgreb, er børn under syv år. Men i mange sager, hvor der er mistanke om, at små børn udsættes for overgreb, forbliver det uvist, om der er foregået et overgreb. Det gælder især, når der er tale om helt små børn. Det giver stor frustration hos forældrene og betyder meget vanskelige betingelser for støtte- og behandlingsarbejdet.

Derfor vil vi med artiklen også gerne vise, at selvom det er vigtigt, at alle omkring børnene er opmærksomme på tegn på seksuelle overgreb og underretter de sociale myndigheder, hvis de oplever grund til at antage, at barn har

været eller er udsat for overgreb, så kan det være meget vanskeligt at få vished herom. Det gælder især de små børn. Artiklen beskriver således den videre vej efter en underretning – og hvor kompliceret denne kan være. Og hvordan den måske slet ikke leder frem til afklaring, hverken juridisk eller psykologisk.

De små børn

Siden starten i 2001 har Børneteamet i Rigshospitalets Center for Seksuelle Overgreb modtaget henvendelser om over 3.000 børn. Siden det blev en permanent funktion i 2004 har omkring halvdelen (48,8 %) af de 2.650 børn, der har været henvendelser om siden været børn under 9 år og flere end en tredjedel (37,4 %) er små børn under 7 år (se Team for Seksuelt Misbrugte Børn 2003, 2006, 2010). I Figur 1 vises aldersfordelingen for hele gruppen af børn fra 0-14 år, som er den gruppe, Børneteamet dækker.



Figur 1

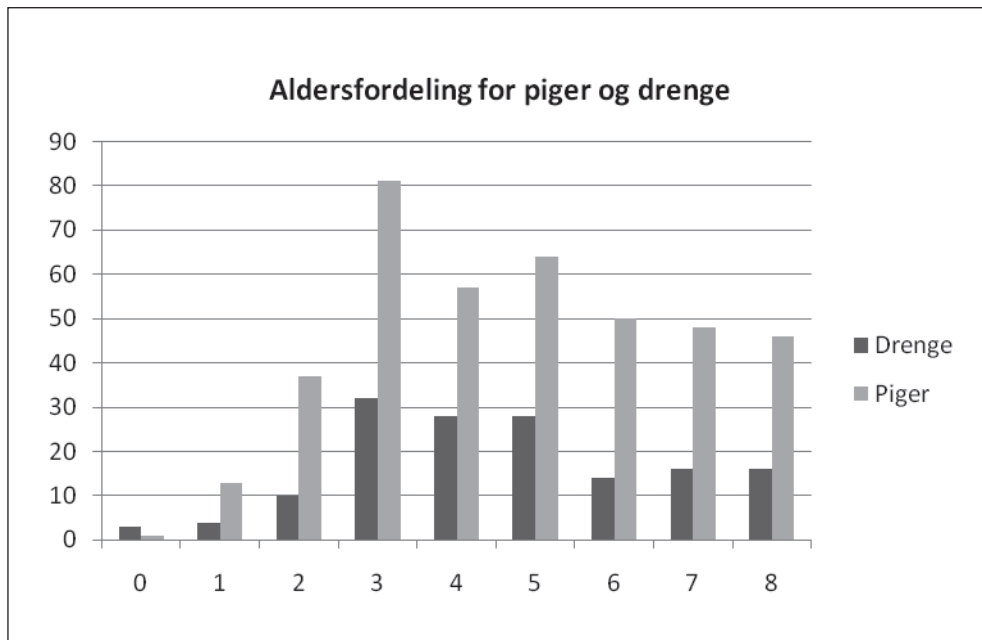
Der er både tale om børn, hvor overgrebet er blevet konstateret, og om børn, hvor der er en mistanke om, at barnet har været udsat for et seksuelt overgreb. Flere sager forbliver uafklarede, når det gælder de små børn, fordi børnene hverken sprogligt eller modenhedsmæssigt er i stand til at belyse mistanken om overgreb eller redegøre for det konkrete overgreb på samme måde, som større børn kan.

Der er markant flere henvendelser vedrørende børnehavebørn end om de helt små børn. Børnehavebarnet har fået mere sprog og dermed mulighed for at fortælle om sine oplevelser. Samtidig er risikoen for overgreb på børnehavebørn større, fordi de i højere grad kommer ud blandt andre og befinder sig i flere sammenhænge, hvor de er alene med andre børn og voksne.

Kønsfordelingen blandt henvendelserne på Rigshospitalet ligner det, der iagttages i andre lande (se Helweg-Larsen 2000), nemlig ca. 25 pct. drenge og 75 pct. piger. Men den fordeling dækker over en spredning i henvendelserne, hvor andelen af drenge blandt de 0-6 årige udgør en tredjedel, mens drengenes andel i den ældre børnegruppe kun er en femtedel. I Figur 2 vises kønsfordelingen i procent i aldersgruppen fra nul til otte år.

Mange uafklarede mistanker blandt de små

I arbejdet med børn og deres familier kan seksuelle overgreb verificeres på to forskellige måder: Den juridiske og den psykologiske. Den juridiske kræver beviser, der har retslig gyldighed. Seksuelle overgreb på de små børn be-



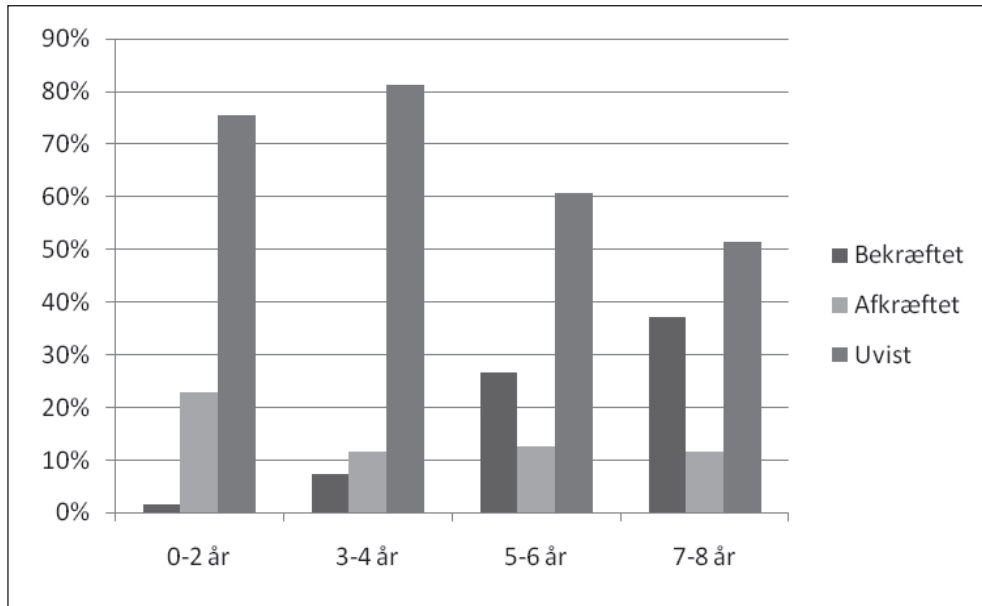
Figur 2

kræftes i juridisk forstand som oftest i realiteten kun i de sager, hvor barnet fortæller om overgrebet så hurtigt efter overgrebet, at der stadig er spor at sikre, og i sager, hvor den, der krænker barnet, bliver taget på fersk gerning, eller erkender overgrebet. Dertil kommer, at krænkeren i en del tilfælde er et mindreårigt barn, hvorfor der ikke bliver tale om en retslig behandling, men et forhold der varetages af sociale myndigheder.

Kun få helt små børn kan fortælle så præcist og sammenhængende om overgrebet, at der ikke er tvivl. Det drejer sig om de få tilfælde, hvor børnene kan beskrive specifikke genstande, som har været anvendt, kan gengive konkrete detaljer og oplevelser eller ord, der er sket og sagt i forbindelse med overgrebet. Bare fem procent af de 0-6 årige,

der kommer i Børneteamet på Rigshospitalet, fortæller selv om overgrebet ved den første konsultation. For de helt små børns vedkommende gælder, at det i lille grad er børnenes egen fortælling, der fører til afsløringen. Det er som hovedregel de voksne i barnets nære omgivelser, der ved bleskift og/eller badning og påklædning bliver bekymrede for fysiske tegn, som rødme, udslæt, mærker og hævelser ved genitalierne – hos både piger og drenge. Til sammenligning fortæller 62 % af de over 9 årige selv om overgrebet til Børneteamets medarbejdere. Blandt hele gruppen af 0-9 årige er andelen af de, der selv kan berette til 26 %.

I det psykologiske arbejde med børn og deres familier kan der være situationer, hvor de retsligt nødvendige beviser ikke er til stede for at kunne kende



Figur 3

nogen skyldig, men hvor der psykologisk set ikke er tvivl om, at et overgreb har fundet sted mod barnet. Derfor vil der hele tiden være flere psykologisk end juridisk verificerede overgreb blandt de børn, som Rigshospitalet får henvendelser om. Dertil kommer, at der også vil være mange tilfælde, hvor det heller ikke er muligt psykologisk at afklare, om der har fundet et overgreb sted. Det gælder især for de mindste børn. Ud fra en faglig, klinisk vurdering betragtes så mange som tre fjerdedele af sagerne om seksuelt misbrug af de 0-6 årige børn stadig som uafklarede ved afslutningen af kontakten med børnene. Det har således ikke været muligt at komme frem til en sikker bekræftelse af, om der har fundet et overgreb sted blandt alle de 63 børn i 0-2 års alderen, der har været til undersøgelser eller samtaler på hospitalet.

Heraf er mistanker om overgreb blevet afkræftet i 14 tilfælde. De øvrige 49 betragtes som uafklarede.

Som det kan ses af Figur 3 er der klar forskel på aldersfordelingen inden for de be- eller afkræftede seksuelle overgreb og de uafklarede. En langt større procentdel af de uafklarede overgreb drejer sig om små børn, mens de bekræftede overgreb i højere grad omfatter de ældre børn, herunder især de 8 årige. Der synes således at være sammenhæng mellem børnenes alder og udviklingsniveau på den ene side, og på den anden hvorvidt det overgreb, der er mistanke om, bliver bekræftet. Hvor der som sagt er flest bekræftede overgreb blandt de ældste i denne børnegruppe, er der blandt disse overgreb primært tale om et overgreb fra en ældre dreng i eller uden for familien eller en voksen uden for familien.

For 35 % af de 124 børn i 7-8 års alderen er overgrebene bekræftede. Sagt på en anden måde er 30 % af de bekræftede seksuelle overgreb blevet begået mod et 8 årigt barn. Også blandt de helt små børn gælder, at jo ældre børnene bliver, jo flere bekræftede overgreb.

Langt flere af de store børn fortæller selv om overgrebet ved første konsultation. For mange af de store børns vedkommende er afsløringen kommet fra dem selv enten ved, at de har afprøvet at sætte ord på overgrebet ved at fortælle om det til en jævnaldrende eller en lærer, der så er gået videre med oplysningen, eller ved, at forholdene for barnet eller familien har ændret sig. Det drejer sig ofte om, at krænkeren ikke længere er i familien, eller at mindre søskende er i fare. Rigtig mange af de større børn afslører overgrebet i forbindelse med en konflikt med den ikke-krænkende voksne. Nogle kan fortælle, at de oplevede sig pressede, hvilket bevirkede, at de ikke kunne klare at holde overgrebet skjult længere. Enkelte børn fortæller om en tillidsperson, for eksempel en lærer eller en pædagog, som havde spottet en ændring i deres fremtoning og har fastholdt, at der var noget galt, indtil de fik et reelt svar og hermed afsløringen af overgrebet.

De store børnehavebørn kan være ret direkte, når de stiller spørgsmål eller fortæller om hændelser af seksuel karakter. De fortæller og spørger, fordi de er forvirrede og usikre på det, de har oplevet. Tillidsfulde børn kommer uvilkårligt og umiddelbart til de nære voksne, hvis de har oplevet noget, der forskrækker eller forvirrer dem, for at få hjælp til, hvordan de skal forstå den

forvirrende eller traumatiske oplevelse. Børnehavebarnet kan også have spørgsmål og kommentarer om seksualitet, som har en helt naturlig udviklingsmæssig relevans i forhold til deres alder. Hvor de mindre børn somme tider vurderes at vide mere, end de kan give udtryk for, kan de store børnehavebørn være klare i deres udsagn uden at kende konsekvenserne af at give de oplysninger, de giver. De fortæller for eksempel om oplevelser, som de har fornemmet var forkerte eller ulækre, men de fortæller sandsynligvis for at få mening og sammenhæng med oplevelserne. De er ofte helt uvidende om alvoren. De bliver forskrækkede over den ikke krænkende forældres voldsomme reaktioner og de kan være uforstående overfor det politimæssige og retslige efterspil, hvilket medfører særlige implikationer i behandlingsarbejdet.

Mistanken er for de helt små børns vedkommende ofte opstået på baggrund af fysiske eller psykiske symptomer, ændret adfærd og mere eller mindre alarmerende udsagn fra barnet. De små børn udsættes ofte for overgreb, der i starten kan opleves som leg. De fleste fortæller dog, at de hurtigt kunne mærke, at det ikke var rigtigt, det, som skete. Afsløringen af overgrebet kan for de små børns vedkommende starte med en konstatering eller et spørgsmål fra barnet til et ikke-krænkende familiemedlem om de oplevelser, barnet har i forbindelse med overgrebet. På det tidspunkt kan det være uden at barnet endnu selv er klar over, hvad det helt nøjagtigt er, det prøver at fortælle. Hvis der for eksempel er tale om forsøg på onani på barnet via berøring eller slikken af kønsorganer,

brug af sexlegetøj eller lignende, der ikke gør ondt, kan barnet meget vel stille spørgsmål eller fortælle om hændelserne for at få afklaret egen forvirring omkring det oplevede. Fx. misbruges børn i alle aldre i forbindelse med børnepornografi. Teamet har henvendelser om børn helt ned til to år, der er blevet fotograferet i pornografisk øjemed. Somme tider afsløres overgreb netop ved hjælp af fotos i forbindelse med politiets optrevling af en større børnepornografi sager.

I familien og uden for familien

Psykologisk set er det vigtigt at skelne imellem, om seksuelle overgreb sker inden for eller uden for familien. Det vil sige om overgrebet bliver begået af en person, som barnet er i familie med og derfor forventer særlig beskyttelse og omsorg fra, eller om overgrebet begås af en for barnet fremmed eller mere perifer person. Hovedparten af de henvendelser, der vedrører små børn handler om åbenlyse, formodede og påståede overgreb og seksuelle krænkelser *inden for familien*. Det omhandler primært overgreb fra voksne, men i nogle tilfælde også fra større børn fx sted-, halv-, og helsøskende, fætre og kusiner.

I næsten halvdelen af de henvendelser, der omhandler de små børn, er mistanken rejst vedrørende barnets far eller stedfar. Blandt de små er det i høj grad moderen, der får mistanken og blandt de større, er det i de fleste tilfælde barnet selv, der afslører overgrebet. Kun 23 fædre er registreret for at være dem, der rejser mistanken om overgreb, når det drejer sig om de yngre børn og 14, når det gælder de større

børn. Som det vil ses nedenfor retter mistanken sig ofte mod faderen, når der er mistanke om, at de helt små børn har været udsat for overgreb.

De seksuelle overgreb "udenfor" familien tegner sig for en betydelig mindre andel, når det gælder de små børn. Mistanker om seksuelle overgreb udenfor familien drejer sig typisk om overgreb i en daginstitution eller i skolen – begået af personalet eller af andre børn.

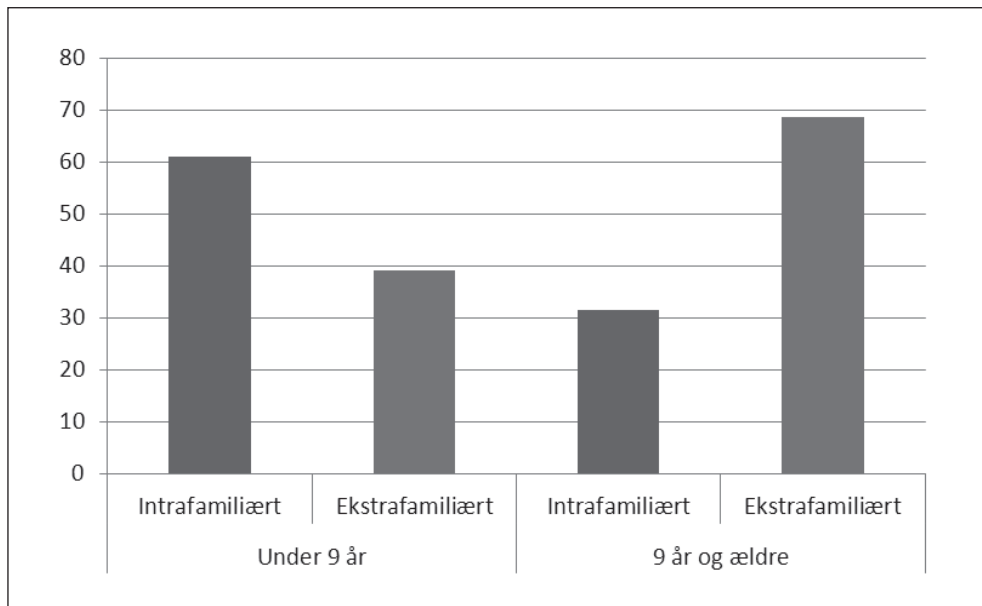
Men det afgørende er, at jo yngre børnene er, des større er usikkerheden på alle fronter. Har et overgreb fundet sted, hvilken karakter havde det, hvem gjorde det osv? Blandt de 0-8 årige er der fx ikke sikre oplysninger om den formodede krænker i ca. 20 % af tilfældene. Til sammenligning gælder dette kun i halvt så mange tilfælde for børnene på 9 år og derover. I Figur 4 ses forskelle i procent mellem formodet gerningsmand relateret til alderen, når sager, hvor der ikke er nævnt en formodet gerningsmand, er udeladt.

Som det fremgår af Figur 4 er der markant forskel på, hvor krænkeren kommer fra, afhængigt af alderen. Når det gælder de små børn, er 67 % af de 0-4-åriges (formodede) krænker et familiemedlem mens dette gælder for 56 % af de 5-8-årige.

0-4-årige: far er (formodet) krænker i 39 % af tilfældene

5-8-årige: far er (formodet) krænker i 20 % af tilfældene

Blandt børnene der kommer til centret, er der flere skilsmissebørn end i befolkningen generelt. Der er sammenlignet med Danmarks statistik for aldersgruppen i samme geografiske område en høj skilsmisseprocent i de bør-



Figur 4

nefamilier, hvor der opstår mistanke om, at barnet har været udsat for et seksuelt overgreb. Der er ikke forskel på skilsmisseprocenten hos de små under 9 år og store børn. Alene 103 af 325 blandt de 3-8 årige børn set i klinikken, bor sammen med begge deres biologiske forældre. Resten af børnene bor hos en af forældrene eller på skift hos begge. Et lille antal børn er anbragt på institution eller hos familie.

Ifølge det foreliggende materiale er flere af mistanker om seksuelt overgreb for de børn, der bor sammen med begge forældre, blevet bekræftet. Der er en markant sammenhæng mellem om forældrene bor sammen eller ej og om det seksuelle overgreb bekræftes eller mistanken forbliver uafklaret. Der er dobbelt så mange svarende til 40 % bekræftede mistanker vedrørende de børn, der bor sammen med begge

forældre end blandt de små børn, hvor forældrene er skilt. Kun 20 % af mistanker i de familier, hvor forældrene ikke bor sammen, er bekræftede. 80 % forbliver uafklarede.

Der kan derfor ikke konstateres nogen sammenhæng mellem overgreb og skilsmisse ud fra disse data. Kun kan det konstateres, at mistanken optræder hyppigere i skilsmissefamilier.

Blandt de seksuelle overgreb indenfor familien og de overgreb, der sker udenfor familien, tegner overgreb fra andre børn sig for 15 %. Børn og unge, der krænker andre børn, bliver oftere "taget på fast gerning" eller er mere tilbøjelige til at erkende overgrebet, hvis det krænkede barn kan fortælle, hvad det har været udsat for. En aldersforskel på fem år er normalt indikatoren for, at der er tale om et overgreb og ikke seksuelle lege mellem

jævnaaldrende, men små børn kan godt opleve sig krænkede af såvel jævnaldrende som bare lidt ældre børn. Blandt henvendelserne ses også søskendeincest, hvor der kun er to til tre år mellem børnene. De små børn bliver ofte forført ind i et seksuelt overgreb fra de ældre børn, fordi de ser op til den store eller må "betale" for at være med til den stores leg eller spil.

Diskussion

De bekræftede, de afkræftede og de uafklarede

Det er naturligvis lykkeligt, når mistanken om det seksuelle overgreb på et lille barn kan afkræftes, hvilket heldigvis sker. Det er hårdt for de småbørnsfamilier, hvor overgrebet bliver bekræftet. Der er mange belastninger som følge af seksuelle overgreb. Barnet kan skades i større eller mindre grad.

Der er store variationer i børns reaktioner på seksuelle overgreb og de vanskeligheder, overgrebet har forvoldt og vil afstedkomme fremover. Barnets alder og udviklingsniveau har afgørende betydning for behandlingsindsatsen. Små børn, der er blevet krænket af voksne omsorgspersoner, som de har haft tillid til, eller af andre børn, der har udnyttet barnets aldersrelevante nysgerrighed i forhold til køn, krop og seksualitet, har brug for hjælp til at forstå overgrebet og til at få sat ord på oplevelser og følelser samt til at kunne skelne krænkende aktivitet fra naturlig udforskende og undersøgende leg. De små børn kan hjælpes på det udviklingstrin, der er gældende for dem på tidspunktet for behandlingen, men de kan senere i livet få behov for hjælp til

igen at forholde sig til overgrebet – nu med det ældre barns modenhed og perspektiv på overgrebet.

Små drenge kommer i lige så høj grad som pigerne med udsagn om kroppen, kropsfølelser og den barnlige seksualitet, og med spørgsmål, der sammen med fysiske tegn eller ændret adfærd kan give anledning til bekymring og mistanke. De små drenge fortæller i samme grad som pigerne om oplevelser af fortrædeligheder, krænkelser og overgreb til de voksne, de har tillid til. De psykiske reaktioner hos drengene adskiller sig fra pigernes ved at flere drenge udtrykker en højere grad af frustration og aggression og flere eksempler på svingende humør og utilpasset adfærd. En del er fyldt op af, hvorledes de kan blive fysisk stærke til at forsvare sig mod gentagelser af overgrebet og/eller den krænkedes hævn. Pigernes reaktioner er for flertallets vedkommende mere præget af ængstelse og indadvendthed. Disse forskelle er netop gennemsnitlige, og det er vigtigt at have for øje, at der også er indadvendte drenge-reaktioner og udadvendte pigereaktioner.

Forældrene (eller den ikke-krænkede forældre) skal ud over tankerne om ikke at have kunnet passe på barnet med de konsekvenser, det har, også forholde sig til følgevirkningerne og konsekvenserne i barnets omgivende miljø. Barnets familiemæssige og institutionelle omgivelser kan reagere mere eller mindre hensigtsmæssigt. Der er oftest også et efterforskningsmæssigt og retsligt efterspil, som man som forældre skal forholde sig til. Men det faktum, at overgrebet er stoppet og

barnet beskyttet mod yderligere overgreb samtidig med, at barnet og den ikke – krænkende del af familien får den nødvendige behandling, giver en rigtig god prognose for barnets udvikling og trivsel fremover.

De uafklarede/ubekræftede tilfælde udgør en helt særlig problemstilling. Når det drejer sig om de helt små børn, må den professionelle behandler arbejde i et felt, hvor der er mange uafklarede mistanker og megen tvivl. Der vil være en del børn, hvor hverken den politimæssige efterforskning eller den psykologiske udredning kan komme videre i forhold til en afklaring af mistanken. At det er så vanskeligt at få sikkerhed og vished skyldes i høj grad barnets alder. Det er ekstremt belastende for de forældre, der må leve med, at de ikke får svar på, hvorvidt deres barn har været – og for nogles vedkommende måske fortsat er – udsat for et seksuelt overgreb. Der er behov for psykosocial støtte til barn og familie, uanset om mistanken om det seksuelle overgreb er bekræftet eller forbliver enten mulig eller uvis – og dermed uafklaret – i tiden fremover.

At skulle leve med tvivlen og usikkerheden belaster familierne og dermed barnet. Det stiller særlige krav til psykologens arbejde. Ideelt vil den professionelle gerne opspore og stoppe alle seksuelle overgreb så tidligt som muligt. Men med de ubekræftede bliver indholdet i arbejdet forskudt til at fokusere på, hvordan familien og barn kan leve med tvivl og uafklarethed. For de små børns vedkommende er forældrenes reaktion og støtte altafgørende, og fokus i behandlingen er på tilknytning og relationen til forældrene

(eller den ikke krænkende forælder). Her er det frugtbart at arbejde med barnet og forældrene i en parallel proces, hvor barnet hjælpes i sin bearbejdning af overgrebet og forældrene i deres bearbejdningsproces og evne til at yde barnet forståelse og emotionel støtte og accept (se også Baadsgaard & Rathje 2006).

Afklaring, behandling, omsorg

Det komplicerer både den politimæssige efterforskning og behandlingen af barnet og familien, at de små børn endnu ikke har tilegnet sig de begreber eller det abstraktionsniveau, der ville sætte dem i stand til at give et mere præcist og sammenhængende billede af, hvad der er sket.

Det er vigtig at skelne imellem de institutioner, der har til opgave at opklare forbrydelser og få stillet anklagede for retten, og de instanser, der skal give barnet og familien omsorg, støtte og behandling, selvom der selvfølgelig er visse fælles opgaver. Men det er ikke den behandlende instans' opgave at af – eller bekræfte en formodning om seksuelt overgreb. Det er udelukkende en politimæssig opgave. Hovedopgaverne for behandlerne er omsorgen for barnet, krisehjælpen til forældrene og behandlingen af barnet .

Når barnet vurderes klinisk psykologisk ud fra dets tilstand og eventuelle udsagn med mere kan det forekomme, at der er et åbenlyst offer, uden at det er muligt at finde eller fælde en gerningsmand. Sådanne børn må have samme ret til omsorg og behandling, som i de tilfælde, hvor overgrebet kan retsligt verificeres. Behandlingsfilosofien er at beskytte barnet mod yderli-

gere overgreb og så hurtigt som muligt at hjælpe barnet i trivsel og udvikling. Herunder er det vigtigt at hjælpe familien også hvis overgrebet forbliver både juridisk og psykologisk uafklaret.

Referencer:

Baadsgaard, A. & Rathje, P. (2006) Behandling til forældre til børn udsat for seksuelt overgreb. I Mehlbye, J. & Hammershøi, A. (red.) *Seksuelle overgreb mod børn og unge – En antologi om forebyggelse og behandling*. København: AKF Forlaget.

Helweg-Larsen, K. (2000) *Seksuelle overgreb mod børn i Danmark*. København: Statens Institut for Folkesundhed.

Team for Seksuelt Misbrugte Børn (2003) "Rådgivning og behandling af 420 børn og deres familier." Team for Seksuelt Misbrugte Børn, Rigshospitalet.

Team for Seksuelt Misbrugte Børn (2006), "Erfaringer fra fire års arbejde med seksuelt misbrugte børn og deres familier", Team for Seksuelt Misbrugte Børn, Rigshospitalet.

Team for Seksuelt Misbrugte Børn (2010) *Seksuelle Overgreb – behandling, formidling og forskning*. Team for Seksuelt Misbrugte Børn, Rigshospitalet.

Læringsmiljøvurdering – en metode til systematisk vurdering af den pædagogiske kvalitet i dagtilbud



Med en dækning, der i Danmark er på tæt på 100 procent, bliver dagtilbuddene i småbørnsalderen helt centrale for børnenes udvikling af børnenes kompetencer frem mod skolestarten. Der har frem til indførelsen af de pædagogiske læreplaner i 2004 ikke i Danmark været megen tradition for målsætning, og slet ikke for systematik og evaluering, men dette er under stærk ændring, bl.a. støttet af børne- og undervisningsministerens Task Force om fremtidens dagtilbud, som præsenterede deres rapporter 21. maj 2012. I denne artikel præsenteres Læringsmiljøvurdering, en metode der er udviklet i Odense Kommune dels til at vurdere kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer, dels til at målrette udviklingen af den pædagogiske praksis. Med metoden måles og evalueres der systematisk på den pædagogiske kvalitet via en spørgeskemaundersøgelse inden for 5 centrale temaer i dagtilbud: Omsorg og trivsel. Pædagogiske læreplaner. Fysisk indretning og anvendelse. Det pædagogiske personales kvalifikationer og engagement. Udvikling af inkluderende læringsmiljøer

Af Agnete Lyngbye Kramme, cand.pæd.psyk. Pædagogisk konsulent, Institutionsafdelingen, Odense Kommune, Britta Carl, Institutionschef, Odense Kommune og Niels Egelund¹. Professor, dr.pæd. Direktør for Center for Strategisk Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.

Tidligere undersøgelser

Ikke bare Danmark, men også OECD og EU har sat fokus på betydningen og udviklingen af dagtilbud. OECD har gjort det med en forskningsmæssig baggrund i rapporterne 'Starting Strong' (OECD, 2001), 'Education Policy Analysis (OECD, 2002)' og 'Starting Strong 2' (OECD, 2006). EU har gjort det i en 'Meddelelse fra Kommissionen' (Europa-Kommissionen, 2011).

I Education Policy Analysis kom analytikerne frem til, at dagpasningsområdet er utroligt vigtigt, ikke bare for børnenes sikre pasning, men også

for at gøre dem parate til det videre uddannelsesforløb og for at sætte ind over for risikobørn – og dermed også den sociale arv. Analytikerne fandt, at der kan identificeres to hovedtraditioner, en engelsk-fransk, hvor hovedvægten ligger på tidlig indlæring af "akademiske færdigheder", og en nordisk, hvor der lægges mest vægt på at stimulere børnenes udvikling til at blive "frie mennesker". Konkluderende fandt man imidlertid, at begge traditioner har mange gode sider, når de iværksættes på en passende måde i forhold til børnenes udviklingstrin – og at de

derfor bør kombineres, hvad der igen med fordel kan ske i forbindelse med læreplaner, hvor kreativitet, leg og læring udvikles i aktiviteter, som går på sociale kompetencer, sprogstimulering, tidlig bogstav- og taltræning, indføring i naturen og introduktion til den fælles kultur.

I Starting Strong rapporterne og i EU-meddelelsen bliver der lagt vægt på, at dagtilbuddene har en vigtig rolle at spille over for børn fra svage sociale og økonomiske kår, herunder for børn med indvandringsbaggrund. Der bliver også peget på, at der er behov for et stærkt og ligeværdigt partnerskab med uddannelsessystemet, og at især overgangen fra børnehave til skole er et problem for mange børn. Endelig bliver der lagt vægt på, at personalet i dagtilbud skal have en passende uddannelse.

EU-meddelelsen rummer resultater, som PISA (OECD, 2010) og PIRLS (IEA, 2007) undersøgelseernes data har muliggjort, og disse data viser, at deltagelse i førskoletilbud giver et løft, der svarer til mellem et og to skoleår. Efter gennemgang af EU-landenes førskoletilbud kommer kommissionen med anbefaling af, at man i et samarbejde søger at imødekomme den dobbelte udfordring, det er både at give alle adgang til førskoletilbud og at forbedre kvaliteten af ordningerne gennem velintegrerede tjenester, der bygger på en fælles vision for den rolle, ordningerne spiller, at etablere planer for arbejdet i tilbuddene og at sørge for, at personalet har de nødvendige kompetencer.

SFI har gennemført en analyse (Jespersen, 2006), hvor man har set på de danske erfaringer og erfaringer fra USA. Sidstnævnte stemmer meget

overens med resultaterne fra OECD og EU, mens de danske erfaringer er meget spinkle, da der dels ikke er tradition for at gennemføre effektforskning, dels kun er meget få institutioner, der benytter sig af veldefinerede, systematiske og afprøvede programmer. Der er med andre ord tvivl om, hvordan daginstitutionerne skal gøre en indsats over for børn i udsatte positioner.

SFI (Nielsen & Christoffersen 2009) har senere for BUPL gennemført en forskningskortlægning af børnehavens betydning for børns udvikling over de den gang seneste otte års internationale forskning, idet man i særlig grad har støttet sig til eksperimentelle undersøgelser med sammenligningsgrupper. Af de 206 undersøgelser, der blev fundet, stammede næsten alle fra USA. Der skal dermed i forhold til Danmark – og OECD i øvrigt – foretages forsigtige konklusioner. Det viste sig, at børns adgang til højkvalitetsbørnehaver generelt øger deres IQ, skoleparathed og dermed deres langsigtede udbytte af skolegangen. Således blev uddannelsesresultaterne i skolen bedre, flere fik en erhvervsuddannelse, flere klarede sig bedre på arbejdsmarkedet, færre fik overførselsindkomster, blev arbejdsløse og kriminelle. Om disse resultater også kan gælde for Danmark, var i 2009 ikke helt klart. Definition af højkvalitetsbørnehaver er ifølge forskningskortlægningen karakteriseret ved, at personalet har en specialiseret uddannelse og har en god kontakt med børnene, samt at der er gode normeringer – konkrete kvalitetsparametre, der formentlig direkte kan overføres til danske forhold.

Som led i Det Strategiske program

for Velfærdsforskning, der løb i perioden 2005-2009, er der for første gang i Danmark gennemført et kontrolleret effektstudie på dagtilbudsområdet (Jensen et al., 2009). Projektet, der var ledet af lektor Bente Jensen fra DPU, var rettet imod at udvikle, igangsætte og evaluere effekter af pædagogers arbejde med innovation i praksis. De centrale begreber var: 1) social arv/ulighed, udsatte børn, 2) læring og kompetenceudvikling i et socialt og interaktionistisk læringsperspektiv, og 3) innovation, med teorier fra arbejdslivsforskning, implementeringsforskning, videnssociologisk forskning. Interventionsprogrammet, hvis fokus var at udvikle det pædagogiske personales handlekompetence og praksis, bestod af oplæring i personalets kundskaber, færdigheder, kontrol over relevante ydre betingelser, identitet og handleberedskab. Pædagogernes indsats måltes i 60 institutioner, og for ca. 2.700 3-6 årige børn. Effekterne viste sig at være forskellige, fra positiv til fraværende, og det hang først og fremmest sammen med, om institutionernes ledelse og personale havde 'taget interventionen til sig' i det daglige arbejde.

De kommunale pædagogisk psykologiske rådgivninger (PPR) har siden 1980 skullet varetage opgaver i 0-6 års området og spiller derfor en rolle for iværksættelsen af støttende tiltag over for børnene i dagtilbud. I forlængelse af skolestartsudvalgets arbejde i 2005-2006 blev der gennemført en analyse af virksomheden (Egelund et al., 2007)². Datagrundlaget var særdeles omfattende og dækkede 250 ud af landets daværende 270 kommuner, svarende til 93,0 procent, og dækningsgraden af

samtlige danske børn i aldersgruppen 0-6 år var 94,9 procent. Det viste sig, at 4,4 procent af de børnene havde haft førstegangskontakt med PPR i løbet af 2005. 36 procent af børnene med kontakt var piger, mens 64 procent var drenge. Henvisningsintensiteten var 6,4 procent for børn med anden etnisk baggrund end dansk, mens den for danske børn var 4,2 procent.

Det helt store flertal af kontakterne (74 procent) skete, når børnene var 3-5 år gamle. Alderen 4 år tegner sig for den største andel med 30 procent af samtlige. Den væsentligste henvisningsgrund var tale/sprogproblemer, som tegnede sig for 62 procent af samtlige henvisninger. Næsthyppest årsag var generelle udviklingsproblemer (12 procent) og socio-emotionelle problemer (12 procent). Bevægelse/motorik omfatter 9 procent og kontaktforstyrrelser 4 procent. Sprog/taleproblemer er hyppigst ved de 2-5-årige, mens generelle udviklingsproblemer og socio-emotionelle vanskeligheder fylder mest ved de 6-årige. Problemer med bevægelse/motorik er hyppigst for de 0-1-årige.

Hyppigste indsats var rådgivning og vejledning til familien, idet det skete i 79 procent af tilfældene, efterfulgt af rådgivning og vejledning til pædagoger/dagleje (65 procent). På tredjepladsen kommer pædagogisk/psykologisk testning og observation (48 procent) og talepædagogisk bistand (44 procent). Supervision af pædagoger/dagleje omfatter 11 procent, mens andre former for indsats fylder mindre end 10 procent.

I 2007 blev der indført sprogvurdering som et obligatorisk tilbud til for-

ældre til 3-årige børn, en følge af bl.a. skolestartsudvalget arbejde. I 2010 blev dagtilbudsloven ændret, så det i dag er op til pædagogernes faglige skøn at identificere de børn, der har behov for at blive vurderet. Man forventede at det ville resultere i langt færre sprogvurderinger, og det er også sket, viser en undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut (2011). Der gennemføres nu 48 procent færre sprogvurderinger i de kommuner, som udelukkende sprogvurderer børn, der formodes at have behov for sproghjælp, og 25 procent færre i de kommuner, som stadig tilbyder det til alle børn. Dermed er der blevet færre sprogvurderinger, som det var intentionen med loven, men undersøgelsen tyder på, at der også kan være konsekvenser. Før lovændringen fandt man 8,2 procent af danske etsprogede børn i daginstitutioner og dagpleje, mens det efter lovændringen er 6,2 procent. Det vurderes at ca. 15 procent af de sprogligt svageste børn i en børneårgang skal have sproghjælp enten af en talepædagog (5 procent) eller ved, at pædagogerne har ekstra fokus på barnets sprog i hverdagen (10 procent). Det er meget uheldigt, at man ikke i institutionerne opdager de børn, som har brug for en opfølgende sprogsindsats, da de så først opdages langt senere, typisk ved skolestart, hvor de dermed måske er blevet endnu mere sprogligt distancerede fra deres jævnaldrende. En tidlig indsats er mindre omfangsrig og mere effektiv. Som følge er evalueringens resultater må man spørge sig, om institutionernes personale er tilstrækkeligt godt kvalificerede til at vurdere børnenes

sprogudvikling – og om de er i stand til at give sproglig støtte.

Som led i forskningsindsatsen på Center for Strategisk Uddannelsesforskning (Bauchmüller et al. 2011) foreligger resultater fra et projekt, hvor der for en større gruppe danske børn født i 1995 er indsamlet afgangsprøvekarakteter fra 9. klasse. Det viser sig, at der er en statistisk signifikant sammenhæng mellem afgangsprøvekaraktererne og fire kvalitetsindikatorer fra de daginstitutioner, børnene har gået i. Det drejer sig om normering, andelen af mænd i personalegruppen, andelen af uddannet personale og stabiliteten i personalegruppens sammensætning. Gode normeringer og høj andel af uddannede er en fordel for alle børn, mens drenge især profiterer af en pæn andel af mandligt personale og børn med anden etnisk baggrund her en fordel af en lav personaleomsætning. De bekymringer, der kan være ved at generalisere SFI's 2009 kortlægning til danske forhold synes derefter at træde i baggrunden.

Som et led i arbejdet i Task Force for Fremtidens Dagtilbud (2012a, 2012b, 2012c) har Danmarks Evalueringsinstitut på baggrund af forskningskortlægninger foretaget af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning over årene 2006-2009 produceret en forskningsoversigt omfattende 70 studier, der giver viden om syv forhold, som ønskedes belyst. Områderne var; Organisering, Ledelse, Forældreinddragelse og –involvering, Fysisk indretning, Pædagogik, Dokumentation og Rammebetingelser. Viden herfra og fra Taskforcens øvrige arbejde, der bl.a.

omfattede besøg i en række danske dagtilbud, mundede ud i, at der fremsattes følgende pejlemærker for fremtiden: En reflekteret og tilrettelagt pædagogisk praksis med fokus på læring og inklusion. Målrettet forældresamarbejde. En stærk evalueringskultur med fokus på kvalitetsudvikling og Professionelt og tydeligt lederskab på alle niveauer.

Alt i alt må det siges, at der er sket betydelige ændringer i kravene til danske dagtilbud. Fokus er flyttet fra pasning til målrettet pædagogisk indsats, der omfatter arbejde med kognitive og sociale kompetencer, inklusion, indsats over for socialt udsatte – og ledelse, forældresamarbejde og dokumentation er blevet vigtige nøglepunkter.

Metode

Odense Kommune besluttede i 2010, at udvikle en systematisk evaluerings- og udviklingspraksis på småbørnsområdet, og man tog herunder initiativ til at samarbejde, hvor Institut for uddannelse og pædagogik på Aarhus Universitet blev inddraget. Kommunen har derefter i 2011 udviklet metoden *Læringsmiljøvurdering* med det formål, dels at vurdere kvaliteten i læringsmiljøer, dels at have et afsæt for at udvikle den pædagogiske praksis, herunder at fjerne de "blinde pletter", der let kan være, når man hele tiden kun ser sin egen praksis.

Metoden tager afsæt i den oven for nævnte forskning og i særdeleshed SFT's forskningsoversigt (Nielsen og Christoffersen, 2009) der yderligere bakkes op af Baumüller et al. (2011).

Data indsamles ved hjælp af personalets selvvurderinger, lederes observationer, børnenes vurderinger og forældrenes vurderinger.

Læringsmiljøet er inddelt i nedenstående 5 centrale temaer, der opfattes som eksponenter for kvalitet i dagtilbuddene:

1. Omsorg og trivsel
2. Pædagogiske læreplaner
3. Fysisk indretning og anvendelse
4. Det pædagogiske personales kvalifikationer, kompetencer og engagement.
5. Udvikling af inkluderende læringsmiljøer

Formålet med vurderingen er at fokusere på den pædagogiske praksis, som fungerer godt og bør videndeles, men i særlig grad også at rette fokus imod den praksis, som bør optimeres. Dermed kan materialet danne afsæt for refleksion og dialog om det gode læringsmiljø og give et konkret afsæt for at udarbejde handleplaner og videndele gode idéer, rutiner og andet mellem institutionens børnehuse. Vurderingerne kan dermed dels bidrage til at kvalificere pædagogfagligheden, men også til at styrke dokumentationen og dialogen omkring den pædagogiske praksis.

- *Selvvurdering*. Alle pædagogiske medarbejdere og daglige pædagogiske ledere besvarer spørgeskemaet.
- *Observation*. De daglige pædagogiske ledere besvarer spørgeskemaet på baggrund af 2 dages observation i en kollegas børnehuse. Observationsstedet er udvalgt, så det har et sammenligningsgrundlag relateret til

det, observatøren kommer fra (eksempelvis observerer en leder af en vuggestue i en anden vuggestue). Derudover er det tilstræbt, at observatøren ikke på forhånd kender observationsstedet. Institutions ledere og fagkonsulenter besvarer spørgeskemaet på baggrund af 1 dags observation i et vilkårligt udvalgt børnehus.

- *Børnevurdering.* Målrætter børn i alderen 3-6 år.
- *Forældrevurdering.* Forældres vurdering af dagtilbuddets effekt.

Resultater

I september 2011 blev der foretaget Læringsmiljøvurdering i 24 børnehuse fordelt i 8 områder i Odense Kommune. På baggrund af de indkomne data blev der udarbejdet profiler, der blev anvendt som ledelsesværktøj til udvikling af den pædagogiske praksis. Lederne stod således i spidsen for at udarbejde handleplaner i forhold til de udviklingspotentialer, som profilen viste. Derudover blev profilerne anvendt som baggrundsmateriale i forbindelse med de pædagogiske tilsyn, som Institutionsafdelingen fører med alle dagtilbud hvert andet år.

Selvurdering og observation

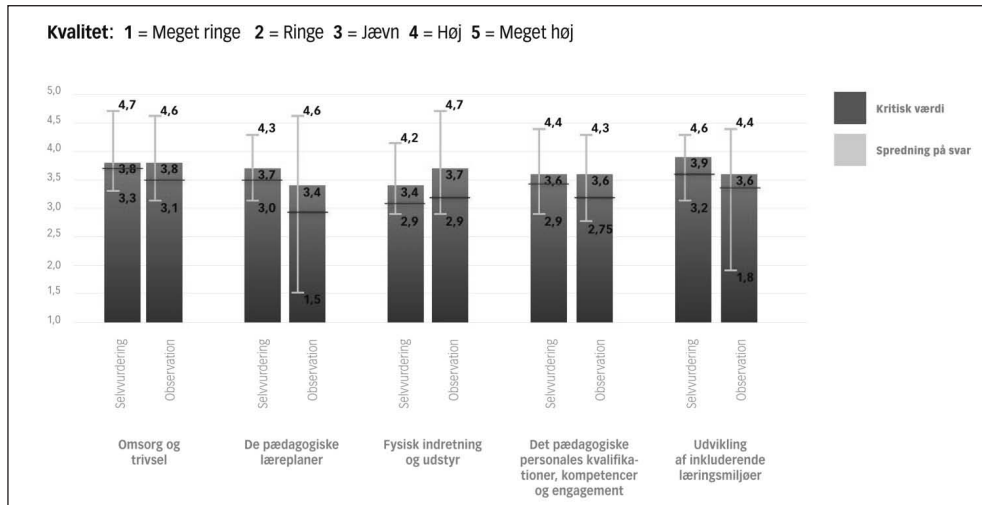
Som nævnt har alle pædagogiske medarbejdere besvaret et spørgeskema, der med 50 spørgsmål dækker de fem temaer, Omsorg og trivsel, Pædagogiske læreplaner, Fysisk indretning og anvendelse, Det pædagogiske personales kvalifikationer, kompetencer og engagement, Udvikling af inkluderende læringsmiljøer. Endvidere har de daglige pædagogiske ledere, områdeledere og

konsulenter besvaret samme spørgsmål på baggrund af observation i en kollegas børnehus. Nedenstående figur 1 viser den gennemsnitlige vurdering af læringsmiljøet for de 8 områder fra personalet og de pædagogiske ledere.

Søjlerne med selvvurderingerne (til venstre) viser medarbejdernes gennemsnitlige vurdering af kvaliteten af læringsmiljøet på de fem temaområder. Søjlerne er baseret på 352 besvarelser, svarende til 90,2 % af medarbejderne. Søjlerne med observationsvurderingerne (til højre) er baseret på 57 observationer foretaget af daglige pædagogiske ledere, områdeledere og konsulenter. Resultaterne viser, at medarbejderne og de eksterne observatører er relativt enige om kvaliteten af læringsmiljøet når det gælder omsorg og trivsel og det pædagogiske personales kvalifikationer, kompetencer og engagement, mens der er forskelle for de pædagogiske læreplaner, hvor personalet scorer højest, fysisk indretning og udstyr, hvor personalet scorer lavest, og udvikling af inkluderende læringsmiljøer, hvor personalet scorer lavest.

Temaerne i læringsmiljøet scorer som følgende: Omsorg og trivsel: 3,8-3,8, Pædagogiske læreplaner: 3,7-3,4, Fysisk indretning og anvendelse: 3,4-3,7, Medarbejdernes kvalifikationer, kompetencer og engagement: 3,6-3,6, Udvikling af inkluderende læringsmiljøer: 3,9-3,6.

Der er endvidere konstrueret en "kritisk værdi", der er et udtryk for det gennemsnit, hvor 80% af børnehuse ligger over, mens 20% ligger under. Den kritiske værdi betragtes af kommunen som et basisniveau, som alle



Personalets og de pædagogiske leders vurdering af læringsmiljøet.

børnehuse som minimum er forpligtet til at nå inden 24 måneder, hvor undersøgelsen gentages. Tanken er, at efter to år skal ingen af børnehuse ligge under den kritiske værdi.

Endelig er der i figur 1 indlagt en illustration i spredningen, der er et udtryk for, hvordan svarene afviger fra middelværdien. Det illustreres dermed, hvordan de enkelte børnehuses gennemsnit varierer. Især observationerne viser, at der er stor spredning i læringsmiljøernes kvalitet. Specielt inden for temaerne pædagogiske læreplaner (børnehuse scorer fra 1,5 til 4,6) og udvikling af inkluderende læringsmiljøer (børnehuse scorer fra 1,8 til 4,4).

Med afsæt i observationerne er der således indikationer på, at der i nogle børnehuse er behov for at kvalificere dele af den pædagogiske praksis. Endvidere kan der med fordel systematisk deles viden og gode erfaringer på tværs

af børnehuse. Af figuren fremgår det, at det pædagogiske personales kvalifikationer, kompetencer og engagement scores til 3,6 af både medarbejderne selv og af observatørerne. Dykker man ned i de enkelte spørgsmål, fremgår det tydeligt af svarene, at der fra alle er en høj grad af forventning til, at medarbejderne er *engagerede og indgår i leg, udvikling og læring med børnene* (score 4,3). Det er imidlertid tilsyneladende en udfordring for medarbejderne at *prioritere at læse faglitteratur og indhente faktaviden, som holder dem opdateret inden for faget* (score 3,1).

Særlig opmærksomhed bør rettes imod spørgsmålet *“i hvilken grad inddrages børnene i det fysiske rums indretning?”*, hvor medarbejdernes gennemsnitlige vurdering viser sig at være 2,8. Der synes at være basis for videnuddeling mellem børnehuse om, hvordan børn kan inddrages, så medarbej-

derne eksempelvis tager afsæt i børnenes aktuelle interesser i fleksibel indretning og anvendelse af rummene.

Interessant er det, at medarbejderne vurderer den højeste kvalitet (gennemsnit 3,9), i deres arbejde med social inklusion. Særligt oplever de, at de lykkes med at *“støtte og guide børns deltagelsesmuligheder i fællesskaber”* (gennemsnit 4,2) samt selv at handle som *“positive rollemodeller i forhold til at inkludere børn i udsatte positioner”* (gennemsnit 4,1). Denne positive oplevelse af at lykkes med arbejdet er i særlig grad glædelig, da netop implementering af social inklusion i den pædagogiske praksis har været fokuseret indsatsområde i Odense Kommune siden 2006.

I bestræbelsen på at tegne et så kvalificeret og nuanceret billede af læringsmiljøet som muligt, er den kvantitative tilgang til læringsmiljøet suppleret med kvalitative og mere subjektive oplevelser i form af små fortællinger. Fortællingerne er skrevet af observatører i forbindelse med deres observation i et fremmed børnehus. Der er indsamlet i alt 93 små fortællinger, som supplerer den kvantitative vurdering. Fortællingerne giver afsæt for refleksion og dialog om den gode pædagogiske praksis, som skal inspirere og videreformidles til andre børnehuse. Samtidigt rettes fokus mod den praksis, som bør kvalificeres med henblik på at opnå det bedst mulige læringsmiljø inden for de givne rammer.

Nedenstående eksempler kan give indblik i de fortællinger, som er indsamlet i forbindelse med læringsmiljøvurderingen.

Fortælling om god pædagogisk praksis: *“Børnehuset har siden før sommer talt om, hvad der sker, når man smider ting i naturen. De lavede inden sommer en plastikkasse med forskellige ting, – sølvpapir, køkkenrullepapir, tomat, agurk, bananskræl, rugbrød, pasta og kartoffel. Denne kasse har de kigget til ca. 1 gang om ugen. Den blev, da jeg var til stede, vist frem i deres samling, og efter 3 mdr. var det kun sølvpapiret, der var tilbage. Det fik de en rigtig god snak med børnene om. Det var en god måde, at få børn i den alder til at forstå, hvad der sker i naturen. Dette tema vil jeg bruge i mit eget børnehus.”*

Fortælling om dårlig pædagogisk praksis:

“Vi er på legepladsen og puster balloner op til børnene. De fleste børn har fået en ballon. En pige kommer og siger, at hendes ballon er fløjet over hegnet. Pædagogen siger, at det er den ikke. Pædagogen påstår, at ballonen sprang, da pigen legede med den oppe på bakken. Pigen fastholder, at ballonen er fløjet over hegnet. Pædagogen gentager, at den er sprunget. Flere af de andre børn har fået nye balloner, hvis deres ballon er sprunget og de er kommet med den snor, ballonen har været i. Pigen begynder at græde, da hun får at vide, at det kan hun ikke, da hun ikke har nogen snor. Pigen siger, at hendes snor ligger på den anden side af hegnet. Hun går grædende væk. Kort tid efter denne situation har udspillet sig, går jeg langs hegnet. Her ser jeg, at ballonen ligger på den anden side med pigens navn på”.

Børnevurdering

I respekt for børnenes stemme blev det som nævnt besluttet at inddrage dem i vurderingen af deres læringsmiljø.

1.112 børn, svarende til 19 % af byens børnehavebørn, har sammen med deres forældre drøftet og svaret på i alt 30 spørgsmål. Det skal bemærkes, at det således ikke kun er børn fra de repræsentative 8 områder, der har svaret, men børn fra alle 143 børnehuse i byen.

Det kan diskuteres, om en svarprocent på 19 er tilfredsstillende i relation til en undersøgelse af denne art. Set i et statistisk perspektiv er svarprocenten ikke tilfredsstillende, men 1.112 børns stemmer bør høres og tages alvorligt. Det skal dog bemærkes, at svarprocenten forventes at blive forbedret næste gang, når spørgeskemaerne kan sendes direkte til forældrenes mailboks via børnehusintra³.

Alle spørgsmål er formuleret i et børneperspektiv i samarbejde med pædagoger og forskere. Spørgsmålene har afsæt i de samme 5 temaer i læringsmiljøet, som medarbejderne også har forholdt sig til. For at sikre så objektive svar som muligt, har børnene besvaret spørgeskemaet i hjemmet sammen med deres forældre. I spørgeskemaet opfordres forældrene til at drøfte spørgsmålene med børnene med henblik på at understøtte børnenes forståelse. Børnene har haft følgende svarmuligheder: NEJ, nej, ja, JA svarende til en skala fra 1 til 4, hvor 1 er NEJ og 4 er JA. Derudover havde børnene svarmuligheden: Ved ikke.

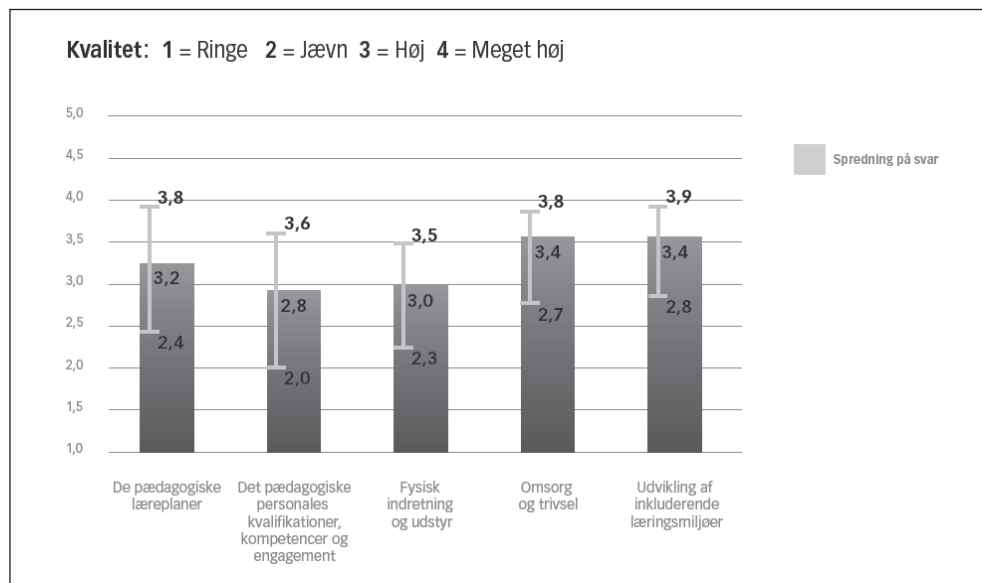
Når talværdierne overføres til udtryk for kvalitet, ser det således ud:

1 = ringe kvalitet

2 = jævn kvalitet

3 = høj kvalitet

4 = meget høj kvalitet



Figur 2. Børnenes vurdering af læringsmiljøet

En gennemsnitsopgørelse for samtlige svar viser, at børnene oplever, at kvaliteten i børnehusenes læringsmiljø svarer til en værdi på 3,2. Der viser sig ingen signifikant forskel i svarene fra de børn, som har gået i børnehuset i relativt kort tid (under 3 mdr.) og relativt lang tid (over 1 år). Der viser sig heller ingen signifikant forskel i svarene fra henholdsvis piger og drenge.

I forhold til temaet i læringsmiljøet, som handler om social inklusion, fremgår det tydeligt af de gennemsnitlige beregninger af børnenes svar, at børnene scorer højest på spørgsmålet, om de *har gode venner i børnehaven*. Her scorer børnene 3,8. Ligeledes oplever børnene i høj grad, at de voksne hjælper, når noget er svært, eller hvis de har behov for at blive trøstet (gennemsnitsscore 3,6).

Ovenstående peger – med reservation for den lave svarprocent – på en tendens til, at børnene oplever en høj grad af omsorg og trykthed fra medarbejderens side, hvor de bliver understøttet og hjulpet med at løse det, som er svært, og bliver trøstet, når noget bliver for meget. Det er ligeledes tydeligt, at børnene siger, at børnehuset er et godt sted at danne venskaber og dermed grundlag for at opleve sig inkluderet i betydningsfulde fællesskaber, hvilket er fundamentalt for børns læring (Petersen, 2009).

Omvendt oplever børnene, der har deltaget i undersøgelsen, sig ikke inddraget som medbestemmere, hverken i forhold til hvad de selv skal lave, eller hvordan børnehuset kan se ud. Dette må betragtes som en udfordring, da det af Dagtilbudslovens §7, stk. 4 fremgår at: *“Dagtilbud skal give børn med-*

bestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati”.

Ligeledes er det ikke de svarende børns oplevelse, at de voksne leger med dem ude på legepladsen (gennemsnitsscore 2,3). Fra observationerne kan følgende citat eksemplificere børnenes oplevelse: Barnet til en observatør, som vil lege med børnene på legepladsen: *“Vores rutchebane er ikke bygget til voksne”- underforstået at de personalet ikke leger med*. Det undrer naturligvis, hvordan barnet på pågældende legeplads har fået den forståelse, hvorfor nævnte udfordringer har været drøftet på den del af de tilsynsdialogmøder, som er blevet afviklet i oktober og november 2011.

Forældrevurdering

I 2010 blev der i Odense Kommune formuleret følgende politiske effektmål vedrørende børns læring i dagtilbud: *Andelen af forældre, som vurderer, at dagtilbuddet i høj grad eller i meget høj grad understøtter deres barns trivsel, udvikling og læring skal øges*.

Som det fremgår af effektmålet, anvendes forældrenes vurdering som indikator for dagtilbuddets betydning for børnenes udvikling, læring og trivsel, da det af faglige og ressourcemæssige hensyn ikke vurderes hensigtsmæssigt at kompetencevurdere det enkelte barn.

I efteråret 2011 har der været gennemført en elektronisk spørgeskemasundersøgelse målrettet forældre med børn i vuggestue og børnehave. Spørgeskemaundersøgelsen indeholder 22 spørgsmål baseret på læreplanstemaer, og disse spørgsmål, her

kaldet effektmål, belyser i hvilken grad forældrene oplever, at deres barn profiterer af vuggestuens eller børnehavens læringsmiljø. Vi går i den forbindelse ud fra, at effektmålene også har generel betydning for inklusion og forebyggelse for socialt udsatte. 3.145 forældre valgte at deltage, hvilket svarer til en svarprocent på ca. 25 %. Igen er der tale om en statistisk set utilfredsstillende svarprocent, men svar fra 3.145 forældre må dog tages alvorligt. Spørgeskemaet har udover dansk været tilgængeligt på tre sprog. Langt hovedparten af besvarelserne var på dansk. Det medfører også, at der er relativt færre besvarelser i de børnehuse, som ligger i Vollsmose, i forhold til resten af kommunen.

På baggrund af forældrenes svar på de forskellige effektparametre er deres gennemsnitlige vurdering beregnet, og dette anvendes som et udtryk for forældrenes samlede vurdering. 52,6 % af de forældre, der har svaret, vurderer,

at børnehuset i høj grad eller i meget høj grad understøtter deres barns trivsel, udvikling og læring, se figur 3.

Forældrenes vurdering af de enkelte effektparametre fremgår af nedenstående figur 4, hvoraf det bliver tydeligt at børnehuse i særlig grad understøtter:

Resultaterne tyder imidlertid på, at ledere og medarbejdere bør øge opmærksomheden på at synliggøre dagtilbuddenes arbejde inden for en række områder, idet mere end 15 % af de forældre, som har svaret på spørgsmålene, ikke ved, om børnehuset understøtter børnenes udvikling inden for følgende seks områder, se figur.

Diskussion og perspektivering

At sætte fokus på betydningen og udviklingen i dagtilbud, og som følge heraf dokumentere pædagogisk kvalitet, er et nyere fænomen i danske dagtilbud. Ikke mindst Taskforen om Fremtidens Dagtilbud har peget på be-

Figur 3. Forældrenes vurdering af dagtilbuddets betydning for børnene

Forældrenes vurdering	I meget lille grad	Lille grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke
Gennemsnitsvurdering angivet i %	2,8 %	7,4 %	25,9 %	34,9 %	17,7 %	11,2 %

Figur 4. Forældrenes vurdering af de enkelte effektparametres betydning for børnene.

Forældrenes vurdering	I meget lille grad	Lille grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke
At børnenes selvværd opbygges	1,1%	3,8%	23,4%	42,4%	20,3%	9,1%
At børnene finder glæde ved at bevæge sig	1,3%	4,7%	20,4%	39,2%	29,1%	5,3%
At børnene opbygger tillidsfulde forhold til andre børn og voksne	0,7%	2,1%	19,8%	48,2%	23,1%	6,0%
At børnene lærer at tage hensyn til andre	0,6%	2,0%	20,8%	51,2%	20,6%	4,8%
At børnene lærer at klare praktiske opgaver selv	0,7%	3,8%	25,5%	41,4%	25,3%	3,3%
At børnenes sproglige udvikling stimuleres	1,6%	5,7%	26,6%	40,7%	19,7%	6,7%

Figur 5. Forældrenes vurdering af den støttende udvikling af børnene

Forældrenes vurdering	I meget lille grad	Lille grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke
At børnene lærer om natur, årstider, vejrforhold, dyr og planter	2,9%	8,5%	26,5%	30,2%	15,9%	15,9%
At børnene lærer at forstå forskellige kulturer og lærer om menneskers forskellige vaner, sprog og måder at leve på	9,4%	17,3%	24,6%	10,8%	4,0%	33,9%
At børnene lærer om kroppens opbygning	2,7%	8,3%	29,1%	28,8%	8,7%	22,3%
At børnene lærer at forstå og tage ansvar for miljøet	6,3%	11,7%	25,8%	17,7%	6,1%	32,3%
At børnene lærer at inddrage andre børn i lege	1,6%	4,7%	27,2%	35,0%	10,6%	20,9%
At børnene lærer om sunde madvaner	7,2%	13,8%	30,6%	22,3%	8,7%	17,4%

tydningen af dokumentation. Dokumentation kan gennemføres på mange måder, og der kan ikke peges på én måde som den rigtige. Den optimale fremgangsmåde bør bygge på både kvalitative og kvantitative elementer, og her vil de kvantitative elementer især virke fremmede i en dansk praksis.

Den ressourcemæssige indsats forbundet med kvalitetsmålinger er en stor udfordring for mange dagtilbud. De eksisterende metoder er overvejende målrettet vurdering af de enkelte børns kompetencer, og det tager selv sagt tid at måle 25 børn regelmæssigt og systematisk. Læringsmiljøvurderingen, der redegøres for i denne artikel, er et alternativt bud på, hvordan en kvalitetsmåling kan foretages med langt færre ressourcer, og den giver et talmæssigt billede af, hvordan situationen ser ud og er dermed formentlig også et bedre redskab for ledelsen af dagtilbudsområdet.

Læringsmiljøvurdering er metode, der på mange måder gør op med den traditionelle tilgang til måling og do-

kumentation af pædagogik. For det første måles der på læringsmiljøet og ikke på individuelle børns kompetencer – eller mangel på samme. Dette synes at være i god tråd med den anerkendende og inkluderende tilgang, som er fundamentet for pædagogikken i langt de fleste dagtilbud. Endvidere giver det jfr. SFT's forskningsoversigt god mening at anlægge dette perspektiv. Ved at se på læringsmiljøets kompleksitet som fatterede faktorer, der påvirker børns læringsbetingelser, vendes blikket fra individet til omgivelserne – fra barnet til pædagogikken. Læringen bliver således tydeligvis pædagogernes ansvar og ikke børnenes. Det er dermed op til pædagogerne at tilrettelægge inspirerende og motiverende læringsmiljøer for alle børn – også børn i udsatte positioner. Om det lykkes, er betinget af, i hvor høj grad pædagogen er kvalificeret og engageret, om de fysiske rammer understøtter pædagogikken etc. For det andet er læringsmiljøvurdering relativt lidt ressourcetrækkende, idet den foretages via spørgeskemaundersøgelser. For medarbejderne og ledernes

vedkommende tager besvarelser ca. 15 minutter. Børnene besvarer spørgeskemaet i hjemmet sammen med deres forældre og kræver dermed ikke medarbejdernes ressourcer, men til gengæld vil det være vanskeligt at opnå en høj svarprocent. Forældrenes feedback på undersøgelsen har været, at de er glade for at få denne strukturerede dialog og indblik i børnenes dagligdag, og at de har fået en helt ny indsigt i, hvad man kan forvente af et dagtilbud (se citater i tekstboks nedenfor). Forældrene har derudover selv besvaret spørgeskemaer – ikke om læringsmiljøet, men om hvordan de oplever effekten af læringsmiljøet for deres barn, hvilket kan betragtes som en gratis videns-gave fra forældrene til dagtilbudene – selv om resultaterne på grund af den lave svarprocent ikke kan antages at give et dækkende billede for alle forældre og børn.

Læringsmiljøvurdering kan som metode afdække kvaliteten af læringsmiljøet såvel i det enkelte børnehus, som i områder med samarbejdende børnehuse og på byplan. Det sker ved, at man i det enkelte børnehus får nogle konkrete resultatparametre, hvormed man kan sammenligne sig med andre børnehuse i Odense, og at områder kan sammenligne sig med andre områder og med Odense som helhed. Dermed bliver metoden anvendelig både som styringsredskab for dagtilbudsledere, og som dokumentation på forvaltningsniveau, som baggrundmateriale for såvel de lovmæssige pædagogiske tilsyn og for de nye kvalitetsrapporter på dagtilbudsområdet. Samtidig kan metoden anvendes til at udstikke politiske pejlemærker. Hvis det eksempelvis

fremgår, at der er plads til kvalificering af ledernes kompetencer, vil uddannelsesinitiativer være relevant fremfor andre mulige prioriteringer.

Med læringsmiljøvurderingen bliver det muligt at få øje på dilemmaer, der kan give god anledning til faglige drøftelser i personalegrupperne. Eksempelvis fremgår det af resultaterne i ovenstående undersøgelse i Odense, at der er tæt sammenhæng mellem, hvordan medarbejderne selv vurderer kvaliteten af deres eget læringsmiljø, og hvordan observatørerne vurderer det. Når medarbejderne eksempelvis selv synes, at de er dygtige til at varetage børnenes omsorg og trivsel, men at der er plads til forbedring i medarbejdernes kvalifikationer, kompetencer og engagement, så er det i overensstemmelse med observatørernes vurdering. Resultatet er måske ikke overraskende, men det dokumenterer det, som medarbejderne allerede ved, og giver lederen afsæt for at 'løsne tøjlerne' på nogle områder og fokusere på udviklingsinitiativer målrettet andre.

Interessant var det også, at hvor medarbejderne selv vurderer, at kvaliteten omkring læreplansarbejdet er høj eller meget høj, har forældrene svære ved at se det, specifikt i relation til læreplanstemaet kulturelle udtryksformer og værdier. Dette kan skyldes, at medarbejderne ikke får kommunikeret deres arbejde til forældrene, men det kan også skyldes, at der er plads til væsentlig forbedring i arbejdet med netop dette læreplanstema. Alt andet lige giver det opmærksomhed på, at der bør iværksættes handling med henblik på at forbedre praksis.

Medarbejderne angiver i undersøgelsen endvidere selv, at de i høj grad indgår engageret i leg, udvikling og læring med børn. Børnene angiver, at de voksne ikke leger særligt meget med dem. Det kan selvfølgelig skyldes, at børnene har en anden forståelse af, hvornår voksne leger med dem. Leger man eksempelvis, når man spiller fodbold? Det giver i hvert fald anledning til nogle interessante drøftelser af, hvad leger, og hvordan professionelle voksne skal indgå i legen for at understøtte børnenes udvikling bedst muligt. Er det eksempelvis godt nok at være 'gårdvagt' på legepladsen og blot sætte lege i gang, men ikke selv lege med? Er børnenes oplevelse af, at de voksne ikke leger reel, og hvad skyldes det – uopmærksom pædagogik, mangel på tid, dårlig mødestruktur eller noget helt andet? Det er interessante ledelsesmæssige spørgsmål, som pirrer til, om de visioner og værdier, som ligger i langt de fleste børnehuse, udarbejdet på baggrund af talrige personalemøder, rent faktisk bliver omsat i virkelighed – eller om det blot er gode intentioner og 'varm luft'.

I læringsmiljøvurderingen er der udover den kvantitative del med spørgeskemaerne også indsamlet små fortællinger fra observationerne om både god og dårlig praksis. Fortællingerne kan dels anvendes til at få øje på det, som fungerer rigtig godt og bør dyrkes og videndeles, dels anvendes til at ændre utilfredsstillende praksis. Det kræver mod at turde se, og dokumentere den dårlige praksis. Dårlig praksis skyldes naturligvis ikke ond vilje hos medarbejderne, men nok snarere, at man er

blevet 'blind' på sin egen praksis. At man for længe har lullet sig ind i rutiner uden at reflektere over dem, og at man i for lang tid ikke har haft udenforstående til at 'forstyrre' ved at stille spørgsmål, være undrende og komme med ideer på alternative muligheder.

Ved at være åben for 'forstyrrende' observationer og turde se også på den dårlige praksis, bliver det muligt at gøre noget ved det. At lægge en overligger for acceptabel praksis og stille minimumskriterier op, som umiddelbart kan effektueres ved eksempelvis at sige, o.k., fra i morgen vil vi ingen steder på noget tidspunkt af dagen i vores børnehuse længere se denne praksis. Det bliver meget klart og konkret og dermed også meget håndterbart. Og det bliver vanskeligt ikke at gøre noget ved det. Det sete kan ikke være ikke-set.

Den dygtige leder vil anvende læringsmiljøvurderingen til at strukturere indsatser for udvikling af pædagogikken. Det kan være at udarbejde konkrete handleplaner med realistiske, og præcise mål, hvad der i sig selv kan være en udfordring. Ofte bliver mål for udvikling af den pædagogiske praksis for flyvske. Det duer eksempelvis ikke at have et mål om, at vi skal lege mere med børnene på legepladsen. Målet kan derimod være, at Iben om mandagen er den pædagog, der iværksætter og indgår i lege på legepladsen, mens Hanne er den praktiske voksne, som eksempelvis tørrer næser og går med på toilettet, mens Lone er den, der har overblikket og sørger for at alle børn inkluderes. På aftalte tidspunkter roterer rollerne mellem de voksne.

At udvikle den pædagogiske praksis er et ledelsesmæssigt ansvar. Det gælder både på børnehushniveau og på forvaltningsniveau. Hvis der ikke planlægges og stilles tydelige forventninger til, hvad god praksis er, hvis der ikke foretages en markering af, hvad der er uacceptabelt, og hvis der ikke dokumenteres, bliver praksis let en tilfældig hvad-synes-du selv-pædagogik.

Så på det tidligere fremsatte spørgsmål, om det er muligt at stille kvalitetskrav til pædagogikken, er svaret ja, det er endda meningsfuldt at gøre det. Udfordringen ligger hos kommunerne, for når overliggeren for kvalitetsfuld pædagogik er lagt, så skal der også handles på det, som ikke er godt nok. Det er veldokumenteret, at ledelsen er omdrejningspunktet for udviklingen – og det stiller naturligvis krav til ledelsen. Det stiller også krav til forvaltningen om at tage hånd om de ledere, som har svært ved at drive udviklingen.

På det andet tidligere fremsatte spørgsmål, om det er muligt at vurdere kvaliteten af pædagogikken, så der umiddelbart kan iværksættes målrettede og konkrete handleplaner til kvalificering af den pædagogiske praksis, er svaret også ja. Det kan lade sig gøre, og det er endda en rigtig god ide.

Referencer

- Bauchmüller, R., Gørtz, M. and Rasmussen, A.W. (2011): *Long-run benefits from universal high-quality preschooling*. CSER Working paper.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2011): *Kommunernes sprogvurderingspraksis efter ny lov og børnenes resultater*. København. EVA
- Egelund, N., Hansen, O., Reusch, S. og Sloth, B. (2007): PPR's opgave over for børn i 0-6 års alderen. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 44 (2). 133-151.

Spørgsmålene har givet mig en helt ny indsigt i, hvad jeg kan forvente, at mit barn lærer noget om i børnehaven. Jeg synes, det er dejligt med den indsigt for så kan jeg også bedre spørge ind til noget af det, pædagogerne gør.

(Forældre)

Læringsmiljøvurderingen er en utrolig værdifuld metode for mig i forhold til det faglige udviklingsarbejde i min institution. Den har givet mig en velfunderet baseline til at sætte faglig retning og udstikke pejlemærker. Derudover bidrager metoden til at kvalificere læringsmiljøet via de fælles refleksioner og faglige drøftelser, der pågår både i ledelsesteam, i medarbejdergrupperne og i forældrefora, om hvordan vi bedst muligt kan skabe optimale udviklings- og læringsbetingelser for dem, det hele handler om, nemlig børnene.

(Pia Hansen, Institutionsleder Rising)

Læringsmiljøvurdering er tilgængelig for alle kommuner fra juni 2012. Adgang til metoden findes via www.lmvurdering.dk hvor man kan finde mere information om vurderingens muligheder.

- Europa-Kommissionen (2011), *Meddelelse fra Kommissionen. Førskoleundervisning og børneoplysningsordninger: at give alle vores børn den bedste start i verden af i morgen*. Bruxelles, EU.
- IEA, (2007). *PIRLS 2006 International Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

- Jensen, B., Holm, A., Allerup, P og Kragh A. (2009): *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner – HPA-projektet*. København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jespersen, C. (2006): *Socialt udsatte børn i dagtilbud*. København, Socialforskningsinstituttet.
- Nielsen, A.A og Christoffersen, M.N. (2009): *Børnehavens betydning for børns udvikling*. København, Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- OECD (2001), *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*, Paris, OECD.
- OECD (2002), *Education Policy Analysis*, Paris, OECD.
- OECD (2006), *Starting StrongII, Early Childhood Education and Care*, Paris. OECD.
- OECD (2010). *PISA 2009 results Vol. 2: Overcoming Social Background*. Paris.
- Pedersen, C. (red.) (2009): *Inklusionens pædagogik – fællesskab og mangfoldighed i daginstitutioner*. Hans Reitzels forlag
- Task Force om Fremtidens Dagtilbud (2012a): *Fremtidens dagtilbud 1 – Pejlemærker fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*. København, Børne- og Undervisningsministeriet
- Task Force om Fremtidens Dagtilbud (2012b): *Fremtidens dagtilbud 2 – Inklusion og læring i praksis. Fortællinger fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*. København, Børne- og Undervisningsministeriet.
- Task Force om Fremtidens Dagtilbud (2012c): *Fremtidens dagtilbud 3 – Baggrundsrapport fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*. København, Børne- og Undervisningsministeriet.

Noter

- 1 Formand for Socialministerens og derefter Børne- og Undervisningsministerens Task Force om Fremtidens Dagtilbud 2011-2012.
- 2 Børnehusintra forventes implementeret i løbet af 2012. Børnehusintra er en pendant til skoleintra.

Hvordan *kan* det opleves at være forældre til et barn diagnosticeret med ADHD?



Der har i landets medier gennem en længere periode været en livlig debat og meningsudveksling omkring diagnosen ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Men der er et begrænset fokus på hvordan det er at være i en familie, hvor der er et barn diagnosticeret med ADHD. Forældrene høres oftest kun igennem spørgeskemaer og interviews (se f.eks. Hansen & Hansen, 2006), når effekten af den pågældende intervention skal vurderes. Derfor sætter jeg i denne artikel fokus på hvordan det kan opleves at være forældre til et barn diagnosticeret med ADHD. Denne artikel tager udgangspunkt i mit speciale fra 2010 ved Psykologisk Institut, Aarhus Universitet: "Hvordan er det at være forældre til et barn diagnosticeret med ADHD? – En kvalitativ undersøgelse og fænomenologisk analyse af forældreoplevelsen når ens barn er diagnosticeret med ADHD".¹

Forskningen inden for området af det at være forældre til et barn diagnosticeret med ADHD er begrænset. Singh (2002; 2003; 2004; 2005; 2008) har, som en af de få, beskæftiget sig med forældrene. Hun har undersøgt hvordan samfundet har legitimeret en medicinsk behandlingsform for ADHD (2002; 2008) og hvordan mødre tilskrives skyld for deres drengebørns adfærd (2002; 2004), samt hvordan fædre forholder sig til diagnosticeringen (2003) og medicineringen (2003; 2005) af deres drengebørn.

Af David Rasch, cand.psych.

Metode

For at sætte fokus på forældrenes oplevelse foretog jeg i efteråret 2009 fire semistrukturerede kvalitative interviews, med i alt fire mødre, én far og én mormor. Analysen af interviewene havde en fænomenologisk tilgang hvor fokus var "at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af informanterne, ud fra den antagelse at den vigtige virkelighed er den, mennesker opfatter" (Kvale & Brinkmann, 2009 s44). Til dette er interview som metode "særligt velegnede til at undersøge menneskers forståelse af betydningerne i deres livsverden, beskrive deres

oplevelser og selvforståelse og afklare og uddybe deres eget perspektiv på deres livsverden" (Kvale & Brinkmann, 2009 s137). Interviewene var af cirka en times varighed, hvor jeg forholdt mig åbnet over for det, forældrene havde at fortælle, samtidig med at jeg var afklarende i forhold til temaer afledt af forskning i forældreoplevelsen, eksempelvis Singhs (2003; 2004; 2005) arbejde med forældrenes oplevelse af deres barn diagnosticeret med ADHD. Dermed fik forældrene mulighed for at udtrykke, hvordan de oplever det at være forældre til et barn diagnosticeret med ADHD, samt hvordan de oplever interventionen over for deres barn.

Jeg fandt i alt 80 temaer og deraf udvalgte jeg 13 centrale temaer, der overordnet generede viden om: 1) hvordan det opleves at være forældre til et barn diagnosticeret med ADHD, 2) hvordan allerede identificerede temaer fra litteraturgennemgang (se specialet) kommer til udtryk i denne undersøgelse og 3) hvad der er specifikt for denne danske undersøgelse.

Det førte til følgende 13 temaer: *Den gode mor* ideologi; andre kikker skævt; medicinering; *Boys will be boys*; fædrenes oplevelse; mødrenes oplevelse; forstå og acceptere diagnosen; skole-hjem samarbejdet; diagnosen giver forståelse; netværk og opbakning; blive hørt og taget alvorligt; tiltro til barnets mestring og fremtidstanker.

(Der henvises til specialet for en gennemgang af de identificerede overordnede temaer.)

Jeg vil i denne artikel fokusere på to af de centrale elementer i mit speciale: dynamikken omkring forældrenes ønske om social accept og det identificerede narrativ om *Diagnosen som redning*.

Dynamikken social accept

Forældrenes ønske om social accept forstår jeg ud fra, at de interviewede forældre har arbejdet hårdt for at få deres barn diagnosticeret. Jeg finder i analysen af interviewene, at en af grundene til at forældrene har arbejdet så hårdt kan skyldes, at de har følt, at der har været noget anderledes med deres barn. Men samtidig kan der også være noget andet på spil for forældrene. Det drejer sig om ønsket om at få social accept af dem som forældre og af barnets adfærd. Og når forældrene har

en diagnose, der forklarer barnets adfærd, er der en social accepteret forklaring på barnets adfærd. Dette kommer især til udtryk i følgende citat, hvor moren fra interview to tænker tilbage på de andre forældres reaktion på nyheden om, at hendes søn var blevet diagnosticeret med ADHD:

Der kom rigtigt mange og sagde 'hold da op, nu hænger det hele jo sammen og nu kunne sådan bedre forstå og... og han var ikke samtaleleemne altid hjemme ved middagsbordet. For det var han jo. Fordi når alle børnene kom hjem så sagde de nu har Emil igen gjort' og nu har han dit og nu har han. Og han, fandt vi jo også ud af, at han fik jo også skylden mange gange selvom det ikke var ham, fordi det plejede at være Emil. Altså han fik skyld for ting, hvor han slet ikke var i børnehaven (mor, int2)

Af ovenstående citat ses det, at moren giver udtryk for at have oplevet, at det er socialt accepteret at have en diagnose. I ovenstående citat fremgår det også, at de andre forældre accepterede diagnosen som forklaring på drengens adfærd, hvilket stemmer overens med Jørgensens (2009) argumentation om, at det er socialt acceptabelt at være syg og at have en diagnose og, som Nielsen og Jørgensen (in press) argumenterer, at det at få en diagnose kan give social anerkendelse.

Derfor kan det antages, at det i en dansk sammenhæng er socialt acceptabelt at have en psykiatrisk diagnose som ADHD. Dette er centralt for at forstå forældrenes ønske om social accept.

At det kan være socialt accepteret at have et barn diagnosticeret med ADHD, rejser et spørgsmål om hvad selve diagnosticeringen bevirker. I interview tre fremgår det tydeligt, at diagnosen giver mening: *“et eller andet sted var det jo en lettelse at få et ord på, hvorfor, at han var som han var”* og i interview et og to var det ligefrem en *aha-oplevelse* at få stillet diagnosen. Jeg vil i det følgende argumentere for, at diagnosen i høj grad kan være en attraktiv løsning, hvilket kommer til udtryk i det gennemgående overordnede narrativ om diagnosen som redning.

Narrativ: Diagnosen som redning

Forældrene har som helhed i undersøgelsen et narrativ, der er bygget op som følger:

Før diagnosen var det ikke godt: En mor oplevede eksempelvis, at hun og hendes daværende mand blev beskyldt for at være årsagen til barnets uhenigtsmæssige adfærd. Dette svarer til Singhs (2004) fund, at mødre tillægges skylden for deres drengebørns adfærd. Forældrene fra interview to tænker tilbage:

“man kunne også godt mærke på de andre forældre, at de, sådan så lidt skævt til én fordi, det var en mærkelig opførsel vores barn havde” (mor, int2)

“så tænker man også det der med folk de siger at ‘det er sgu en mærkelig dreng’. ‘Kan de ikke engang opdrage ham?’” (far, int2)

“jeg gik med en følelse af at det kun var mig der kunne se at der var noget galt, jeg følte, at jeg stod helt alene med det her, jeg stod, jeg skulle kæmpe helt alene med det her” (mor, int2)

Så bliver barnet diagnosticeret og der tilbydes hjælp: Der udskrives eksempelvis medicin, barnet visiteres eventuelt til en specialinstitution- eller skole og der bliver arbejdet pædagogisk med barnets udfordringer. En mor udtrykker lettelsen således:

den er jo guld værd den der medicin! (...) Jeg kan styre mit barn, når han får sin medicin. Altså, han kan da godt blive vred selvom han får sin medicin, men det kan alle mulige andre børn jo også. Men det er ikke i samme grad som hvis han ikke er blevet medicineret (mor, int3)

Og nu er alt godt: Forældrene oplever nu i højere grad at kunne styre barnet og fremhæver hvordan deres barn klarer sig betydeligt bedre nu, efter diagnosticering, evt. medicinering og/eller pædagogisk intervention. Således beskriver en mor, at

jeg har da dage hvor jeg tænker ‘gad vide om han er ved at vokse fra det’ fordi, jeg syntes slet ikke jeg lægger mærke til det mere, men det er bare fordi at vi har forliget os med at sådan er det og vi har lært at leve med det. Jeg kan da godt se når vi kommer uden for rammerne så, fungerer det jo ikke (mor, int2)

Det kan indvendes, at dette narrativ blot er forældrenes gengivelse af det, de har oplevet. Dog argumenterer McAdams (2001) for, at narrativer anvendes til at beskrive hvordan individer danner sammenhæng og mening i deres liv. Det identificerede narrativ, *Diagnosen som redning*, er dermed udtryk for hvordan forældrene har forsøgt at skabe mening i deres liv: *“people living in modern societies provide their lives with unity and purpose by constructing internalized and evolving narratives”* (McAdams, 2001 s100). Gennem narrativet får forældrene barnets adfærd til at give mening. Narrativet *Diagnosen som redning* bliver dermed en meningsgivende fortælling, der beskriver, at før diagnosen var det skidt, men efter diagnosen er alt godt. Dermed indeholder narrativet en fortælling om, at barnets diagnose er løsningen på forældrenes bekymringer, da diagnosen giver social accept. Alle interviewede forældre har oplevet, at efter diagnosen har deres respektive barn og familie både fået hjælp og social accept. Således er undersøgelsen fyldt med beskrivelser af, at diagnosen har bevirket, at forældrene oplever at blive mødt med forståelse fra institutioner, skoler, familie og venner. Specielt hvis forældrene har anlagt en aktiv strategi og selv informeret andre om diagnosens implikationer.

Hypotese: social accept som forandringsagent

Hvorfor oplever forældre, familie og institutioner at barnet får det bedre? Der kan ikke være tale om en medicinsk kausalitets-forståelse, da nogle af de interviewede oplever en radikal æn-

dring uden medicin. Jeg vil derimod opstille en hypotese om, at barnet får det bedre pga. selve interventionen og fordi hele systemet omkring barnet er blevet ændret og at denne forandring beror på forældrenes ønske om social accept. Jeg vil i det følgende argumentere for, at den sociale accept kan være medvirkende til, at barnet får det bedre efter diagnosticeringen.

For at kunne få social accept af barnets adfærd, er der behov for forståelse. Det er et gennemgående tema i undersøgelsen at diagnosen giver forståelse, hvilket eksempelvis ses i interview fire: *“så vidste hvad vi var oppe imod”* og at forældrene ønsker at blive mødt med forståelse, her hvor faren i interview to reflekterer over, hvad det har betydet, at deres familie og venner ved, at deres søn nu er diagnosticeret med ADHD:

der er ikke noget der er skjult, de ved alle sammen at Emil har den der sygdom som de siger, ja (...) jeg vil nu vælge at sige som speciallægen: “det er en tilstand” han er i, fordi det lyder pænere syntes jeg. Men det er også lige meget. Alle dem vi kommer sammen med de ved Emil er sådan, og dem kan jeg sagtens snakke med om det (far, int2)

Men forståelsen kommer ikke automatisk. De interviewede mødre lægger vægt på, at de har kæmpet for at få en diagnose og den hjælp, som de oplevede at de havde brug for. Af interviewene fremgår det ikke, at de har gjort det fordi de ønskede social accept. Det fremgår imidlertid i analysen, at foræl-

drene har fået social accept efter at deres barn er blevet diagnosticeret. Således fortæller forældrene, at institutioner, familie og venner har reageret positivt på diagnosen og forældrene oplever, at denne ændring skyldes at barnet *“har fået koblet de der fire bogstaver efter sig”* (far, int2). Endvidere viser analysen, specielt i temaet *Blive hørt og taget alvorligt*, at det er et vigtigt anliggende for mødre at blive hørt, at deres bekymringer bliver imødekommet og at de har skullet kæmpe for at få hjælp. Derudover normaliserer forældrene barnets adfærd. Singh (2002) fandt også, at mødre normaliserer fordi de har en forståelse af, at *“[y] our child’s succes is a reflection of you as a mother (...) [a]nd a successfull boy means a succesfull mother”* (Singh, 2004 s1203). Denne identificerede forståelse indikerer hos Singh (2004) et ønske hos mødre om at leve op til samfundets idealer om *den gode mor*. I denne undersøgelse hænger det imidlertid sammen med narrativet, *Diagnosen som redning*, da forældrene ser barnets diagnose som løsningen på deres bekymringer, fordi diagnosen giver social accept.

Konsekvensen af den opstillede hypotese kan betyde, at forældrenes motivation for at presse på for at få en diagnose til deres barn kan skyldes, at de ønsker at opnå social accept af barnets adfærd og dermed undgå beskyldninger om at være dårlige forældre. Man kan spørge om “fritagelse” fra skyld kan være en så stor lettelse, at forældrene ændrer deres oplevelse af barnet og måske også af sig selv som forældre?

At diagnosticeringen ændrer forståelsen af barnet kommer til udtryk i interview to, hvor faren (Peter) beskriver den ændrede forståelse af sin søn (Emil) som følge af diagnosticeringen. En afgørende faktor i Peters forståelse af sin søn har været at deltage på kurser for forældre til børn diagnosticeret med ADHD. Peter siger selv, at inden han kom på kurserne, havde han ingen forståelse for Emil. Han kunne simpelthen ikke forstå at Emil kunne opføre sig og sige de ting, som han gjorde. Det ændrede sig med kurserne. Peter fortæller at han på kurserne:

kunne se andre fædre, de havde måske haft det på samme måde som jeg havde det... Altså, det er nok det kursus – at jeg måske har – sluppet den tanke... og måske accepteret, at Emil er altså bare som han er, og sådan er det bare. Og det kan man ikke lave om på (far, int2)

Kurserne har dels givet Peter viden om, hvordan han skal forholde sig til Emil, og dels er det blevet tydeligt, at han ikke er den eneste far, der har det som han. Ved at deltage på kurserne er det blevet muligt for Peter at forstå Emils adfærd og samtidig acceptere, at Emil ikke er ligesom andre drenge på hans alder. Det har været meget vanskeligt for Peter at acceptere, at dette var noget der foregik i hans familie – og ikke i naboens. Den indledningsvise modstand mod diagnosticeringen af sin søn kan forstås ud fra det Singh (2003) finder, nemlig at fædre ikke taler om sønnens diagnose, fordi de ikke ønsker at miste deres status. Peter og Louise

(Emils forældre) er imidlertid enige om, at kurserne ændrede Peters forståelse af sin søn, fordi han lærte hvordan det er at være forældre til et barn diagnosticeret med ADHD. Dermed fik Peter en forståelse for, og accept af, sin søn. En forståelse som, supplerer Louise, reddede deres ægteskab. Et ægteskab, der indtil da havde været præget af mange skænderier pga. deres forskellige måde at opleve Emil på.

I tilfældet med Peter kan det indvendes, at det i høj grad har været forældrekurserne, der har været udslagsgivende i forhold til hans forståelse af sin søn. Diagnosen og den efterfølgende psykoedukation om diagnosen (her eksemplificeret ved forældrekurser) har forandret Peters måde at forstå sin søn på og dermed også hans måde at agere over for sin søn på:

Peter: man kan arbejde med det og det er også det, jeg siger, [Louise: og det gør det nemmere] det er selvfølgelig også derfor vi melder os på de kurser – fordi – jo mere vi lærer om det – jo bedre bliver vi også til at tackle ham ikke også... Vi er nødt til at køre i faste rammer [Louise: mmm] og sige, hvis der skal handles ind, så bliver jeg hjemme med Emil, fordi det, det kan han ikke... han kan måske være med ude i Bilka i en time, så er det ikke sjovt længere for ham og, det var også det speciallægen han sagde: "hvorfør tage ham med ud og handle, fordi – det vil han jo ikke" (far og mor, int2)

I forbindelse med det identificerede narrativ, Diagnosen som redning, ar-

gumenterer jeg for, at forældrene har en fortælling om barnets sygdom og at denne fortælling tjener det formål for forældrene, at den giver mening til barnets adfærd og deres oplevelse af, at der er noget anderledes med deres barn. Det er tydeligt, at forældrene oplever, at diagnosen er vendepunktet for hvordan de selv og andre oplever barnet. Diagnosen giver en forklaring på barnets opførsel og giver derudover mulighed for medicinsk og/eller pædagogisk intervention. Som et resultat af diagnosticeringen bliver der ikke kikket skævt til forældrene mere, da diagnosen er en, i samfundet, legitim forklaring på, at barnets adfærd ikke er som alle andre børn. Diagnosen kan dermed fjerne (noget af?) tvivlen om forældrenes opdragelsesevne. Mistanken om forældreevnen kommer eksempelvis til udtryk her:

“man kunne også godt mærke på de andre forældre, at de, sådan så lidt skævt til en fordi, det var en mærkelig opførsel vores barn havde” (mor, int2)

Hvorimod diagnosen ændrer forståelsen af barnet og dermed også af forældrene. Louise og Peter fortæller eksempelvis, at de, specielt efter at have fortalt familie og venner om Emils diagnose, har oplevet accept og opbakning. Louise fortæller her, hvordan venner og familie har reageret på, at Louise og Peter klart meldte ud, hvilke behov Emil har i forbindelse med at skulle spise ude:

Altså de [familie og venner] har fået at vide, at når vi er nogen ste-

der, hvis han ikke har lyst til at sidde ved bordet, så forlanger vi ikke at han skal og hvis de ikke kan acceptere det, så kommer vi ikke! Og det er der ikke nogen der har sagt, tværtimod, så syntes de også det er rart at man kan få lov til at sidde og snakke og uden at vi skal skælde ud (...) [familie og venner] har alle sammen lært at tackle ham på en anden måde. Altså de ser ham bare med andre øjne fordi han har fået koblet de der fire bogstaver efter sig (mor & far, int2)

På den baggrund kan det diskuteres, om forældrenes oplevelse af at barnet får det bedre skyldes, at barnet har fået en diagnose og familien har fået hjælp, eller om den oplevede forskel skyldes, at forældrene får social accept af at deres barn er anderledes, og at det ikke skyldes deres grad af forældreevne. Hvis det er tilfældet; kan det betyde, at forældrene oplever, at deres barn får det bedre, fordi barnets adfærd har fået en i samfundet legitim social accepteret forklaring. Dermed skyldes den oplevede forskel tilsyneladende ikke selve diagnosen eller den oplevede medicinske og/eller pædagogisk interventions effekt, men derimod den sociale accept af deres barn og dets adfærd. Den oplevede forskel kommer eksempelvis til udtryk hos forældrene i denne undersøgelse ved, at de bl.a. normaliserer deres børns adfærd og nogle gange ligefrem glemmer, at deres barn er diagnosticeret med ADHD, at forældrene oplever social accept af deres barns adfærd og, at institutioner, familier og venner forstår barnets adfærd i modsætning til tidligere, hvor

forældrene ofte oplevede, at andre kikkede skævt til dem eller ikke forstod dem.

Det kan antages, at diagnosticeringen og den forståelse der følger med den gør, at forældrene begynder at ændre adfærd, da der nu i langt højere grad er fokus på det positive frem for det negative, som det eksempelvis kommer til udtryk her:

'det er ikke normal opførsel'. Og det er det jo heller ikke. Men, for ham er det bare sådan når han har de der udbrud. Og det har vi lært. Og vi har også lært, at vi ikke skal tage det personligt, når han siger 'din dumme mor' (mor, int2)

Adfærdsændringen kan være en del af den afgørende forskel, hvormed barnets bedring til dels kan skyldes, at forældrene nu har en socialt accepteret forklaring på, hvorfor deres barn er som det er. Og den oplevede bedring hos barnet kommer bl.a. i kraft af forældrenes ændrede indstilling til barnet med deraf følgende ændret adfærd og accept. Derfor kan der argumenteres for, at fordi forældrene oplever social accept, oplever de også at det går bedre med barnet. Diagnosticeringen gør, at forældrene har en legitim forklaring på hvorfor deres familie ikke er som alle andre, og samtidig at forskellen er legitim. Den sociale accept af barnets adfærd bliver dermed en del af den virksomme intervention i forhold til barnets udfordringer.

På den baggrund kan man vælge at se den sociale accept som en (blandt flere) forandringsagent i forhold til barnets udvikling efter diagnosticeringen.

Implikationer og konklusion

Denne undersøgelse har mange fælles træk med den eksisterende forskning inden for feltet (for gennemgang af den øvrige forskning se specialet, afsnit 3). Undersøgelsen adskiller sig imidlertid ved at de interviewede forældre er mere proaktive, de anlægger positive strategier og løsningsmetoder og giver selv udtryk for, at de ikke oplever at være påvirket af medier eller samfundsnormer. Forskellen kommer bl.a. til udtryk ved, at forældrene arbejder for at få social accept, og at de, efter at barnet er blevet diagnosticeret, ikke oplever at få tildelt skylden for barnets adfærd, hvad Singh (2004) ellers finder i sine undersøgelser.

Forældrenes ønske om social accept gennem et ønske om en diagnose til deres barn passer med Singhs (2002) konkluderende bemærkning om, at det ikke er afgørende at diskutere hvorvidt ADHD eksisterer, men derimod at diskutere ønsket for diagnosen. Af ovenstående fremgår det, at denne undersøgelse fandt, at de interviewede forældre ønskede forståelse for hvorfor deres barns adfærd var som den var. Svaret blev en diagnose som gav social accept af barnets adfærd. I den sammenhæng oplevede forældrene, at diagnosen fritager dem for skyld, da barnets adfærd ikke skyldes dårlig opdragelse, men en i samfundet legitim diagnose.

Overordnet udtrykker den identificerede dynamik og det identificerede narrativ forældrenes helbredelsesproces. Forældrene har fået social accept og for at kunne skabe mening og sammenhæng i deres liv har de udviklet et narrativ om *Diagnosen som redning*.

Dermed peger undersøgelsen også på vigtigheden af at bringe forældrenes indstilling, forestilling og forventning om og til diagnosen i spil, i det indledende samarbejde omkring barnets udredning og det pædagogiske arbejde i skole og institutioner. Det er vigtigt at bringe forældrenes stemme og perspektiv i spil i forhold til ønsket om en diagnose, for netop at finde deres individuelle bevæggrunde for at de ønsker deres barn udredt – og i forhold til dette tænker jeg, at landets PPR-kontorer allerede nu spiller en vigtig rolle. Når forældrenes stemme og perspektiv kendes, både før og efter en eventuel diagnosticering, så kan der ydes bedre rådgivning og vejledning til forældrene, herunder tale om vigtigheden af at informere og inddrage familiens omgivelser i den viden forældrene har om deres barn.

Litteraturliste

- Hansen, D. L., & Hansen, E. H. (2006). Caught in a Balancing Act: Parents' Dilemmas Regarding Their ADHD Child's Treatment With Stimulant Medication. *Qualitative Health Research*, 16(9), 1267-1285.
- Jørgensen, C. R. (2009). Forståelse og behandling af ADHD. *Psykolog Nyt*, 17, 3-9.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview : introduktion til et håndværk* [Interviews] (2. udgave / Steinar Kvale, Svend Brinkmann ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- McAdams, D. P. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, Vol. 5, No. 2, 100-122.
- Nielsen, K., & Jørgensen, C. R. (in press). Patologisering af uro? i S. Brinkmann (Ed.), *Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser*. Århus: Klim. Arbejdskopi, udkommet i endelig udgave i forsommeren 2010.
- Singh, I. (2002). Bad Boys, Good Mothers, and the "Miracle" of Ritalin. *Science in Context*, 15(04), 577-603.
- Singh, I. (2003). Boys Will Be Boys: Fathers' Perspectives on ADHD Symptoms, Diagno-

- sis, and Drug Treatment. *Harvard Review of Psychiatry*, 11(6), 308-316.
- Singh, I. (2004). Doing their jobs: mothering with Ritalin in a culture of mother-blame. *Social Science & Medicine*, 59(6), 1193-1205.
- Singh, I. (2005). Will the "real boy" please behave: dosing dilemmas for parents of boys with ADHD. *The American Journal of Bioethics*, 5(3), 34-47.
- Singh, I. (2008). ADHD, culture and education. *Early Child Development and Care. Special Issue: Attention deficit/hyperactivity Disorder Across Cultures: Development and Disability in Contexts*, 178(4), 347-361.

Noter

- 1 Specialet kan downloades via min blog: <http://david-rasch-personlig.blogspot.com/>

Kravet om synliggørelse i daginstitutioner

- ansvarsinddragelse og ansvarsunddragelse



Tidens dokumentationskrav har ramt den pædagogiske praksis. Daginstitutionerne og herunder pædagogerne skal gennem de pædagogiske læreplaner synliggøre deres praksis. Imidlertid synes den pædagogiske praksis ikke at være så enkel at omsætte til synlige størrelser. Det har konsekvenser internt for pædagogen og for den daginstitutionelle praksis, men også eksternt for aktører som PPR og for den politiske forvaltning. I denne artikel fokuseres på mulige konsekvenser knyttet til en aktualisering af nye samtidigheder af ansvarsinddragelse og ansvarsunddragelse. Disse belyses med udgangspunkt i en tendensanalyse af de nye synliggørelseskrav kombineret med en analyse af daginstitutionens lov og et casestudie i en børnehave. Sidstnævnte dækker over observationsstudier og interview med den pædagogiske leder i institutionen. Ligeså er en medarbejder fra PPR (afdelingsleder og psykolog) i den pågældende kommune blevet interviewet. Med dette udgangspunkt peges der på, hvordan de pædagogiske læreplaner, der er indført med henblik på kvalitetssikring, medproducerer nye problemstillinger, som måske kan være kontraproduktive ift. sikringen af kvalitet.

Af Dion Rüsselbæk Hansen & Ane Quorstrup

Indledning

“Vi må blive gode til at omsætte *den usynlige læring* til *tegn på læring*, som vi kan iagttage og dermed dokumentere”¹. Sådan skriver en daginstitution i Varde på sin hjemmeside. Tilsvarende arbejder man i en institution i Helsingør med en skelnen mellem: “den synlige og den usynlige omsorg”². Siden 1. august 2004 har alle daginstitutioner skullet udarbejde pædagogiske læreplaner for at styrke og dokumentere de 0-6 åriges læring og udvikling (Dagtilbudsloven 2011). Dette tiltag, som kan ses som et element i samtidens synliggørelsestendens, stiller ifølge citaterne daginstitutionerne og pædagogerne over for særlige og nye opgaver, som

ikke umiddelbart synes så enkle at løse. Det tyder på, at de kæmper med pædagogiske forhold, som ikke *umiddelbart* lader sig synliggøre, men som de gerne vil synliggøre.

Dette vil vi kigge nærmere på i denne artikel. Først vil vi artikulere, hvordan man i et tendensanalytisk perspektiv kan begribe kravene om synliggørelse. Hvordan det tager sig ud for daginstitutionerne, vil vi dernæst illustrere gennem en analyse af daginstitutionens lov. Efterfølgende peges på en række mulige konsekvenser, som kravene om synliggørelse kan *have* og *få* for det pædagogiske arbejde *internt* og *eksternt*. Centralt heri er det, at indførelsen af pædagogiske læreplaner på

en og samme tid synes at have aktualiseret nye samtidigheder af *ansvarsinddragelse* og *ansvarsunddragelse* både for den pædagogiske institution, for PPR og for den politiske forvaltning. Udover at trække på de foregående analyser af daginstitutionsloven trækkes der i denne del på empiriske data fra et nyere kvalitativt studie af anvendelsen af pædagogiske lærerplaner. Der er tale om et casestudie i en børnehave, hvor der er foretaget observationsstudier og et interview med den pædagogiske leder, ligesom en medarbejder fra kommunens PPR (afdelingsleder og psykolog) er blevet interviewet.

Synliggørelsesdiskursen

Vores tendensanalytiske ærinde er *ikke* at kritisere synliggørelsesdiskursen. Derimod stilles der spørgsmål til en række indiskutable og selvfølgelige antagelser, der knytter sig til denne diskurs. Det gøres ved at anlægge et *anden ordens* blik på synliggørelsesdiskursen og dens aktualisering i pædagogisk praksis (Luhmann 2002a; 2002b). Den selvfølgelige antagelse, som vi retter fokus mod, er, at øget synliggørelse fører til øget kvalitet. Denne antagelse tager det udgangspunkt, at synliggørelse gør det muligt for såvel interne som eksterne aktører at bedømme, hvad der er godt henholdsvis skidt, og således også at udpege fremtidige udviklings- og afviklingsmuligheder. Antagelsen er videre, at synliggørelse kan skabe blik for de mest 'effektive' institutioner i forhold til politisk opstillede mål og ønskede resultater. Således kan der dannes basis for at få de efterstræbelseværdige og eksemplariske insti-

tutioners 'bedste praksisser' udbredt til andre institutioners praksisser (Qvortrup & Rüsselbæk Hansen 2013). Vi spørger i artiklen, hvad det er, man *faktisk* får blik for, ligesom vi retter blikket mod de *ikke-intenderede forandringer*, som kravet om synliggørelse synes at føre med sig.

Kigger vi nærmere på de offentlige institutioner, synes deres Raison d'être ændret. Hvor de tidligere skulle handle og agere inden for en *velfærdsstatsdiskurs*, hvor fokus primært var på moralsk dannelse og demokrati samt på stabilitet, og hvor reformer byggede på omhyggelige forberedelser, skal de inden for en *konkurrencestatsdiskurs* aktivt forholde sig til konstante reformer med henblik på udvikling og læring (Pedersen 2011). Mange tiltag inspireret af New Public Management-diskursen er i den forbindelse søsat (Ejersbo & Greve 2005; Hjort, Qvortrup & Raae 2013). Således er samtidens offentlige institutioner blevet underlagt en slags kvasi-markedslogik (Qvortrup 2011; Rüsselbæk Hansen 2011). Der er *ikke* tale om en markedslogik i Adam Smiths forstand, hvor institutionerne overlades til markedets 'usynlige hånd'. Den markedslogik, samtidens institutioner skal handle og agere i forhold til, er tilsat en statslig 'synlig hånd'. Det betyder, at institutionernes *decentrale* styring på paradoksal vis søges fremmet via *central* styring. Der bliver samlet set tale om systematiske og metodisk reflekterede måder at arbejde med perfektionering af de kommende generationer på (Nepper Larsen 2011). Det fordrer en bestemt *performance* hos de professionelle (Ball 2003). De skal *synliggøre* deres

gøren og laden, så det fra forvaltningsmæssigt hold er muligt at bedømme, om de professionelle performativitet fremmer/hæmmer det ønskede institutionelle output.

Daginstitutionelle forhold

Med reference til ovenstående korte tendensanalyse skal samtidens daginstitutioner ikke kun sikre, at børnene ydes omsorg, socialiseres og opdrages. Sat på spidsen skal de også sikre, at børnene fra barns ben af geares til at blive fremtidige 'konkurrencestatssoldater' i nationens tjeneste (Pedersen 2011). Det skal sikres, at barnet får en god overgang til skole ved allerede på daginstitutionsniveau at udvikle og understøtte grundlæggende kompetencer og lyst til at lære (Dagtilbudsloven, stk. 5). De styringsteknologier, der er indført for at understøtte dette, er bl.a. de pædagogiske læreplaner og barnets bog. I de pædagogiske læreplaner skal man som institution synliggøre, hvordan man systematisk og metodisk arbejder med seks læreplanstemaer: barnets alsidige personlige udvikling, sociale kompetencer, sprog, krop og bevægelse, naturen og naturfænomener samt kulturelle udtryksformer og værdier (Dagtilbudsloven §8, stk. 2). Læreplanerne skal herudover *synliggøre*, hvilke pædagogiske metoder og aktiviteter, der tages i anvendelse i den forbindelse (ibid., stk. 3).

De pædagogiske læreplaner er ikke kun tænkt som et redskab *indadtil*. Læreplanerne skal *ikke* kun danne grundlag for refleksion og udvikling i den pædagogiske praksis, altså *internt* i den enkelte institution. De skal også danne grundlag for beslutninger og

handlinger i en *ekstern* forvaltningsmæssig sammenhæng. Der knytter sig således et krav om synliggørelse af arbejdet *udadtil*. Det skal skriftligt dokumenteres, hvordan de pædagogiske aktiviteter udspiller sig, og hvordan arbejdet evalueres (Dagtilbudsloven §8, §9). Hensigten er, at forvaltningen skal kunne vurdere, hvorvidt der er behov for yderligere indsatser og prioriteringer (Dagtilbudsloven §10). De pædagogiske læreplaner skal altså igangsætte pædagogisk udvikling og synliggøre såvel mål for som middel til børnenes udvikling. Den form for styring kan beskrives som en form for 'refleksiv styring' eller 'styring af styring' (Dean 2010: 205; 223). Der er tale om, at *selvforvaltning* gøres til genstand for *fremmedforvaltning*. Man kan også sige, at det lidt paradoksale budskab til pædagogerne lyder: I må gerne forvalte den daglige praksis selv, men vi vil gerne forvalte, at I forvalter den godt nok!

Pædagogernes opgave er således ikke kun at forestå det enkelte barns læring og udvikling. Den er også at *synliggøre*, at denne læring og udvikling finder sted, og *hvad* der fører her til.

Imidlertid er det ikke nemt at synliggøre forholdet mellem intention og virkning, altså dette *hvad*, ligesom der er forhold i en pædagogisk praksis, der slet *ikke* lader sig synliggøre. Her tænker vi ikke på den *aktuelle tavse viden*, som jo i princippet godt kan synliggøres, men derimod på den *principielle tavse viden*, der ikke kan, fordi den ligger uden for sprogets grænser så at sige (Wackerhausen & Wackersehauzen 1999). Men det betyder *ikke*, at man ikke forsøger. Men spørgsmålet

er, hvad disse forsøg så *gør* ved den pædagogiske praksis?

Daginstitutionel praksis

Lad os indlede med et eksempel fra et observationsstudie i en kommunal daginstitution. Når man frekventerer institutionen, som i sin selvbeskrivelse på nettet gør en del ud af at have stort fokus på arbejdet med pædagogiske læreplaner, synes det ikke underdrevet. Man støder f.eks. på 'årshjulet', hvor man fordelt på de fire årstider kan se, hvornår de forskellige seks temaer er i fokus. På dørene til alle stuer kan man hver dag se skriftlig dokumentation for, hvordan arbejdet med læreplanerne og herunder de nævnte temaer er effektueret den pågældende dag. En mandag dokumenteres det, at man har taget temaerne krop og bevægelse, sociale kompetencer, sproglige kompetencer samt naturen og naturfænomener og kulturelle udtryksformer og værdier op gennem snak om kroppen og naturen på morgenens børnemøde samt gennem leg på legepladsen. Det samme er gjort de andre af ugens dage. Mønsteret gentager sig i øvrigt flere uger i træk.

Hvad fortæller det? Det fortæller at man qua arbejdet med de pædagogiske læreplaner er sig bevidst om, at synliggøre, *hvad* man *gør*, og *hvordan* man *gør* det. Derudover fortæller observationerne, at den pågældende institutions dokumentation kan synes lidt unuanceret og dermed uinformerende. I det følgende vil vi dog argumentere for, at det, der ud fra en umiddelbar førsteordens betragtning fremstår sådan, ser anderledes ud fra en anden ordens betragtning. Noget 'andet' er nemlig i

spil. Som vi vil prøve at vise i det følgende, synes det at handle om en nødvendig *ansvarsunddragelse* i en tid, hvor ansvaret opleves som større og mere risikofyldt.

Det pædagogiske arbejde internt set

Den pædagogiske leder i den observerede daginstitution fortæller, at man det seneste år har oplevet succes med læreplansarbejdet: "Vi er blevet bedre til at få alle temaer indover. I læreplanerne er alle temaerne jo ligevægtede, selvom man ikke synes, at de kan og skal være det i praksis. Nogle skal sættes særligt i spil, f.eks. natur og sprog, mens andre er mere almene: sociale kompetencer og alsidig udvikling". Successen synes altså *ikke* at handle om en forandret pædagogisk praksis. Snarere handler det om en forandret synliggørelsespraksis. Det handler *ikke* om, at de er blevet bedre til at aktualisere alle temaer i den pædagogiske praksis, men om at de er blevet bedre til at 'få alle temaer indover' i deres dokumentationspraksis. Succesen, som hun fortæller om, er altså ikke knyttet til et anderledes eller 'bedre' pædagogisk arbejde – men til dokumentationen af dette arbejde. Dette forhold underbygges i hendes svar på spørgsmålet om, hvad læreplanerne har forandret for den pågældende institution: "Det nye er, at vi dokumenterer [...] Den tavse viden skal på bordet. Hvad er det nu, vi ved? Hvad er det nu, vi kan?". Det handler om at få synliggjort, hvad man *ved*, *kan* og *gør*. Lederen tematiserer her en *toleddet* transformationsproces. Der er ikke bare tale om, at den tavse viden skal

italesættes, den skal også *skriftliggøres*. Det er ikke bare 'lyttesansen', men også 'synssansen', der skal tilfredsstilles. Den tavse viden skal gøres til en genstand, til et objekt, som kan 'komme på bordet'. I forhold til det sidste led i denne transformation er *skriftligheden* central. Det er nemlig denne del, der opleves som sværest: "Skriftligheden er det største problem", siger den pædagogiske leder. Men hun understreger samtidig: "jo mere man skriver, jo mere vant bliver man til det". Det handler altså som sådan ikke om at blive 'bedre' til det pædagogiske arbejde, men om at opbygge *en vane* i forhold til dokumentationsarbejdet. Måske var det denne *vane*, vi fik øje på under vores observationsbesøg, hvor vi blev mødt med unuancerede og uinformerede dokumentationer.

Denne iagttagelse fører nye spørgsmål med sig: Kan det, at dokumentationsarbejdet bliver et vanemæssigt forhold, have nogen betydning for det pædagogiske arbejde. Er man også nødt til at indføre vaner her, for at det pædagogiske arbejde 'lever op til' det, der vanemæssigt dokumenteres? Er man altså simpelthen nødt til at 'gå over til' gentagelse på gentagelse i det pædagogiske arbejde, fordi dokumentationen bliver afgørende for, hvad der er muligt i praksis? En anden mulig konsekvens kan knyttes til det, at pædagogernes *performance*, som følge af dokumentationens tingsliggørelse, stivner i 'tingslighed'. Hvad vil dette i givet fald kunne betyde? Et eksempel, mange af os kan relatere til, er, at en *tingsliggørelse* af begrebet legemsvægt som et mål på selvværd *ikke gør* os tungere, men i høj grad kan være med til at tyn-

ge vores selvværd. Ved tingsliggørelse sker der nemlig det, at noget får et liv ud over deres oprindelige kontekst (Wenger 2004). Selvom praksis altså ikke stivner på sigt, kan det dokumenterede 'få liv' ud over sig selv. I den forstand bliver det dokumenterede en selvstændig aktør (Popkewitz 2009; Qvortrup & Rüsselbæk Hansen 2012). Det ser det jo ud til at kunne. Og om det kan have konsekvenser for pædagogernes selvværd, ligesom tingsliggørelsen af legemsvægten kan have det, er svært at sige. Men det er da ikke flatterende, at det ser ud til, at den pædagogiske praksis bygger på vanemæssige forhold, hvis det, der faktisk finder sted, er det stik modsatte, nemlig håndtering af komplicerede, flertydige og foranderlige situationer. Det er jo det, der ofte kendetegner en pædagogisk praksis. En praksis, som oftest afhænger af gentagne skøn baseret på konstant undren og forundring (Hjort 2006; Hansen 2011a, 2011b). Således kan man også på den anden side forestille sig, at det, at dokumentationsarbejdet bliver et vanemæssigt forhold, kan betyde, at der bliver tale om en slags 'dobbelt bogholderi', som Hjort kalder den slags dokumentation, hvor man arbejder med to versioner af en sag (Hjort 2008:59). Selvom situationen i sådanne tilfælde er den, at den pædagogiske praksis forløber uafhængigt af dokumentationen, hvilket vil sige, at det pædagogiske arbejde og dokumentationen *ikke* nødvendigvis har ret meget med hinanden at gøre, kan det alligevel godt have konsekvenser for den pædagogiske praksis, har vi med eksemplet om tingsliggørelse peget på.

Om det er den ene eller den anden mulighed, der er den mest sandsynlige, kan vi ikke udtale os om. Vi ser dog i interviewet med den pædagogiske leder ansatser til førstnævnte. Hun fortæller os, at noget af det, hun oplever som en negativ konsekvens af læreplansarbejdet, har været, at "noget af impulsiviteten er forsvundet i dagligdagen". Det er svært, siger hun, at : "... finde en balance, hvor man overholder lovgivningen, men samtidig kan være impulsiv". Man kan ikke bare være impulsiv, men skal gøre det, man har 'lovet' i læreplanen, altså det, som man vanemæssigt har anført. Det synes altså at fylde meget, at lovgivningen skal overholdes. Målet med de pædagogiske læreplaner var at igangsætte udvikling, men de synes altså på paradoksal vis også at kunne føre til stagnation. Med Hjort (2006) kan det hævdes, at pædagogernes professionalitet har været bundet op på deres *kunnen, villen og viden*. Disse tre dimensioner synes ikke tilstrækkelige i dag. Man kan så spørge sig selv, hvad det betyder at en *fjerde* dimension – udover de tre nævnte – skal bemestres for at være professionel i dag. Forandrer kravet om *synliggørelse* af pædagogens kunnen, villen og viden denne *selvsamme* kunnen, villen og gøren? Er pædagogernes professionalitet noget *andet* i dag?

Det skal også nævnes, at der i interviewet fremhæves en række *positive* afkast ved at arbejde med læreplaner, selvom det *ikke* er det, lederen i første ombæring italesætter: "Vi sætter spørgsmålstegn ved hinandens udsagn og 'provokerer' hinanden. I dag stiller vi først og fremmest hvorfor-spørgsmål – og først derefter hvordan spørgsmål".

Samtidig fortæller hun os, at læreplansarbejdet også giver dem et redskab til at vurdere det enkelte barn: "Når der tales om det enkelte barn, sættes det op ift. målene i læreplanerne". Når man skal notere sig, hvordan det går med det enkelte barn, så holdes det, barnet kan/ikke-kan, op imod de mål, der er formuleret for kollektivet. Det øgede fokus på det enkelte barn ser ud til at kunne betyde, at den individuelle helhedsvurdering på paradoksal vis *mindskes*. Dette beskrives på følgende måde: "Nogle er måske lidt langsomme på enkelte områder, fordi de er hurtige på andre, men læreplanerne lægger op til vurdering af enkeltområder". Hvor man normalt i høj grad ville lave helhedsvurderinger, fortæller den pædagogiske leder os, laver man nu i højere grad vurderinger i forhold til enkeltområder, fordi læreplanerne så at sige *udstiller* disse.

Det er i særdeleshed påfaldende, når denne melding kobles sammen med det, at institutionen: "... aldrig før har indstillet så mange til PPR", fortæller den pædagogiske leder. Skyldes det netop, at barnets individuelle udvikling holdes op mod den kollektive læreplans enkeltområder? Kommer den kollektive median for de enkelte områder til at få status som en slags Bell Curve, som det enkeltes barns udvikling på de enkelte områder holdes op imod? Altså er læreplanerne med til at installere en normalfordeling i forhold til, hvordan det enkelte barn udvikler sig i forhold til hvert enkelt af de seks læreplansområder? Ud fra casen kan det vel ikke udelukkes. Det ser nemlig ud til, at man hurtigt 'kan komme til' at installere en 'normalitet', som trods

det, at det er en fiktion, kommer til at være en realitet (Holm 2007). Der jo en tendens til, at det er nemmere at gøre noget 'unormalt' samt fremstå forkert, når der kun kan handles på 'bestemte' måder (Larsen 2009, p. 93). Kan det være en potentiel årsag til den øgede PPR-indberetning? Måske skyldes den øgede PPR-indberetning simpelthen, at man ikke 'tør' lade være at sætte ind ift. enkeltområder, fordi det i forhold til disse er blevet mere 'synligt', hvad det enkelte barn kan/ikke-kan. Det skriftlige ord forpligter.

Opsamlende kan man sige, at der ud fra case-analysen kan ses tegn på, at læreplansarbejdet har påvirket det pædagogiske arbejde og den pædagogiske praksis på måder, som måske *ikke* har været intenderet. Vi ser nemlig ikke kun en udvikling og dokumentation af pædagogisk praksis, men også tegn på en forandret eller transformeret pædagogisk praksis. Pædagogisk professionalitet i dag kræver, at man kan synliggøre sin viden, kunnen og villen. Hermed fordobles pædagogernes ansvar. De har ikke bare ansvar ift. det pædagogiske arbejde, men skal også tage et ansvar for at *synliggøre*, at de tager dette ansvar. Hvad fører denne 'fordobling' af ansvarsforholdet så til? Det kan se ud til, at de i stigende grad oplever behov for at 'unddrage' sig ansvaret ved at flytte det over til PPR. Den institution, som udgør casen for indeværende artikel, 'inddrager' jo i stigende grad PPR, får vi fortalt. Den stigende bevågenhed i forhold til det enkelte barns læring og udvikling synes – på godt og ondt – at gøre det til 'risky business' at undlade at handle på selv de mindste bekymringer.

Denne forandrede eller transformerede praksis er *ikke* den eneste konsekvens, synliggørelseskravet synes at føre med sig. Der tegner sig også andre konsekvenser, som vi kort vil illustrere, selvom det kun lige er muligt at tage hul på denne belysning.

Det pædagogiske arbejde eksternt set

I relation til ovenstående kan man spørge sig selv, hvad indførelsen af de nye styringsteknologier betyder for det eksterne samarbejde med f.eks. PPR. De får tilsyneladende flere indmeldinger, bliver vi fortalt. I hvert fald fra institutionen, der indgår i vores case. I et interview med PPR fra den kommune, som den omtalte daginstitution tilhører, får vi at vide, at de sjældent bruger læreplanerne til noget med det argument, at: "pædagogerne kigger meget på barnet, hvad det kan/ikke-kan. Hvad det falder ud af så at sige". Men hvad det så er, barnet falder ud af, ja det er ifølge medarbejderen svært med afsæt i læreplansarbejdet at sige noget om, fordi: "ikke alle læreplaner afspejler, hvad der konkret foregår i praksis". Læreplansbeskrivelserne siger altså *ikke* nødvendigvis noget om det, de skal: om arbejdet i praksis. PPR har da også ofte: "brug for at komme ud at observere i praksis", som medarbejderen fra PPR understreger. Vil det sige, at læreplanerne fører til 'dobbeltarbejde' for PPR? På den ene side synes de jo at få flere indmeldinger fra pædagogisk praksis. På den anden side synes de oftere at være nødt til at tage på praksisbesøg. I hver fald i den pågældende institution i casen. Det ser i hvert fald ikke nødven-

digvis ud til, at arbejdet med de pædagogiske læreplaner skaber den *gennemsigthed*, som det var hensigten, at det skulle. I hvert fald ikke med PPR-briller. Men hvad nu hvis vi kigger på det med politiske forvaltningsbriller? Ét muligt svar kan rapporten *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner* (2008) give. Heri anføres det af en stor del af de adspurgte forvaltningschefer, at læreplansarbejdet har givet dem et bedre indblik i dagtilbuddenes arbejde. Det er altså en anderledes melding, end den vi fik fra PPR. Hvad kan den *forskel* bunde i? Ser vi et eksempel på, at ansvarsfordoblingen har transformeret *ikke* bare den pædagogiske praksis internt set, men også eksternt? Det, at man dokumenterer på en bestemt måde, får den pædagogiske praksis til at fremstå på en bestemt måde over for offentligheden. En måde, der tilsyneladende tilfredsstillende forvaltningen, men som ikke tilfredsstillende PPR. PPR taler om manglende indblik, mens den politiske forvaltning taler om styrket indblik. Hvad *forskellen* består i, kan vi ud fra vores materiale kun gisne om. Men det, at dokumentationen synes at tage en form, der tilfredsstillende den politiske forvaltning, kan vel hverken lamslå eller overraske, når man ser det i lyset af, at selvsamme forvaltning er *bestemende* for fremtidige omprioriteringer og nedskæringer. Pludselig synes det legitimt at dokumentere på en særlig måde. Der lægges jo ligefrem op til, at man gør det. Lignende tendenser kan også ses i uddannelsessektoren (Se Qvortrup & Rüsselbæk 2012b) samt i sundhedssektoren (Thiel & Leeuw 2002).

Konklusion

Det fremgår af artiklen, at læreplansarbejdet og det dertil knyttede krav om synliggørelse af dette arbejde, er en særlig måde at tænke styring på. Det er en form for styring, hvor daginstitutionerne og herunder pædagogerne er gjort *selvansvarlige* for styring af deres praksis, assisteret af specialister og den politiske forvaltning, der således kan siges at besidde et *fremmedansvar*. Vores ærinde i artiklen har ikke været at udtale os om nogle generelle forhold på daginstitutionsområdet i forbindelse med synliggørelseskravene. Det kan vi ikke ud fra vores case. Derimod har vi villet pege på forhold, som andre måske kan genkende i forbindelse med de dokumentations- og synliggørelseskrav, der gør sig gældende for offentlige institutioner. Sådanne forhold er jo ikke enestående for daginstitutionsområdet. Mangt og meget skal i dag dokumenteres og synliggøres med henblik på 'besigtigelse'. Der tegner sig, som vi har forsøgt at illustrere undervejs, måske tendenser.

Paradoksalt er det, at nogle, bl.a. den politiske forvaltning, oplever, at læreplansarbejdet har skabt *gennemsigthed* i forhold til og *indsigt* i praksis, mens andre, fx PPR, oplever det modsatte. Pointen er ikke kun, at 'virkeligheden' så at sige, afhænger af øjnene, der ser. Pointen er også, at der er visse pragmatiske forhold, der gør, at man dokumenterer på en bestemt måde. Disse forhold har vi forsøgt at belyse, ligesom vi har gjort det med de (mulige) konsekvenser, der synes at følge heraf. Vi tog udgangspunkt i de problemstillinger, den pædagogiske praksis selv oplever i forbindelse med

synliggørelsen. Her blev vi fortalt, at man oplever det som problematisk at skulle synliggøre, hvad der går for sig i praksis. Noget af det, der går for sig, er ikke synbart. Og hvordan skal man kunne synliggøre noget, man måske ikke kan få øje på?

Med dette udgangspunkt har vi også peget på, at det måske ikke altid er lige fordelagtigt at forsøge at synliggøre den 'skinbarlige virkelighed'. I nogle tilfælde resulterer det i synliggørelse af noget *andet*. Herfra har vi peget på, at det måske ikke altid er godt at få sat ord på alt. Vi har vist, hvordan det udfordrer ansvarsforholdene i den pædagogiske praksis. De bliver med den særlige form for *selvstyring*, som læreplanerne kan beskrives som, *tildelt* ansvar. Men resultatet synes, som vi har vist, at kunne blive, at de faktisk *fralægger* sig ansvar. Dette forhold synes at kunne have konsekvenser for eksterne samarbejdspartnere som den politiske forvaltning og PPR. Men det synes også at kunne have konsekvenser for den pædagogiske praksis og den pædagogiske professionsidentitet.

Som nævnt kan vi ikke udsige noget generelt på baggrund af den enkeltstående analyserede case. Men vi synes at have skabt blik for, at der er forhold, der kræver yderligere belysning. Vi har vist, at kravet om synliggørelse synes at transformere og forandre den pædagogiske praksis. Det er måske ikke helt ved siden af. Måske har vi fat i en *tendens*. Fx har Kampmann (2009) jo ved flere lejligheder peget på utilsigtede og uhensigtsmæssige instrumentelle konsekvenser afledt af læreplansarbejdet.

Afslutningsvist vil vi gerne slå fast, at vores argument ikke er, at det som sådan er et problem at skulle synliggøre. Vi har jo også med udgangspunkt i artiklens case kunnet pege på positive forhold herved. Fx hørte vi om en større bevidsthed om det, man går og gør koblet sammen med bedre muligheder for at sætte spørgsmålstejn ved den nævnte og dermed træffe andre valg. Videre anføres det, at læreplanerne har afstedkommet mulighed for at vurdere det enkelte barns udvikling og få sat ord på den i forhold til andre og flere parametre, end man hidtil har kunnet. Det synes både godt og skidt. Artiklens hovedbudskab er, at det entydige billede af fordele/ulemper og muligheder/umuligheder ved læreplaner og lignende styringsteknologier er svært at skabe. Men det betyder ikke, at der ikke er grund til yderligere belysning og diskussion heraf.

Litteratur

- Ball, Stephen J. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. In: *Education Policy*, 2003, Vol. 18, No. 2, 215-228.
- Dagtilbudsloven (2011) *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge*.
- Dean, Mitchell (2010). *Governmentality: power and rule in modern society*. SAGE Publications Ltd.
- Ejersbo, Niels & Greve, Carsten (2005) *Moderiseringen af den offentlige sektor*. Børsens Forlag A/S.
- Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner (2008). Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.
- Hansen, Finn Thorbjørn (2011a) At være i det etiske. I: Rasmussen, Torben Nørregaard & Troelsen, Børge (red.). *KVAN – Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, nr. 91 (tema-nummer om Etik og pædagogik).
- Hansen, Finn Thorbjørn (2011b) Fra vidensproduktion til forskningspoetik. I *Gjallerhorn* nr. 13: 82-90.

- Hjort, Katrin (2008) *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort Katrin (2006) *Professionalisering – honnet ambition eller demokratisk nødvendighed*. København: FTF-FOKUS FTF
- Hjort, Katrin; Qvortrup, Ane & Raae, Peter Henrik (red.) (2012). *Der styres for vildt!* Århus: Klim (In press).
- Holm, Claus (2007) Det normale menneske er en illusion. I: *Asterisk*, nr. 34.
- Kampmann, Jan (2009) Barndommens rationalisering og rationering: Om børn pædagogiserede hverdagsliv. I: Susanne Højlund (red.). *Barndommens organisering: I et dansk institutionsperspektiv*. Frederiksberg. Roskilde Universitets Forlag.
- Larsen, Marianne Bech (2009) Når læring i børnehaven inkluderer og ekskluderer. I: Pedersen, Carsten (red.). *Inklusionens Pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*. København. Hans Reitzels forlag.
- Luhmann, Niklas (2002a) *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Luhmann, Niklas (2002b). How can the mind participate in communication? In W. Rasch (Ed.), *Theories of distinction. Redescribing the descriptions of modernity* (pp.169-184). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Nepper-Larsen, Steen (2011) Tanker om det lærende dyr og den urene pædagogik. I: Rømer, Thomas Aastrup; Tanggaard, Lene og Brinkmann, Svend (red.). *Uren Pædagogik*. Århus: Klim.
- Pedersen, Ove K. (2011) *Konkurrencestaten*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, Ane (2011) *Den paradoksale undervisningskommunikation: En Luhmann-inspireret analyse af den pædagogiske teoris forventninger til portfolien, herunder i særdeleshed dens forandringsaspekt, eksemplificeret ud fra iagttagelser i gymnasieregi*. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.
- Qvortrup, Ane & Hansen, Dion Rüsselbæk (2013) Læreralkymisten og samtidens voveturbehov. I:
- Hjort, Katrin; Qvortrup, Ane & Raae, Peter Henrik (red.). *Der styres for vildt!* Århus: Klim.
- Qvortrup, Ane & Hansen, Dion Rüsselbæk (2012) Samtidens spin: Konstruktionen af pseudovirkeligheder. I: *Turbulens.net*.
- Popkewitz, Thomas S. (2009) *Numbers in grids of intelligibility. Making sense of how educational truth is told* (Manuskript).
- Rüsselbæk Hansen, Dion (2011) Én socialanalytisk tendensanalyse af samtidens italesættelser af den gymnasiale lærergerning. Ph.d.- afhandling. Syddansk Universitet.
- Thiel, Sandra V. & Leeuw, Frans L. (2002) The Performance Paradox in the Public Sector: In: *Public Performance & Management Review*, Vol.25 No.3, March: 267-281.
- Wackerhausen, Birgitte & Steen Wackerhausen (1999) Tavs viden, pædagogik og praksis. I: *På sporet af praksis*. Undervisningsministeriet.
- Wenger, Etienne (2004) *Praksisfællesskaber*. København. Gyldendal Akademisk.

Forfatterinformation

Ane Qvortrup, Adjunkt, Ph.D., Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet.

Dion Rüsselbæk Hansen, Adjunkt., Ph.D., Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.

Noter

- 1 http://www.oestervang-varde.dk/documents.php?document_id=82; vores fremhævninger.
- 2 <http://www.troldehoj.helsingor.dk/upload/troldehoj/1%C3%A6replaner/b%C3%B8rnehøjs%20trollere/C3%B8js%20%C3%A6replan%202011.pdf>.

Fra handlingslammelse til fremadrettet indsats

Rådgivning af lærere og pædagoger i skoleregi



Betingelser for arbejdet i PPR er under hastig forandring. Besparelser har ført til, at der er færre hænder til at løfte den samme mængde opgaver som før. Den nye lov om specialundervisning (1/8 2012) udvider skolernes muligheder for at yde børn støtte uden en Pædagogisk Psykologisk vurdering (PPV). PPRs udredende funktion taber terræn til fordel for rådgivning. Beslutninger, der tidligere lå på vores bord, bliver i stigende grad lagt ud lokalt på den enkelte skole, hvor vores indflydelse afhænger af kvaliteten af samarbejdet med skoleledelsen. Vi må løse opgaverne på nye måder, hvor vi, under de nye betingelser for vores arbejde, med den mængde psykologtimer vi har til rådighed, kan opnå den bedste håndtering af opgaverne.

I lyset af ovenstående udfordringer, vil jeg i denne artikel stille skarpt på lærerrådgivning. Det er min erfaring, at den del af min tid jeg bruger på netop denne praksis, har de største direkte konsekvenser for børnene og klassens trivsel og udvikling. Samtidig giver rådgivningen mig et tilstrækkeligt indblik i de enkelte sager til at kunne vælge alternative tilgange i samarbejde med lærerne, familien og skoleledelsen.

Jeg vil beskrive en model for rådgivning, som jeg har gode erfaringer med ift. de lærere som er særligt præget af handlingslammelse eller, om man vil, modstand. Jeg vil uddybe hvorledes jeg arbejder med at give netop rådgivningsindsatsen en mere central rolle i mit daglige arbejde.

Eivin Rune Hansen, cand.psych.aut., PPR Høje Taastrup

Problemet

Margit henvender sig til psykologen vedrørende drengen Peter. Peter har gået i 1. klasse i 7 måneder og har allerede gjort sig upopulær blandt alle de andre børn. Han kommer konstant i konflikt i frikvartererne, og i undervisningen sidder han og laver lyde og følger ikke med. I går sparkede han en pige fra børnehaveklassen over skinnebenet uden grund og ville ikke vedkende sig sin egen andel af skylden. Margit har prøvet alt, men intet har hjulpet. Hun ved

ikke hvad hun skal gøre og spørger derfor psykologen om hjælp.

Som PPR psykologer er vi ofte i kontakt med lærere og pædagoger, der oplever frustrationer eller handlingslammelse, som er knyttet til et konkret barn. Lærerne venter ofte, til alle deres pædagogiske virkemidler har vist sig utilstrækkelige, og går til psykologen med en forventning om, at han overtager problemet for at løse det med hans virkemidler. Jeg må sidde på mine hænder for ikke at påtage mig ekspertrollen og lette lærerens skuldre ved at overtage pro-

blemet. Opgaven er lærerens. Min opgave er at hjælpe læreren til at opnå indsigt og konkrete handlemuligheder i forhold til problemet. Men hvordan får man som psykolog handlingslammede lærere til at indgå motiveret i rådgivning, og hvordan sikres, at de går fra rådgivningen med en klar oplevelse af at være blevet hjulpet videre?

Udviklingsplaner og indstillingsprocedure i Høje Taastrup PPR

I Høje Taastrup skal lærerne udarbejde tre udviklingsplaner med ca. 6-8 uger mellem hver, inden et barn indstilles til PPR. Dette for at sikre en målrettet indsats og en evaluering af indsatsen forud for indstillingen. Desuden sker indstillingen ved et indstillingsmøde, med deltagelse af forældre, skole, psykolog og skoleleder. Indstilling kan således ikke ske uden det er aftalt med psykologen. Da indstillingsproceduren blev indført for 4 år siden, opfattede nogle lærere kravet om udviklingsplaner som en obstruktion ift. henvendelse til PPR, og vi har ofte i praksis måtte gå på kompromis omkring kravet om tre udviklingsplaner. Lærerne har dog altid kunnet henvende sig til psykologen, uden at barnet er indstillet, og få rådgivning.

For psykologerne i Høje Taastrup har kravet om udviklingsplaner gjort det tydeligere, hvilken indsats der er gået forud for en evt. indstilling. Indstillingsproceduren har givet mulighed for et tættere samarbejde mellem skoleledelsen og PPR om en styring ift. mængden af indstillinger. Under indstillingsmøderne kan psykologen gå i dialog med skole og forældre om pro-

blemet og opgavens karakter. Psykologerne anvender normalt udviklingsplanen i deres rådgivningsarbejde og den indgår derfor som en naturlig del af min rådgivningsmodel. Jeg vil beskrive udviklingsplanen i forbindelse med rådgivningsmodellen.

En model for rådgivning

I mit daglige arbejde har jeg gode erfaringer med at kombinere en narrativt inspireret praksis med udviklingsplanen. For at tydeliggøre hvorledes denne rådgivning konkret udfolder sig, har jeg valgt at udtrykke den i 6 skridt. Rådgivning vil altid være en flydende proces og en skridtvis inddeling altid kunstig. Alligevel fastholder jeg begrebet skridt, fordi det er vigtigt at tage et skridt ad gangen og ikke tage næste skridt, før det forrige har ført til nogenlunde fodfæste. Man kan godt bevæge sig et skridt tilbage for en kort periode, men det er også vigtigt at have et vist momentum, således at det ene skridt følges af det næste, og intensiteten i samtalen bevares intakt.

1. Skridt: Forventningsafstemning
2. Skridt: At møde lærerne hvor de er
3. Skridt: At nuancere problemhistorien
4. Skridt: Udviklingsplanen
5. Skridt: Aftaler vedr. opfølgning og forældreinddragelse
6. Skridt: Evaluering

Efter de første 5 skridt er taget, arbejder lærerne 6-8 uger med den udviklingsplan, som er resultatet af rådgivningen. Herefter evalueres effekten af udviklingsplanen i 6. skridt under et opfølgningsmøde, som i øvrigt kan dan-

ne grundlag for en videreudvikling af indsatsen ved igen at træde de fem første skridt. Jeg vil nu uddybe de enkelte skridt.

1. Skridt: Forventningsafstemning

Når jeg aftaler mødet, sikrer jeg, at de relevante deltagere kan komme, og vi har den fornødne tid. Jeg vil altid stræbe efter at sidde med de to primære lærere og en SFO/klub pædagog. Det giver flere perspektiver på historien og flere aktører, der føler ejerskab for den alternative historie og de nye handlemuligheder. Jeg afsætter altid en time til en rådgivningssamtale. Hvis disse forudsætninger ikke kan indfris fx pga. sygdom, er jeg ikke tilbageholdende med at aflyse og lave en ny aftale.

Ved mødet sikrer jeg mig, at der er enighed om tidsrammen, og spørger til evt. fraværende deltagere. Jeg forhører mig, om lærerne har forældreaccept vedrørende drøftelsen, eller om samtalen er anonym (hvilket i praksis er svært). Jeg spørger til lærernes forventninger og tydeliggør, at den aktuelle samtale er en rådgivningssamtale. Jeg fastholder denne ramme, men hvis jeg undervejs vurderer behovet til at være andet end rådgivning, henviser jeg normalt til et andet møde, et andet forum eller andre relevante indsatser.

2. Skridt: At møde lærerne hvor de er

Lærernes motivation for rådgivningen varierer afhængigt af, hvor langt nede rådgivning stod på deres ønskeliste, eller hvor gode erfaringer de har med denne form for hjælp. Det er derfor vigtigt at tage udgangspunkt i lærernes problemhistorie. Psykologen lytter aktivt til lærernes historie om problemet

og spørger efterhånden specifikt og konkret ind til kontekster og detaljer, der mangler, for at få det mest nøjagtige billede af lærernes problemhistorie. Det er vigtigt at være nysgerrig og interesseret, samt at anerkende lærernes oplevelse af frustration og magtesløshed. Nogle lærere benytter lejligheden til at læsse af – en proces som også kan bidrage til at gøre dem klar til at se fremad. “Klientcentrerede” aspekter som kontakt, autenticitet og ubetinget anerkendelse (Rogers 1951) udgør en forholdemåde, som i mine øjne er af central betydning i denne del af rådgivningssamtalen. Det er vigtigt, at lærerne fornemmer, at psykologen er oprigtigt interesseret og tager dem alvorligt uden at smittes af deres frustration eller handlingslammelse. Psykologen anerkender problemet, men er også repræsentant for håbet og troen på løsningsmuligheder, når problemet folder sig ud og fylder lokalet i denne del af samtalen. Lærernes problemhistorie udfordres ikke. Det er lærernes problemforståelse, der er i centrum ikke psykologens – uanset hvad han i øvrigt måtte mene om lærernes personlige udviklingsområder.

Psykologen lytter på sin vis dobbelt (Nielsen 2008). Samtidig med at han lytter og spørger ind til problemhistorien, bider han mærke i undtagelser, tve-tydigheder og mangler i historiefortællingen og evt. unikke udsagn. Disse kan følges i næste skridt, når problemhistorien er bredt tilstrækkeligt ud.

3. Skridt: At nuancere problemhistorien

Inden for den narrative tradition er enhver historie baseret på tolkninger af det, der engang gjorde denne særlige

tolkning oplagt. Historien forstås ikke som faktisk viden, men et perspektiv på emnet.

Lærernes historie er ofte fokuseret på det, der er svært og ikke lykkes. Den er måske ikke nuanceret nok i sin nuværende form til at arbejde løsningsorienteret med. Psykologen stiller spørgsmål og udvider historien med hensyn til tid, rum, personer og mening: Hvornår, i hvilken kontekst og sammen med hvem er problemet mindst fremtrædende? Hvilke positive intentioner kunne der ligge bag barnets adfærd?

Der spørges nysgerrigt til underliggende antagelser, undtagelser, tvetydigheder og unikke udsagn der modsiges eller nuancerer problemhistorien. Disse unikke udsagn skal forfølges, og deres potentielle betydning bredes ud, således at der kan bygges videre på disse. Det er vigtigt, at psykologen løbende opsummerer lærernes beskrivelser og refleksioner med særlig vægt på de aspekter, der åbner muligheder og inviterer til handling. Lærerne skal kunne genkende opsummeringen som deres egne beskrivelser og kunne korrigerende aspekter ved opsummeringen, som ikke vinder genklang i deres forståelse.

Psykologen er, gennem sine nysgerrige, åbne spørgsmål og løbende opsummeringer, katalysator for udbredelsen af historien. Lærerne leverer indholdet, dvs. de alternative perspektiver der nuancerer historien. Herved sikres, at lærerne har ejerskab for den alternative problemhistorie og den heraf følgende handleparathed. Lærernes historie er nu mere nuanceret og brugbar, og der er opstået mulige steder at

starte. Deres tro på egne muligheder for at påvirke situationen er tiltaget. Der henvises til Nielsen (2008) for inspiration til gode spørgsmål.

4. Skridt: Udviklingsplanen

Som historien udbredes, bider psykologen mærke i de løsningsforslag, der ofte kommer i kølvandet på den forandrede historie om barnet. Dette for at kunne inddrage dem, når der skal tænkes løsningsorienteret i udviklingsplanens 4. kolonne.

Udviklingsplanen gives til lærerne med spørgsmålet om, hvem af dem, der vil føre pennen – for det er under ingen omstændigheder psykologen. Hvis de ikke er bekendt med udviklingsplanen, kan den kort gennemgås. Herefter guides lærerne gennem arbejdet med den via spørgsmål og opsummeringer, som bidrager til at holde samtalen på sporet ift. arbejdet med udviklingsplanen. Spørgsmål bidrager primært til refleksion, som udvider historien og dermed kompleksiteten, mens opsummeringer samler essensen af refleksionerne og mindsker kompleksiteten således, at der kan vælges og fastholdes et fokus for samtalen. Det er vigtigt at bevare fokus, uden at nuanceringen og kompleksiteten går tabt.

Hvis lærerne har modstand på udviklingsplanen, har jeg gode erfaringer med at spørge ind til emner i udviklingsplanen, så der allerede er en del materiale at skrive ind, når den tages frem. Således spørges der først til, hvad det kunne være vigtigst at arbejde med lige nu; og lærerne hjælpes til at vælge et fokus.

Udviklingsplan:

Elevens navn Peter klasse/gruppe 1.b dato 6/2

Emne i perioden Konflikter varighed til 29/3

Fokus områder (særlig vigtigt nu)	Status (hvordan giver det sig udtryk?)	Mål næste periode	Udviklingsplan (hvem, hvad, hvornår, hvordan?)	Nåede mål
Konflikter	Mange voldsomme konflikter i frikvartererne Slår de andre uden grund Vil ikke vedkende sig skylden De andre børn vælger ham fra Svært ved store sammenhænge Fungerer bedre i SFO, når der skabes struktur	Flere gode spisefrikvarter	Legeaftaler inden spisefrikvartererne Hvilke aktiviteter fungerer bedst for Peter? Lone snakker med Peter om planen Lone følger op på frikvartererne tirsdag og torsdag Forældrene anbefales at invitere venner med hjem Fokus på Peters positive adfærd i klassen SFO fortsat snak om aktiviteter SFO obs på positive venner	Færre og mindre voldsomme konflikter i spisefrikvarteret Ser mere glad ud Nogle drenge viser mere interesse

Fokusområde(r): I første kolonne vælges et bredt fokus for indsatsen, som kan være for læreren og klassen, men oftest bliver på en udvalgt elev. Emner som koncentration, selvværd, sociale relationer og mere positiv voksenkontakt er hyppige temaer.

Status: I anden kolonne beskrives barnets vigtigste problemer og ressourcer indenfor fokusområdet i stikordsform. Disse beskrives ud fra, hvordan det ser ud – som konkret observerbart samspil og adfærd uden tolkninger eller årsagsforklaringer.

Mål for næste periode: I tredje kolonne udvælges et konkret mål, som er fremadrettet, observerbart og knyttet til en bestemt kontekst eller tidspunkt på dagen eller ugen. Herved sikres, at re-

sultatet af lærernes indsats kan aflæses på barnets adfærd, relationer eller lignende. Fx kan målet være antal minutters koncentration efter individuel instruktion, antal gode frikvarter om ugen, venskaber osv. Målet skal beskrives som en udvikling mod et positivt mål – en retning mod noget i stedet for væk fra en uønsket adfærd. Nogle gange må man gå på kompromis og acceptere et mål, som ikke lever fuldt op til overstående, for at det giver mening for lærerne.

Målet skal være realistisk at nå indenfor en periode på 6-8 uger. Lærerne skal selv tro på, at de vil kunne nå målet. Ellers vælges et delmål, som evt. er begrænset til én bestemt kontekst, én bestemt aktivitet, en lektion eller et bestemt tidspunkt på dagen – fx skiftet op til 10-pausen.

Udviklingsplan: I fjerde kolonne specificeres det, hvorledes de voksne omkring barnet vil arbejde for at skabe de rammer og forudsætninger, der skal til, for at barnet kan nå målet. Der skal aftales tiltag og sikres, at alle kender de enkelte aktørers rolle i indsatsen. Det skal tænkes ind i skolehverdagen, således at læreren kan finde tid og overblik til at gøre det aftalte. Det kan være alt fra en individuel opgaveinstruktion til registrering af en udvalgt positiv adfærd i et smileysystem.

Hvis løsningsforslag (kolonne 4) kommer på bordet for tidligt i processen, guides lærerne tilbage til den kolonne, de er i gang med via et spørgsmål. Forslaget kan evt. noteres i kolonne 4, såfremt det skulle vise sig relevant ift. arbejdet mod målet. Det er en fordel for processen, hvis psykologen er i stand til at opsummere det centrale i lærernes drøftelser på en måde, så det kan hjælpe den, der fører pennen med at få noteret det nødvendige. Det er en god idé at bede skribenten læse op, hvad hun har skrevet undervejs for at holde fokus og sikre enighed om det nedskrevne. Hvis forarbejdet i rådgivningen er gjort godt, vil de fleste lærere have mange gode idéer til hvad de kan gøre. Det er altid positivt når det lykkes dem at komme med idéer, der er til gavn for hele klassen. Når lærerne er kommet på banen med deres egne idéer, kommer jeg ofte med input til videreudvikling af idéerne, stiller spørgsmål eller komme med forslag til indsatser, som de kan forfølge eller lade passere. Hvis de ikke selv har været omkring det, vil jeg spørge, hvordan de evt. kunne snakke med barnet

om, hvad de gerne vil hjælpe det med at blive bedre til, og hvordan de vil inddrage eller orientere forældrene.

Femte kolonne udfyldes under denne models 6. Skridt.

5. Skridt: Aftaler vedr. opfølgning og forældreinddragelse

Dette skridt er meget lavpraktisk, men ikke desto mindre uhyre vigtigt. Det skal aftales, hvornår der følges op på udviklingsplanen ud fra en anbefaling på 6-8 uger og en drøftelse af, hvornår de voksne har haft den fornødne tid til, at effekten af indsatsen kan evalueres. Der skal aftales et nyt møde. Opfølgningsmøder hjælper lærerne til at holde fast på aftalerne og sikrer en fortsættelse og udvikling af indsatsen, til problemet har nået et håndterbart niveau. Det er relevant at drøfte, hvordan lærerne vil orientere og inddrage kollegerne og forældrene. Afslutningsvis tages en kopi af udviklingsplanen, som psykologen har liggende, i tilfælde af at lærerne glemmer at medbringe den til opfølgningsmødet, hvilket i praksis ofte forekommer.

6. Skridt: Evaluering

Dette skridt er i og for sig første skridt i de efterfølgende rådgivningssamtaler. Lærerne har arbejdet med udviklingsplanen i 6-8 uger og mangler nu at udfylde 5. kolonne.

Næde mål: I femte kolonne noteres, hvilke aspekter af målet der er nået, hvilken udvikling der er observeret bredt set, og i hvilket omfang de voksne har haft mulighed for at realisere de aftalte tiltag. Hvis udviklingsplanen

har haft den ønskede effekt, fortsættes indsatsen normalt sideløbende med de nye tiltag i den næste udviklingsplan. Evalueringen giver et godt udgangspunkt for næste udviklingsplan. Ud over barnets udvikling har lærernes blik for barnet og egne handlemuligheder ofte udviklet sig. Da resultatet således danner grundlag for lærernes fortsatte handleparathed, er det af afgørende betydning, at disse tydeliggøres. Som psykolog kan man have en nøgleposition ved at hjælpe lærerne til at skabe en righoldig evaluering af udviklingsplanen, som tydeliggør den del af udviklingen lærerne ikke havde fæstnet sig ved inden evalueringen. Derved bliver arbejdet med næste udviklingsplan ofte betydeligt lettere end arbejdet med den første, da de første skridt nærmest allerede er taget.

Case: Rådgivningen af Margits team

Jeg aftaler med Margit, at hun tager matematiklæreren Lone og pædagogen Rune fra SFOen med til en rådgivningssamtale. I starten af samtalen fylder Margits bekymringer og handlingsslammelse lokalet, mens hun uddyber problemhistorien. Allerede inden jeg begynder at spørge til undtagelser og tvetydigheder i problemhistorien, bringer Lone Peters faglige ressourcer i matematik på banen. Desuden nævner Rune, at de i SFOen har gode erfaringer med at tage imod ham og hjælpe ham til at strukturere hans dag dér via valg af aktiviteter. Der er enighed om, at Peter har svært ved at

overskue store sociale situationer og har brug for forudsigelighed i hverdagen. Efter en indbyrdes drøftelse vælger lærerne og pædagogen fokuspunktet "konflikter", og de vælger målet "færre konflikter i frikvartererne". Psykologen hjælper dem til at omdefinere målet til det mere fremadrettede og afgrænsede "flere gode spisefrikvarter". Læreren vil inden spisefrikvarteret lave aftaler med børnene om hvad de skal lege og hvem der skal lege sammen. Der vil være skærpet opmærksomhed på hvilke aktiviteter der skaber det bedste frikvarter for Peter. Derudover vil Lone tage en snak med Peter, inden planen iværksættes, og følge op på frikvartererne med ham et par gange om ugen.

Lærerne vil orientere forældrene om planen og opfordre dem til at tage kammerater med hjem oftere, da Peter fungerer bedst i 1-1 situationen, og fordi de andre børn har brug for at få øjnene op for hans ressourcer. Lærerne vil være opmærksomme på at tydeliggøre Peters ressourcer når de viser sig i klasserummet. I SFOen vil de fortsat tage imod ham og hjælpe ham til at vælge aktiviteter. De vil være mere opmærksomme på, hvem han fungerer bedst med.

Da der følges op på planen 8 uger senere, har der lige været en voldsom konflikt i et frikvarter, hvor Peter var involveret. Da psykologen spørger ind til det øvrige forløb er antallet af konflikter i spisepausen aftaget og voldsomhe-

den af konflikterne mindre. Peter virker til at trives bedre i klassen og nogle af drengene viser ham mere interesse. Det aftales at fastholde planen, men også at lave en ny vedrørende koncentration ved selvstændigt arbejde. Problemet er ikke løst, men lærerne har fået mere mod på opgaven og har fået et mere nuanceret billede af Peter. Peter er i udvikling og har fået nye erfaringer med at ting kan lykkes for ham.

Det videre forløb kunne være 2-4 rådgivningssamtaler, for herefter at afslutte forløbet, fordi barnet er i udvikling og lærerne oplever at de kan magte opgaven.

Når lærerrådgivning ikke er tilstrækkeligt

Der er også situationer, hvor jeg indledningsvist eller undervejs vurderer, at der er behov for noget andet eller mere end lærerrådgivning.

Hvis fx hjemmesituationen er bekymrende, skole-hjem samarbejdet er nødlidende eller barnet efter en fokuseret indsats fortsat mistrives, vil jeg normalt anbefale skolelederen at indkalde til et netværksmøde: Et møde med forældre, lærere, pædagog, psykolog, skole- eller afdelingsleder og evt. en socialrådgiver. Herved arbejdes mod en fælles forståelse af udfordringerne, og hvordan de forskellige aktører kan byde ind ift. disse. Normalt vil jeg tilbyde rådgivning af lærere og/eller forældre. Hvis jeg går ind i en udredning, er det ud fra en klar forventning om, at en sådan vil kunne bringe viden

for dagen, som er vigtig for det videre arbejde med barnet – eller at vi er nået til et punkt hvor vi arbejder mod en foranstaltning. Godt samarbejde med skoleledelsen sikrer, at jeg bedre kan bringe min faglighed i spil i samarbejdet forud for- og under netværksmøderne. Jeg mødes med skolelederen og evt. afdelingsledere på regelmæssig basis omkring det arbejde, de er en del af – så vi er enige om den overordnede ramme og de gensidige forventninger.

Tidligere indsats i indskolingen

Jeg har de seneste to år arbejdet hen imod en mere opsøgende rolle ift. tidlig indsats. Jeg begyndte i samarbejde med en kollega at tilbyde alle 0., 1. og evt. 2. klasseteams på to skoler løbende rådgivning ca. fire gange årligt. Med klasseteams mener jeg minimum de to primære lærere og en pædagog fra SFOen, der har kendskab til børnene. Efter forventningsafstemningen kom på plads, har de fleste lærere hurtigt hilst initiativet velkomment som et savnet refleksionsrum. Rammen for møderne er, at fokus som udgangspunkt er børn, der ikke allerede er indstillet til PPR, og at der udelukkende tilbydes rådgivning. Formålet er at få drøftet børnene inden bekymringerne vokse lærerne over hovedet. Det er vores indtryk, at lærerne ved disse møder er mere villige til at snakke klassedynamik, og at flere vanskeligheder bliver håndteret i opløbet. Enkelte børn har krævet mere indgående rådgivning i perioder. Antallet af netværksmøder er tiltaget. Enkelte forældre har fået rådgivning. Men behovet for undersøgelser er faldet betydeligt.

Lærerrådgivningen som alternativ kilde til viden

Det er min erfaring at arbejdet med lærerrådgivning som beskrevet i den præsenterede model, udover at være en fortløbende indsats også er en proces hvorved der genereres ny viden – en viden, som er forskellig fra den, vi kan indfange via de redskaber, vi normalt anvender, når vi laver en PPV. Det er flere gange blevet fremhævet (Dyssegaard et.al 2007), at lærerne kun i begrænset omfang føler sig hjulpet i deres arbejde af testningen og PPV'en fra PPR. Mange timers psykologarbejde bliver arkiveret lodret uden at skabe en tilstrækkelig forbedring af barnets trivsel og udvikling i skolen.

Arbejdet med rådgivning og udviklingsplaner er en metode, som giver retning på indsatsen via klart definerede indsatsområder, der afprøves. Barnets reaktion på indsatsen er feedback til lærerne. Det er kendetegnende for den viden, udviklingsplanerne bringer for dagen, at:

- Den vurderer barnets udvikling over tid ved en fokuseret og målrettet indsats
- Den er erfaringsnær og integreret i de rammer og relationer, som barnet og lærerne skal fungere og udvikle sig indenfor
- Det er lærerne der er de primære skabere af denne viden og de handlemuligheder den åbner og de har dermed ejerskab for denne.
- Den er ikke konkluderende, men modsat nysgerrig på det unikke barns uanede muligheder

Søren Hertz (2010) skriver, at alle mennesker har udviklingspotentialer, som ikke umiddelbart fremstår, men som skal dyrkes op. Han betegner de uanede muligheder, som dem vi begynder at ane, når vi er på udkig efter dem, men ikke ved hvor er, før vi ser dem udvikle sig. Gennem arbejdet med udviklingsplaner har vi en unik mulighed for at gå på udkig efter disse uanede muligheder, og følge potentialer, der udfolder sig, som ikke fremstod ved første øjekast. Det øjebliksbillede vi indfanger i en PPV, kan følge barnet mange år frem i tiden, mens et fokus i udviklingsplanerne, der ikke længere er relevant, forlades for evt. at rette fokus i en ny retning. Min erfaring er, at godt arbejde med udviklingsplaner i mange sammenhænge kan bringe viden, erfaringer og narrativer for dagen, som er mere befordrende for barnets udvikling, mere brugbare for lærerne og mere righoldige. De er derved også bedre gearede til arbejdet med inklusion end den traditionelle PPV, der i en del sammenhænge er værd at styre udenom, til fordel for mere dynamiske og mindre tidskrævende indsatsformer.

Litteraturhenvisninger:

- Dyssegaard, Camilla et.al (2007): Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse. En kvalitativ undersøgelse på 11 danske folkeskoler. Internettet: AKF og DPU
- Hansen, Ken Vagn (2005): Konsultation revisited. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning nr. 1-2005
- Hertz, Søren (2010): Børne- og ungdomspsykiatri – nye perspektiver og uanede muligheder. København: Akademisk forlag.

Ministeriet for Børn og Undervisning (2012):
Bekendtgørelse om folkeskolens special-
undervisning og anden specialpædagogisk
bistand
Nielsen, Kit S. (2008): Narrativ supervision
– at udfolde fortællingerne. I Pedersen, Ja-
kob H. (red.), Perspektiver på supervision.
København: Dansk Psykologisk Forlag A/S
2008

Rogers, Carl R. (1951): Client-centered ther-
apy: its current practice, implications and
theory. London: Constable
White, Michael (2007): Kort over narrative
landskaber. København: Hans Reitzels
Forlag

Det konsultative – tilbage til rødderne



Begreber om konsultation er i de senere år for alvor blevet tematiserede som relevante for psykologer, der arbejder i PPR. Vores pointe i nærværende artikel er, at når psykologen anvender begrebet at *arbejde konsultativt*, så indskrives hun sig samtidigt i en særlig tradition og professionsforståelse. I en dansk sammenhæng er det vores påstand, at denne grundforståelse i høj grad er formet af Edgar Scheins (1999) tænkning om proceskonsultation, og at dennes tænkning stadig er dybt relevant for enhver psykolog, der har intention om at hjælpe andre. I denne artikel udforsker vi derfor Scheins forståelser af det konsultative og diskuterer afslutningsvis, hvilke døre der åbner sig og lukker sig, når der arbejdes konsultativt. Vi argumenterer her for, at en hjælpsom praksis ikke er forankret i normativitet og importerede 'quick-fix', men derimod i en dyb kontekstforståelse med blik for, hvad rekvirenten (fx læreren) har brug – en såkaldt integrativ praksis. Dette fører i artiklen til en skelnen mellem henholdsvis *Selling & Telling* samt *Doktor – Patient-modellen* for konsultation.

Af Kristian Dahl og Lene Tanggaard

Scheins proceskonsultation

Det proceskonsultative arbejde som ideal for psykologen bliver for alvor lanceret af Edgar Schein i slutningen af 80'erne, men det vigtigste afsæt for bevægelsen er tidligere.

Op gennem halvfjerdserne opstår der i amerikanske universitetskredse inspireret af den humanistiske psykologi og human relationsbevægelsen en særlig skole inden for organisationsudvikling kaldet 'Organizational Development' eller mere populært kaldet OD (Bradford & Burke, 2005). En direkte oversættelse til organisationsudvikling eller organisationsforandring vil være fejlagtig, for OD betegner nemlig en helt særlig amerikansk tradition inden for organisationsudviklingsfeltet. OD er, kort beskrevet, et fællesnavn for en række perspektiver, der har bestræbel-

sen på at gøre organisationer mere demokratiske og humane som det vigtigste fællestræk. I praksis består OD af en række aktiviteter, der alle har til formål at skabe læring og nye handlemuligheder i organisationen. Men hvordan skal man agere i mødet med organisationen for at fremme dette formål?

I slutningen af 1980'erne træder Edgar Schein ind på scenen med hans dybt indflydelsesrige bøger *Proces Consultation Vol. 1 & 2*. Heri giver Schein et klart og praktisk bud på, hvordan konsulenten kan gøre OD's lettere luftige bestræbelser til virkelighed.

Jeg ser proceskonsultation som en af de vigtigste aktiviteter i begyndelsen af – og igennem – enhver OD og lærings bestræbelse. OD define-

res typisk som et planlagt forløb for hele organisationen. Forløbets delelementer er som regel de aktiviteter, som konsulenten gennemfører med individer eller grupper. Måden som disse aktiviteter udføres på reflekterer de grundlæggende antagelser, som proceskonsultation hviler på. (Schein, 1999, p. 3)

Scheins bøger får kultstatus i konsulentmiljøerne, og de kommer på mange måder til at danne skole for en hel generation af konsulenter. Det banebrydende i Scheins arbejde og en sandsynlig grund til hans succes er, at han er den første, der for alvor sætter ord på en ny profession. Det stigende antal personer der arbejder med udvikling, enten som interne eller eksterne konsulenter, får gennem Scheins arbejde et fagligt vokabularium, der beskriver, hvad de laver. Kort sagt: Schein kan i høj grad betragtes som en byggesten i fundamentet for etablering af konsultation som en profession. Hvor de klassiske professioner som teologi, jura og medicin betegnede et uddannelsesdefineret monopol på løsning af bestemte opgaver, så er konsultation en mere moderne og bredere defineret profession. Her tænkes således på profession som en gruppe af individer, der anvender specialiseret viden erhvervet gennem uddannelse på særlige områder. Afsættet er arbejde med organisationsudvikling, men grundforståelsen af, hvad det konsultative er, bliver hurtigt taget i anvendelse som et bud på, hvordan man ligeledes kan praktisere inden for andre områder som fx. PPR. I det følgende dykker vi længere ned i den praksis, der for man-

ge er dannende for, hvad der forstås ved det at arbejde konsultativt.

Proceskonsultation

Uanset om det er en terapeut, der hjælper en klient, en forælder, der hjælper et barn, eller en konsulent, der arbejder med en gruppe af ledere eller lærere, er det i Scheins (2009) optik basalt den samme mekanisme, der er på spil. En hjælper forsøger at skabe en udvikling, hvori målet er en situation, der adskiller sig positivt fra status quo. Det vigtige er ikke, *hvad* der bliver gjort, men derimod *hvordan* det bliver gjort. For at understrege dette anvender Schein begrebet *proces* og retter hele sit virke mod at beskrive, hvorledes denne proces kan gøres så hjælpsom så muligt.

Proceskonsultation er at skabe en relation med klienten, der sætter klienten i stand til at opfange og forstå de processer og begivenheder, der opstår i klientens interne og eksterne miljø med det formål at situationen kan forbedres ud fra klientens definition. (Schein, 1999, s.20)

Proceskonsultation er således det, der foregår mellem en hjælper og den person eller gruppe, der får hjælp. Lad os folde Scheins definition yderligere ud:

- *Proceskonsultation er at skabe en relation med klienten.* Udgangspunktet er, at det grundlæggende handler om at skabe den rette relation for, at der kan opstå den rette hjælp. Denne relation skal være kendetegnet ved, at klienten og konsulenten mø-

des som ligeværdige parter i et tillidsfuldt forhold. Konsulenten er ikke den bedrevidende ekspert, der skal fortælle den uduelige klient, hvad der skal gøres. Konsulenten er derimod ekspert på at skabe processer, hvori klienten træder i karakter som ekspert med viden om egen organisation.

- *Proceskonsultation er at sætte klienten i stand til at opfange og forstå de processer og begivenheder, der opstår i klientens interne og eksterne miljø.* Hermed forsøger Schein at beskrive en konsulentpraksis, der retter sig mod den udfordring, der opstår, når klienten fornemmer, at der er noget, der skal arbejdes med. Det kan også være et problem, der skal håndteres, men man har imidlertid ikke klart overblik over situationen og redskaber, der kan håndtere denne. Dette må ikke tolkes som et udtryk for inkompetence, men er derimod et naturligt udtryk for, at klienten står over for en ny, udfordrende og kompleks situation. Konsulentens opgave er her at skabe en relation med klienten, der hjælper klienten til at opfange og forstå, hvad der er på spil. Målet er at gøre diffuse signaler til et samlet billede, for uden en forståelse for, hvad situationen drejer sig om, er det selvsagt vanskeligt at gøre noget ved den. Læg mærke til, hvilken rolle konsulenten spiller her. Schein understreger tydeligt, at det ikke er konsulenten, der skal stykke brikkerne sammen til et samlet billede. Konsulenten skal derimod hjælpe klienten til selv at lægge puslespillet.

- *Proceskonsultation er at sætte klienten i stand til at handle for at forbedre situationen ud fra klientens definition.* Når klienten har dannet sig en opfattelse af, hvad situationen handler om, er det konsulentens opgave at hjælpe klienten til at forbedre situation. Læg igen mærke til, at denne forbedring skal ske gennem klientens arbejde, ikke konsulentens. Eller sagt med andre ord: *Den der skal leve med løsningen, skal også selv skabe den.* Hvis dette skal lykkes, kræver det, som indikeret af Schein, to ting af konsulenten. For det første skal konsulenten understøtte klienten i at formulere, hvad en forbedret situation vil sige. I praksis betyder dette, at det er klientens mål – og ikke konsulentens mål, der skal være styrende. For det andet skal konsulenten arbejde med at hjælpe klienten i at nå dette mål, ved at sætte klienten i stand til at handle. I praksis vil dette fx kunne ske ved, at konsulenten underviser klienten i diverse redskaber, som klienten så efterfølgende selv anvender til at udvikle organisationen hen mod egne mål.

Bredt betragtet kan Scheins definition af proceskonsultation forstås som en række principper for, hvordan man som konsulent kan skabe en hjælpsom relation til klienten. Den gennemgængende filosofi er i tråd med OD-traditionens grundtænkning, hvor klienten skal stilles ved roret og selv udstikke kursen. Konsulentens primære funktion bliver her at hjælpe klienten til at kunne mestre dette.

Målet er, med tydelig inspiration fra Carl Rogers (1961, 1951), at skabe en proces, hvor klient og konsulent i fællesskab diagnosticerer såvel som planlægger fremadrettede handlinger. Udover empowerment af klienten er rationalet for den fælles diagnose også pragmatisk: En konsulent, der træder ind i en organisation eller en ny situation, vil i realiteten have yderst vanskeligt ved at gennemskue situationen. Måske har konsulentene været i lignende situationer tidligere, men sociale systemer er så komplekse, at sandsynligheden for at en udefrakommende blot med det trænedede blik kan gennemskue en organisatorisk problemstilling er yderst begrænset. En lignende udfordring gør sig, som tidligere beskrevet, gældende for klienten. Man kan have fornemmelsen af, at der er noget, der burde være anderledes, men kan ikke nødvendigvis sætte klare ord på, hvad situationen handler om – såvel som formulere, hvad der er brug for. Schein forslår derfor, at man tager denne "dobbelt uvidenhed" yderst seriøst og bruger den konstruktivt. Dette gøres ved at konsulenten hjælper klienten til at forstå sin egen situation gennem en fælles diagnostisk proces. Det ultimative ræsonnement er at; A) problemer løses mest effektivt, hvis klienten selv lærer at løse disse, B) løsninger som klienten selv udvikler er langtidsholdbare i modsætning til importerede quick fix. I det praktiske konsulentarbejde er dette kernen i proceskonsultation.

Konsulenten gør ikke arbejdet for klienten, men overfører i stedet sine diagnostiske færdigheder såvel som sine problemløsningsfærdigheder til

klienten. Proceskonsulenten er således også en ekspert, der illustrativt kan vise egne færdigheder. I regi af PPR kan dette eksempelvis ske ved, at konsulenten sammen med lærere, pædagoger, forældre eller skoleledere generer eksempler på, hvordan et problem kan løses og derefter sikrer, at klienten bliver i stand til at handle på lignende måder. Set i et læringsteoretisk perspektiv, inspireret af Argyris (Argyris, 1999), er idealet for proceskonsulenten at skabe *double loop*-læringsprocesser med klienten. Dette indebærer, at konsulenten lærer klienten at lære med det sigte, at klienten i fremtiden selv bliver i stand til at tackle nye og udfordrende situationer. Hvis konsulenten blot instruerede klienten, ville der være tale om *single loop*-læring. Klienten ville få en "her og nu" løsning, men ville grundlæggende ikke have udviklet nogen kompetence i at forstå, hvad der har skabt situationen såvel som have udviklet færdigheder til at håndtere fremtidige situationer. Intentionen om at skabe dobbelt loop-læring ligger endnu et væsentligt kendetegn ved proceskonsultation: Proceskonsulenten skal ikke være ekspert på indhold, men derimod på at designe og skabe læringsprocesser.

Hermed indvarsles ligeledes et opgør med det, som mange forbinder som deres kernefaglighed: *Man har en merviden qua ens uddannelse og erfaringer. Den baggrund bruger man til at lave fagligt funderede undersøgelser og udrædninger, der tjener som afsæt for råd og anbefalinger.* Schein betegner denne arbejdsform som ekspert konsultation. I sine tekster gør Schein en væsentlig indsats for at gøre forskellen mellem

ekspertkonsultation og proceskonsultation tydelig, så i hans ånd vil vi med en lettere polemisk pen trække disse streger op. Afsættet bliver en karikatur af to positioner inden for ekspertkonsultation. Henholdsvis *Selling & Telling* samt *Doktor – Patient-modellen*.

Selling & Telling

Denne konsulentposition hviler på det grundfundament, at klienten køber information eller ekspertviden fra konsulenten. Afsættet for denne handel er:

- A) Køberen har konkluderet, at der er brug for viden eller ekspertråd i forhold til et givet organisatorisk spørgsmål.
- B) Køberen har vurderet, at vedkommende ikke er i stand til at fremskaffe denne viden på egen hånd. Dette valg begrundes ofte i manglende kompetence eller tid.

Det centrale er, at konsulenten, der indgår i denne relation, baserer sit virke på *selling and telling*. Konsulenten er en sælger af sin specialviden, der fortæller, hvordan kunden skal håndtere en given situation.

Eksempel

En nyansat leder ved en stor skole oplever, at der i medarbejdergruppen er et dårligt samarbejde, der kommer til udtryk ved meget sladder og bagtalelse. Det skal der gøres noget ved. Lederen kontakter derfor en konsulent med følgende opgave: Lav en undersøgelse for at finde ud af, hvem der støber kuglerne og peg på, hvad jeg skal gøre ved det. Med dette opdrag gennemfører konsulenten en anonymiseret spørge-

skemaundersøgelse såvel som interviews med hver enkelt medarbejder. Heri bliver det klarlagt, hvem der skaber det dårlige samarbejde. Denne information formidles til lederen i form af en rapport, hvori det også anbefales hvordan lederen skal forholde sig til medarbejderen, der er kilden til det dårlige samarbejde.

En skole har gennem de seneste år oplevet, at et stigende antal yngre lærere "ikke kan klare mosten i klasseværelserne" og derfor hurtigt siger op eller sygemeldes. Derfor beslutter skoleledelsen, at engagere en konsulent til at afholde classroom management kurser for alle nyansatte lærere.

Fællestrækket i ovenstående eksempler er grundantagelsen om, at klienten ved, hvilken viden der er brug for, samt at konsulenten er i stand til at fremskaffe denne. Umiddelbart giver dette intuitivt mening, men i realiteten er succesraten meget begrænset ved *sell & tell*-baserede projekter, såfremt målestokken er en seriøs forbedring af organisationen. Årsagen er, at simpliciteten i *sell and tell*-tilgangen paradoksalt nok er omvendt proportionel med kompleksiteten i præmisserne for, at tilgangen fungerer. Eller sagt med andre ord: Det virker enormt enkelt, men forsætningerne for at *sell & tell* tilgangen giver nogen effekt er dybt vanskelige at opfylde. Her er blot nogle af de forudsætninger, der skal være på plads:

- Klienten, der rekvirerer konsulenten, har diagnosticeret sit behov korrekt og valgt den rette kur.

- Klienten har kommunikeret dette korrekt til konsulenten – og konsulenten har forstået dette.
- Klienten har lavet en korrekt analyse af, hvorvidt konsulenten har de rette kompetencer til at levere den nødvendig service eller information.
- Klienten har gennemtænkt og vurderet konsekvenserne af, at konsulenten indsamler information såvel som konsekvenserne af det efterfølgende forsøg på at implementere de forandringer, som konsulenten eller de indsamlede data peger på.

Lad os kaste et blik på skolen, der bestiller class room management kurser til de yngre lærere, der ikke kunne klare mosten. Har skoleledelsen stillet den rigtige diagnose? Har skoleledelsen fundet den rigtige kur? Er problemet, at de yngre lærere er nogle svæklunge, der ikke kan klare mosten, og derfor skal på class room management kursus for at få redskaberne til at håndtere eleverne? Måske. Men der kunne også tænkes andre årsager og løsninger. Når dagen for kurset oprinder, hvad kræves så for at skolen får den ønskede effekt? For det første skal de yngre lærere, der er sendt på kurset, være enige i, at det er dem, der har brug for redskaberne. For det andet skal de redskaber, som konsulenten underviser deltagerne i, også fungere uden for kursuslokalet. Skal det have effekt, så kræver det, at der ikke er sandsynlighed for følgende udtalelse: *Det var et godt kursus, men det, jeg har brug for, er i virkeligheden tydelig opbakning fra min leder, når jeg skal håndtere forældrene.*

Eksemplet med det dårlige samarbejde blandt medarbejderne på skolen sætter ligeledes fingeren, hvor vanskeligt det i realiteten er at opfylde forudsætningerne for at få effekt af sell & tell. Har lederen ret i, at problemet består i et dårligt samarbejde grundet enkelte medarbejdere, "der støber kugler" og spreder dårlig stemning? Måske, men der kunne principielt gives ligeså mange årsagsforklaringer og forskellige udlægninger, som der er medarbejdere på skolen. Det samme gør sig gældende i forhold til den løsning, som lederen har valgt. Her kunne der tænkes mange alternativer til en undersøgelse rettet mod at finde kuglestøberen. Nuvel. Undersøgelsen sættes i søen, men har lederen gennemtænkt og sikret sig at selve den måde, som konsulenten skal foretage undersøgelsen på, ikke påvirker medarbejdergruppen i negativ retning? Yderligere således at resultatet af undersøgelsen skal kunne anvendes konstruktivt. Når så rapporten foreligger, afhænger konklusionernes troværdighed af, at konsulenten har været i stand til at afdække virkeligheden på skolen objektivt uden at påvirke resultatet. Følgelig at denne postulerede objektivitet kan omsættes til nogle anbefalinger, som lederen rent faktisk kan bruge til noget. Set fra rekvirentens perspektiv knytter der sig yderligere tre væsentlige udfordringer til sell & tell tilgangen:

- *Modellen fordrer, at rekvirenten afgiver magt til konsulenten.*
- *Modellen gør rekvirenten til et let offer for dygtige sælgere.*
- *Modellen giver let mange data, men hvad kan de bruges til?*

DoktorPatient modellen

I sell & tell tilgangen rekvireres konsulenten til at levere svar på et givent organisatorisk spørgsmål, som ledelsen har formuleret. En beslægtet konsulentposition til dette er doktor-patient modellen. Denne position hviler dog på en endnu skævere magtfordeling mellem klient og konsulenten.

Den typiske indledning på et doktor-patient forløb består i, at en rekvirent henvender sig til en konsulent med ønsket om, at konsulenten skal lave et "helbredstjek": *Se på hvad vi gør nu, og fortæl os hvordan vi kan blive endnu bedre.* En beslægtet opgave består i at konsulenten rekvireres til at afdække årsagerne til et generelt problem (fx indlæringsvanskeligheder eller en lav PISA score) og følgende anbefale, hvorledes problemet kan afhjælpes. Eller sagt med andre ord; konsulenten stiller diagnosen såvel som foreskriver kuren. Dette er udgangspunktet for, at Schein (1999) betegner denne konsulentposition som doktor-patient modellen.

Logikken i doktor-patient modellen giver intuitivt mening, men er i praksis vanskelig at få til at fungere. Doktor-patient modellens succes afhænger ifølge Schein (1999) af følgende:

- Klienten skal have identificeret den rigtige "patient". Det vil sige den person, gruppe eller afdeling som konsulenten skal "tage i behandling".
- Klienten skal være motiveret for at afgive korrekt information til konsulenten. Dette er netop forudsætningen for at lave en solid diagnose.
- Klienten skal acceptere og tro på diagnosen såvel som den kur, konsulenten foreskriver.

- Klienten skal være i stand at omsætte kuren til praksis. Det vil sige gennemføre de anbefalede forandringer.

Hvorfor tør man lægge sit helbred i hænderne på egen læge? Det gør man, fordi man har tillid til, at lægen er en faglig ekspert, der forvalter sin faglighed med dygtighed og høje etiske standarder. Man træder ind i en ikke vidende rolle, og lader lægen afgøre, hvad der er i vejen, og hvordan det skal kureres. Den samme tillid gives til konsulenten, der arbejder ud fra doktor-patientmodellen. Kunden stoler her blindt på, at konsulenten:

- Kan stille den rette diagnose, og at løsningerne rent faktisk kan implementeres, hvor det måtte være nødvendigt.
- Har høje professionelle standarder.
- Ikke er ude på "mer-salg", men kun sælger det, der er behov for.

Farvel til normativiteten – på vej mod integrativ praksis

Ovenstående udfordringer, der knytter sig til ekspertpositionen, kan hævdes at opstå fra selve den måde, hvorpå man i ekspertkonsultation forstår det at skabe udvikling. Eller sagt med andre ord: Forandringens epistemologi spænder måske i nogle tilfælde ben for ekspertkonsulenten. Den er på mange måder et produkt af modernismen og troen på det naturvidenskabelige oplysningsideal. Helt simpelt præsenteret kan denne koges sammen til følgende grundforståelse:

Hjælpsom konsultation er at bistå ved problemer, der skal løses. Problemer løser man ved a) at finde årsagen til problemet b) afhjælpe årsagen. Dette kræver, at problemløseren er ekspert i at finde årsager såvel som i at afhjælpe disse.

I de sidste 15 år har den systemiske tilgang til konsultation i vidt omfang vundet fodfæste i Danmark. Fra denne vinkel har ekspertpositionen ligeledes været under skarp beskydning, og man har i høj grad sat spørgsmålstegn ved ekspertkonsultationens faglige legitimitet. Anklageskriftet bygger her på følgende logik: Ekspertkonsultationens logik er skabt ud fra et klassisk naturvidenskabeligt ideal, der fint matcher fx. en maskinmester, der undersøger en motor, der er brudt sammen eller en ingeniør, der skal bygge en bro og kan beregne dennes bæreevne. Disse felter vil man inden for systemteorien (Dahl & Juhl, 2010) betegne som *mekaniske systemer*. Problemet opstår, når hjælperen, der arbejder med mennesker eller *det levende sociale system*, opfører sig, som man var en maskinmester. I en videnskabsteoretisk optik (Dahl & Juhl, 2010) begår man ved at arbejde fra ekspertpositionen således en kategorifejl i mødet med mennesker. Bevidst eller ubevidst skelner man ikke imellem sociale og mekaniske systemer og arbejder derfor med det sociale system på det mekaniske systems præmisser. Ekspertkonsulenten er blind for, at der er tale om forskellige typer af systemer, der fungerer ud fra radikalt forskellige principper. I det lys bliver proceskonsultation legitimeret som et bud på en praksisform, der tager

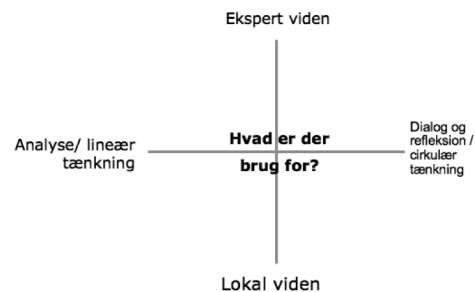
højde for denne forskel. Denne udvikling forstærkes af en generel drejning mod det postmoderne inden for humaniora. Her er ordet "ekspert" groft sagt et fyord. Et blik på i katalogerne hos Danmarks førende kursusudbydere (fx. Attractor, DISPUK og MacmanBerg) inden for uddannelse af konsulenter understreger tydeligt denne trend. Her er udgangspunktet utvetydigt systemisk og postmoderne med vægt på det processuelle. Herigennem institutionaliseres det proceskonsultative som den rigtige form for konsultativt arbejde.

I et bredere perspektiv er her tale om et paradigmeskift i professionsidealet. Simpelt sat op var idealet før den modernistiske ekspertkonsulent eller testpsykolog med freudiansk bagage. I opgøret med dette ideal konstitueres det proceskonsultative som den nye faglighed. På mange måder er dette fint, for det er en nødvendig reaktion på mange af de udfordringer, der knytter sig til ekspertkonsultation som praksisform. Samtidigt skaber man med den nye praksis form en række andre udfordringer. Eller sagt med andre ord: *Dette skift åbner døre men lukker også samtidig andre*. Denne grundforståelse kobler sig til Deweys (2005) og pragmatismens instrumentalisme: Konsulentens teorier er instrumenter, som konsulenten gør noget med. Teoriene er aldrig passive og neutrale beskrivelser. Vi billiger Einsteins påstand om, at "*it is the theory which decides what we can observe*". Vores erkendelse er i mindre grad udtryk for en præcis og objektiv forståelse af verden, men derimod udtryk for den linse, vi iagttager verden igennem.

Hvis man ser på konsulentens praksis gennem brugernes øjne (fx skolelæreren der rekvirerer konsulentbistand fra PPR) vil dette skift meget karikeret kunne opleves således: *Før kom der en psykolog, der sagde, hvad årsagerne var, og hvad vi skulle gøre. Nu kommer der en psykolog og spørger: Hvad synes du selv?* En aktuel undersøgelse baseret på aktionsforskning har netop peget på, at nogle brugere kan opleve, at psykologen ikke altid kommer tæt nok på skolens praksis, eller at PPR-bistanden ikke opleves som videre brugbar (Tanggaard & Blæhr, 2012, se også Miller & Leyden, 2006). Andre, internationale studier viser, at lærere ikke altid kan se den pædagogiske værdi af psykologernes vurderinger (Niemi & Tiuraniemi, 2006). Især ikke når disse består af beskrivelser af indlæringsvanskeligheder forstået som et individuelt anliggende og som afvigelser fra statistiske normalgennemsnit socialt, emotionelt og fagligt, Analyser af mere end 500 psykologiske undersøgelser viser i ovenstående artikel, at beskrivelser af læreprocesser synes at være forbausende fraværende, hvilket kan pege på et gab mellem psykologers og lærernes faglige træning og en manglende koordinering og et manglende samarbejde omkring rådgivning og udvikling af praksis.

I det lys argumenterer vi for en praksis, hvor fagligheden består i sammen med brugerne af konsulentbistanden at kunne afklare, hvad der er brug for hvornår. Konsulenten bør i udgangspunktet altid starte i proceskonsulent-positionen, men kan naturligvis efter behov anvende ekspertkonsultation. I vores optik betyder det, at konsu-

lulentens evne til sammen med fx. skolelæreren eller skolelederen at afklare, hvad der er brug for, bliver helt central. Udgangspunktet for denne afklaring er konsulentens evne til at skabe en relation, hvor man sammen kan udforske, hvad der er brug for. I nogen typer af situationer vil der være brug for konkret ekspertviden og instruktion. *(Det er det her, der er på spil i situationen, og jeg anbefaler, at du agerer på denne her måde)* I andre typer af situationer vil der derimod være brug for, at konsulenten er i stand til gennem en dialogisk reflektiv proces at bringe lærerens egne ressourcer og løsningsforslag frem *(Hvordan forstår du situationen? Hvilke løsninger ser du selv?)*. Som beskrevet i modellen herunder bør det centrale spørgsmål for begge parter være: "Hvad er der brug for?"



Skal PPR konsulenten lykkes, er det i vores optik nødvendigt med en konsultativ praksis, der ikke er dogmatisk funderet i en enten eller tænkning. At arbejde integrativt og kunne veksle smidigt mellem ekspertkonsultation og proceskonsultation stiller store krav til den enkelte konsulent.

Skal ekspertkonsultationen fungere kræver det, at den enkelte konsulent kommer meget tættere på lærernes

hverdag. Ekspertkonsultation baseret på abstrakt teoretisk viden vil alt for ofte kun producere eksperter, der ligger alt for langt væk fra den virkelighed, som læreren står i. Her vil man opleve alle de vanskeligheder, som Schein skitserer for fuld blus. Den brugbare ekspert er således en person med en dyb praksis forståelse, der kan levere konkrete svar, der matcher lærerens dagligdag. Det betyder, at eksperter skal være ekspert på lærerens dagligdag og hermed også den kontekst, som svarene skal anvendes i. For uden denne forståelse vil svaret aldrig blive mere end en teoretisk abstraktion. Selvfølgelig er det også centralt, at man har en dyb teoretisk og forskningsbaseret forståelse af psykologiske problemstillinger. Men dette er i sig selv ikke en kvalifikation, det er blot en forudsætning. Denne viden bliver først hjælpsom for læreren i det øjeblik, konsulenten formår at gøre den kontekstualiseret. Vi ser derfor en konsulent, der i fremtiden er meget tættere på lærernes hverdag og har en dyb viden om denne fx. som ekspert på undervisning, didaktik og skolekultur. Samtidig ser vi også en konsulent, der er en mesterlig procesmager, men med lærernes og elevens hverdag som øverste kontekst. Frem for idealer om hvad man bør gøre eller ikke gøre som konsulent.

Litteratur

- Argyris, C. (1999) *On Organizational Learning*, 2nd ed. Malden, Mass.: Blackwell Business
- Bradford, W.W. & Burke, D.L. (2005) *Reinventing Organizational Development*, John Wiley & Sons
- Schultz, D.P. & Schultz, S.E. (1996) *A History of Modern Psychology*, Harcourt Brace College Publishers
- Dahl, K. & Juhl, A. (2010) *Den professionelle proceskonsulent*, Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (2005): *Demokrati og uddannelse*, Deweybiblioteket, Klim
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. London: Constable.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.
- Schein, E. (1999) *Process Consultation Revisited – Building the helping relationship*, Addison-Welsey.
- Schein, E. (2009) *Helping*, Berrett-Koehler.
- Miller, A. & Leyden, G. (2006): *A coherent framework for the application of psychology in schools*, British Educational Research Journal
- Tanggaard, L. & Blæhr, M. (2012). Bare rolig – udredningerne ender i skabet. Refleksioner over mangeårig psykologpraksis og et aktuelt skoleudviklingsprojekt. *Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift*, Vol. 49, nr. 1, 35-43
- Niemi, P. Tiuraniemi, J. (2006). Tests Guide the School Psychologist, Not the Learning Problem? *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 39, No. 2, 99-106

Mobning og børns fællesskaber – et narrativt review over international forskning i mobning¹



Denne artikel er et review over nyere international forskning (2000-2010) om mobning i skoler. Indledningsvist begrundes behovet for at skabe mere nuanceret viden om mobning. Den inkluderede forskning bliver diskuteret ud fra en skelnen mellem første og anden ordens perspektiver på mobning. Formålet med fremstillingen er både at præsentere vigtig viden om mobning og eksplicit at diskutere forskellige forståelser af mobning, hvilket oftest fremgår mere implicit i forskningsartikler. Desuden bidrager nærværende artikel med ny viden, når resultater fra forskellige studier sammenstilles. I artiklen argumenteres for fordelene ved et reflekteret anden ordens perspektiv på mobning og på interventioner i forhold til mobning.

*Kristine Kousholt og Tine Basse Fisker
Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet*

“Nothing can be as powerful an obstacle or as effective a tool in preventing bullying as the forces children create by socializing one another” (Rodkin & Hodges 2003, p. 396).

Ovenstående citat peger på noget helt centralt i vores tilgang til at forstå mobning. At børn er deltagere i mobning på mange forskellige måder, og at det er i børns fællesskaber, at mobning skal løses. Når dette er sagt, skal det samtidig nævnes, at børn ikke kan løse mobning alene (hverken dem, der mobber, de der er ofre eller dem, der er begge dele), og at mange børn står i nogle meget problematiske positioner, når det gælder mobning. Vi vil derfor gennem denne litteratur gennemgang pege på nogle indgange til at forstå

mobning ud fra et socialt perspektiv, ligesom vi vil pege på nogle videre veje, vi som voksne kan gå, når vi søger at reducere mobning. Samtidig er formålet med nærværende artikel at give danske læsere et let tilgængeligt indblik i den internationale forskningslitteratur om mobning i skoler.

Forskningen i mobning er vokset betragteligt de seneste 10-15 år, og det er i dag meget veldokumenteret, at mobning har store konsekvenser både på et samfundsmæssigt og et individuelt niveau. Omfattende internationale studier fra WHO (HBSC rapporterne, som gennemføres hvert 4 år) viser, at mobning generelt har været faldende i de fleste lande fra 2002-2006 (Currie et al. 2008, 2004). På trods af den faldende forekomst, viser den nyeste forskning samtidig entydigt, at mobning er

et problem med både umiddelbare og langtrækkende virkninger for mange skolebørn. Alle involverede i mobning har således en forhøjet risiko for at udvikle psykosomatiske symptomer, har et generelt dårligere velbefindende og tager mere medicin i forhold til kammerater, som ikke er involverede i mobning (*Gini & Pozzoli 2009; Flashpolder et al. 2009; Due et al. 2005, 2007), hvorfor det stadig er vigtigt at beskæftige sig med, hvordan mobning kan reduceres.

Vores udgangspunkt for at udarbejde dette review er, at vi begge har været tilknyttet eXbus' forskningsprogram (Exploring Bullying in Schools²), som netop forsker i social-psykologiske betydninger af mobning. EXbus-forskerne er interesserede i at forstå de sociale mønstre, som ligger til grund for mobning frem for at bidrage til det udbredte individualistiske perspektiv på mobning. Internationalt anerkendte definitioner af mobning understøtter det individualistiske perspektiv på mobning ved at disse på forhånd fastsætter bestemte personlighedstyper for hhv. mobber og offer – stærk men asocial med manglende empati og svag. Man kan ligefrem tale om 'mobningens arketyper', hvor mobberne er fysisk overlegne, mangler empati, har lave akademiske færdigheder og får lavere karakterer end deres klassekammerater, er socialt kompetente i skoleårene men som bliver mindre populære med tiden, og som er i risiko for at udvikle kriminel adfærd (*Cook et al. 2010; Merrell et al. 2008). Ligeledes er der konsistens i den deskriptive forskning om mobbe-ofrene, som betegnes som fysisk mindre og svagere, er angste,

depressive og har lavt selvværd (*Cook et al. 2010; Swearer et al. 2010).

Årsager til mobning søges dermed i personlighedstyper og på den måde søger dele af forskningen at kunne forudsige, hvilke personer, der er disponeret for at være mobber eller offer (*Cook et al. 2010). Der bliver altså tale om årsag – virkningsforståelser, hvorved personlighed fungerer som årsag og mobning som virkning. EXbus repræsenterer et opgør med denne forståelse ved at flytte fokus til at handle om sociale mønstre og skiftende positioner mellem mobber og offer frem for fastlåste personlighedstyper (jf. Kofoed & Søndergaard 2009). Vi er inspirerede af denne sociale forståelse af mobning, som anlægger det perspektiv, at hele børnegruppen, børnenes lærere, skoleledere, forældre og andre indirekte kan have betydning for, hvorvidt der finder mobning sted, og hvilken form, denne mobning har (Kofoed & Søndergaard 2009).

Når man kigger ud over Danmark og ind i den internationale forskning på området, bliver det tydeligt, at nyere forskning på området påpeger, at succesfulde programmer gør mere end at række ud til det individuelle barn – de søger også at ændre selve kulturen/miljøet/klimaet på skolen (f.eks. Whitted & Dupper 2005; Olweus & Limber 2010; Slee & Mohyla 2007; Smith et al. 2004; Smith et al. 2003; Beran 2006; Salmivalli et al. 2005; Maunder & Tattersall 2010; Swearer et al. 2010; Dawson & McHugh 2006; Long & Alexander 2010; *Nordahl et al. 2008). I litteraturen benævnes denne type interventionsprogrammer hel-skole eller multikonkstekstuelle tilgange.

Hel-skole tilgange opererer på flere niveauer inden for skolens kontekst, hvor multikontekstuelle tilgange inddrager flere kontekster end blot skolen. Gennem læsning af de inkluderede studier er vi imidlertid blevet opmærksomme på, at på trods af opmærksomheden på kontekstens betydning, har mange af såvel hel-skole som multikontekstuelle tilgange stadig fokus på individuelle problematikker hos det enkelte barn, som er mobber og/eller offer, og det er således stadig det enkelte barns empati og sociale kompetencer der arbejdes med frem for fællesskabets interaktionsmønstre. Endvidere har forebyggende indsatser tendens til at være mere fællesskabsorienterede end indsatser, der er orienteret mod reducere af allerede forekommende mobning.

Review metode

Denne artikel er et fokuseret og analyseret udsnit af en mere omfattende litteraturgennemgang, som vi udarbejdede til eXbus i efteråret 2010. Litteraturen til det omfattende review er fundet gennem systematiske søgninger i anerkendte internationale databaser. Søgningen er begrænset til at omhandle litteratur udgivet mellem 2000-2010. De inkluderede artikler er alle fagfællebedømte, omhandler mobning blandt børn i skolen og/eller interventionsprogrammer. På denne måde sikrer vi os, at blikket, vi anlægger, bliver bredt nok til at favne forskellige positioner og perspektiver i feltet.

I den mere omfattende litteraturnemgang er 79 tekster inkluderet. Disse består hovedsagligt af forskningsartikler men også af metanalyser, rap-

porter og bidrag til antologier. Af disse er 44 forskningsartikler/bidrag til antologier/metaanalyser blevet anvendt til i denne fremstilling at præsentere en mere fokuseret analytisk gennemgang og diskussion. Artiklerne rapporterer forskellige slags undersøgelser og/eller interventionsprogrammer. Vi har endvidere valgt at inkludere en række tidligere reviews, da disse gennemgående gør mere end at beskrive tidligere studier men også i sig selv leverer ny viden når tidligere viden samles og diskuteres. Referencer til reviews er i teksten markeret med *.

Reviewets analytiske vinkling

Denne fremstilling har en del tilfælles med det narrative review, hvorfor vi har valgt at betegne denne fremstilling om et narrativt review på trods af, at vores analytiske tilgang differentierer noget i forhold hertil. Dette gør vi rede for i det følgende. Det narrative review er særligt anvendelig til at sammenkæde forskellige forskningsresultater og pointer, som er skabt ud fra forskellige metoder og med forskellige problemstillinger og evt. emner for øje (Baumeister & Leary 1997). I vores fremstilling er emnet det samme; nemlig mobning i skolesammenhænge men de forskellige forskningsprojekter har forskellige problemstillinger og hypoteser inden for dette emne. De forskellige forskningsprojekter har desuden forskellige metodiske tilgange til deres felt. Ikke alle de inddragne forskningsprojekter leverer kvantificerbare resultater, hvilket for os at se ikke gør dem mindre anvendelige. I dette narrative review leveres en tematisk gennemgang og ikke en opsummering og kvan-

tificering af tidligere resultater. Vi har ikke her forpligtet os på at redegøre for samt vurdere de inddragne forskningsprojekters metodiske tilgange. Denne fremstilling leverer som sagt et overblik over et stort forskningsfelt, og samtidig anlægger vi i denne fremstilling en analytisk vinkel, som vi præsenterer i det følgende.

Da et formål med denne artikel som sagt er at tilbyde forskellige perspektiver på mobning samt diskutere handlemuligheder herved, vil artiklen også bevæge sig fra at være ren gengivelse af tidligere forskning til selv at levere et analytisk bud. I denne artikel er vores analytiske tilgang at inddrage begreber om første og anden ordens perspektiver på mobning, som bliver præsenteret af Slee & Mohyla (2007). Disse begreber repræsenterer en skelnen imellem individuelle og sociale perspektiver på mobningens karakter, hvilket vil blive uddybet nedenfor. Vi vil i vores narrative review anvende denne skelnen til at kunne træde et skridt tilbage og argumentere for, hvordan de forskellige forskningsprojekter kan siges at forstå mobning forskelligt. Vi inddrager forskningsprojekter i vores review, som beskæftiger sig med lærerens rolle i forhold til mobning samt med hele børnegruppen og altså ikke kun med de børn, som er direkte involverede i mobning. Desuden fokuserer vi på forskningens anbefalinger af handletiltag i skolekonteksten. Således har vi allerede ved udvælgelsen af den inddragne litteratur perspektiveret mobning på en særlig måde. I denne fremstilling vil fokus derfor ikke primært være på mobberne og ofret men også på nogle af de andre

personer, der indgår i deres skoleliv³, og hvis handlinger kan få betydning for, om mobning opretholdes og evt. forstærkes og/eller, om mobning kan reduceres. Der tages således også udgangspunkt i, at mobning er mange deltageres ansvar. Vi afgrænser os fra at inddrage eksempelvis forældrenes og skoleledernes betydning for mobning, selvom vi anerkender, at mange andre deltagere end dem, vi fokuserer på, kan have betydning for mobning. Desuden ville et fokus på forældres og læreres samarbejde både hver for sig og på tværs (altså læreres interne samarbejde, forældres interne samarbejde samt skole/hjem-samarbejdet) være væsentligt at inddrage. Denne afgrænsning skal ses i forhold til, at vores søgning viser, at der kun eksisterer meget lidt litteratur om forældreperspektivet og samarbejdsperspektivet inden for forskningen i mobning.

For at markere forskellen mellem en fællesskabsorienteret tilgang og en individorienteret tilgang vil vi i det følgende præsentere og anvende en skelnen mellem første og anden ordens perspektiver på mobning.

Første og anden ordens perspektiver på mobning

Inspireret af Slee & Mohyla (2007) vil vi i denne fremstilling skelne mellem første og anden ordens perspektiver på mobning⁴, når vi i det følgende behandler forskellige forståelser af mobning og interventioner mod mobning med fokus på lærerens og børnegruppens betydning for mobning. Første ordens perspektivet har fokus på mobning som et aspekt af enkeltindviders dysfunktionelle og antisociale væremåder.

Med brug af første ordens interventioner er målet at opnå ændringer på det individuelle niveau. Der bliver taget udgangspunkt i, at enkeltindivider har brug for at opøve nye færdigheder. Her bliver mobberen ofte betragtet som en slem elev, der mangler kontrol, og ofret bliver betragtet som et individ, der mangler hjælp og beskyttelse (Slee & Mohyla 2007). Slee & Mohyla (2007) peger på, at første ordens tilgange repræsenterer et *'mangel-perspektiv'* på eleverne.

Anden ordens perspektiver betragter derimod mobning som en del af sociale processer og dermed som kontekstuel specifik. Anden ordens interventioner tager ikke udgangspunkt i, at enkeltindivider har psykosociale mangler, som skal opøves. Der tages derimod udgangspunkt i, at skolen og den enkelte klasse som social og sociokulturel sammenhæng skal ændres således, at enkeltelevers angst for at miste deres tilhørsforhold reduceres (Slee & Mohyla, 2007). Denne pointe kan sidestilles med Søndergaards (2009) begreb *'social eksklusionsangst'*, som netop betegner nogle af de sociale processer som fungerer som drivkraften bag understøttelsen af individer fra fællesskabet. Anden ordens ændringer vil opstå, når de sociale strukturer begynder at ændre sig. For eksempel ved at skolen får nye indsigter, nye politikker og praksisser. Skolen kan eksempelvis få indsigt i, hvordan den selv er med til at opretholde og evt. forstærke og opmuntre mobning (Slee & Mohyla 2007). Slee & Mohyla (2007) beskriver forskellen mellem de to forskellige slags ændringer som følger: *"Instead of concentrating on changing the 'bad' or*

problematic behaviour of the bully and on 'helping' the victim, consideration will be given to relationships, roles and interactions and communication within the system that encourage or discourage bullying. When the system itself begins to change or realign, 'second-order' change has occurred." (Slee & Mohyla 2007, p. 105). Der vil som oftest blive taget udgangspunkt i multikontekstuelle og/eller hel-skoletilgange. I det følgende vil der blive fokuseret på forskellige forskningsresultater om læreres og børnegruppens betydning for forståelsen, opretholdelsen og redueringen af mobning i skoler. Denne forskningsgennemgang vil blive diskuteret ud fra ovenfor præsenterede skelnen mellem første ordens og anden ordens mobbe-forståelser – og interventioner. Det er ikke vores ærinde at placere litteraturen i enten første eller anden ordens kategorien, men at påvise hvornår pointer på tværs af litteraturen peger enten på første eller anden ordens forståelser og tiltag. Således kan der i et enkelt studie både fremkomme første og anden ordens forståelser og tiltag, hvilket vi til slut vil diskutere.

Lærernes og børnefællesskabernes betydninger for mobning

Flere studier (Beran 2006; Novick & Isaacs 2010; Newman-Carlson & Horne 2004; Dedousis-Wallace & Shute 2009; Crothers et al. 2006; Kokko & Pörhölä 2009; Rodkin & Hodges 2003) pointerer, at lærere er en særlig vigtig part i arbejdet med at reducere eller forebygge mobning. Allen (2010a) påpeger at: *"Changing a culture of bullying requires changing how adults re-*

spond to students.” (Allen 2010a, p. 200). Et amerikansk studie (Crothers et al. 2006) omhandlende elevens præferencer for anti-mobbe strategier, viser, at eleverne foretrækker strategier, hvor læreren fungerer som rådgiver/leder i mobbesituationer. I programmet ‘Steps to respect’ indtager læreren en sådan rolle, og en evaluering af programmet konkluderer, at læreres vejledning af elever, som er involveret i mobning fører til færre observerede mobbe-ofre og aggressiv tilskueradfærd (Hirschstein et al. 2007).

Det påpeges, at lærere er i en helt enestående position, når det drejer sig om at have positiv indflydelse på sociale dynamikker i børns fællesskaber (Rodkin & Hodges 2003; Allen 2010a). Allen (2010a) peger på, at lærere diskret kan ændre på omgivelserne eller dynamikkerne i elevernes fællesskaber med det formål at reducere eller eliminere mobning (Allen 2010a). Det kan f.eks. være ved at bytte pladser eller grupper på eleverne, eller ved selv at være på steder, hvor nogle elever er særligt udsatte (Allen 2010a). Således kan lærere være medskabere af positive kammeratskabsgrupper i klasseværelset (Rodkin & Hodges 2003; Allen 2010a). Disse forskningsresultater peger på, at mobning ikke blot opstår mellem forskellige elever med forskellige dysfunktioner, men at den måde hvorpå klassens lærer arrangerer elevernes muligheder for fællesskaber har afgørende betydning for, om mobning finder sted.

I forhold til ovenforståelse skelnen mellem første og anden ordens perspektiver på mobning, mener vi, at når der på den måde peges på, at ændrin-

ger i den konkrete kontekst kan føre til mindre mobning påvises en anden ordens intervention. Der er således tale om strategier, der er rettet mod den sociale sammenhæng frem for direkte mod mobberen og ofret.

I flere studier konkluderes det dog, at lærere kun intervenserer i ganske få mobbeepisoder (Crothers et al. 2006; Kokko & Pörhölä 2009; Beran 2006). Der peges på (Beran 2006), at der kan være mange grunde til, at lærere ikke intervenserer i mobning. Selve den måde mobning forstås og defineres på kan forårsage blinde pletter i forhold til bestemte typer af mobbehandlinger. F.eks. kan udelukkelse fra kammeraternes fællesskab være en situation, som er vanskelig at få øje på for læreren og vanskelig at genkende som mobning. Desuden viser nogle studier, at det kan være svært for læreren endeligt at afgøre, hvem der egentlig mobber hvem (Kofoed 2009; Card et al. 2010) særligt når der er tale om mobning gennem digitale medier (jf. Kofoed 2009). Novick & Isaacs (2010) påpeger, at lærere, der overvårer mobning og ikke intervenserer, uforvarende kan medvirke til, at den der bliver mobbet udvikler lavere selvværd. (Novick & Isaacs 2010). En række forfattere tilføjer, at for mobbe-udøverne kan læreres manglende intervention få betydning af, at lærere passivt godkender eller tolererer mobning, hvorved lærere indirekte kan komme til at bidrage til mobning (Beran 2006; Novick & Isaacs 2010; Dedousis-Wallace & Shute 2009; Rodkin & Hodges 2003). Novick & Isaacs (2010) påpeger, at lærere er så betydningsfulde deltagere i mobning, at de selv ved deres manglende inter-

vention, får betydning for mobningens art. Herved peges der på, at andre deltagere end blot mobber og offer er af afgørende betydning. Vi mener, at disse forskningsresultater er særdeles vigtige for at udvikle viden om, hvordan skoler kan reducere mobning.

Med reference til Slee & Mohyla (2007) kan det påpeges, at en opmærksomhed på, at lærere selv kan være med til at opretholde og bidrage til problemerne, kan føre til anden ordens ændringer, da der derved kan etableres en viden i praksis om, hvordan skolen kan være med til at reproducere mobning. Når der er skabt viden om, hvordan strukturerne og organisationen selv er med til at reproducere det, som er uønsket, er der også mulighed for, at forandring kan skabes.

Litteraturen viser, at en af grundene til, at lærere ofte ikke intervenerer i mobning er, at mobning simpelthen ikke er synlig for læreren, da mobning ofte foregår steder på skolen, hvor der er begrænset/minimal supervision (Novick & Isaacs 2010; Newman-Carlson & Horne 2004; *Vreeman & Carroll 2007; *Farrington & Ttofi 2009; Beran 2006; Swearer et al. 2010). Beran (2006) foreslår at kalde mobning for 'det skjulte curriculum', da elever ydermere er gode til at skjule mobning, hvorved det kan være svært for lærere at få øje på den mobning, der muligvis finder sted. Særligt frikvartererne er en udfordring (Beran 2006, p. 121). Flaspohler et al. (2009) påpeger i forlængelse heraf, at interventionsstrate-

gier bør bestå i at skabe inkluderende tilgange til legeaktiviteter/frikvarterer (Flaspohler et al. 2009). Fra anden side påpeges det, at siden lærere har svært ved at få indblik i, hvad der foregår på flere af skolens steder, er det afgørende, at børnene fortæller de voksne om mobning – og at de voksne tager disse fortællinger alvorligt (Novick & Isaacs 2010). Novick & Isaacs (2010) pointerer, at elever kun sjældent fortæller lærere om mobbeepisoder, og flere studier peger på, at den hyppighed hvormed eleverne fortæller lærerne om mobning aftager med alderen (Novick & Isaacs 2010; Bradshaw & Waasdorp 2009; Andreou Didaskalou & Vlachou 2008). Et studie viser, at ældre elever snarere søger hjælp hos deres venner eller søger at håndtere mobning alene (Bradshaw & Waasdorp 2009). Litteraturen peger på flere grunde til, at børn undlader at fortælle lærerne om mobning, eks. frygt for, at det bliver værre, frygt for at lærerne ikke tager eleven alvorligt, frygt for at lærerne lækker oplysninger om elevens henvendelse (Novick & Isaacs 2010; Newman-Carlson & Horne 2004; Allen 2010a). De nævnte studier anbefaler, at der i forbindelse med en intervention mod mobning skabes et trygt miljø for elevrapporteringer, da disse oftere end direkte observationer fører til lærerinterventioner. Desuden påpeges det, at gode relationer mellem lærer og elever gør, at eleverne har tillid til at rapportere mobning til lærerne, og at lærerne har mulighed for at intervenere hensigtsmæssigt (Maunder & Tattersall 2010).

Den gode relation mellem elever og lærere er ikke kun vigtig i forbindelse

med at skabe tryk i forhold til at rapportere om mobning, der allerede finder sted. Således peger en række studier på, at en god relation mellem lærer og elever er altafgørende i forhold til at forebygge og reducere mobning (Newman-Carlson & Horne 2004; Raskauskas et al. 2010; Rodkin & Hodges 2003; Allen 2010a; Allen 2010b). Det påpeges, at det er afgørende, hvor meget tid læreren bruger på eleverne, og hvor meget elever og lærer er knyttet til hinanden (*McEvoy & Welker 2000).

Vores læsning af forskningen, der fokuserer på forholdet mellem lærer og elever, viser, at når læreren kender sine elever godt, har læreren også i højere grad mulighed for at tage hånd om elevgruppens kammeratskaber og fællesskaber. Det handler altså om mere end at kende det enkelte barn godt, men også at kende til hvordan fællesskaberne fungerer. Herved kan en rent individualistisk forståelse af, og dermed håndtering af mobning på første ordens niveau, afløses af en forståelse for de sociale mekanismer og mønstre, som afføder mobning. Læreren kommer med et tillidsfuldt forhold til eleverne til at stå i en bedre position i forhold til at reducere og forebygge mobning. Det ser således ud til at være betydningsfuldt, at læreren intervenserer rettet mod hele børnegruppens, dvs. anden ordens niveau. Samtidig med at læreren således kan igangsætte anden ordens interventioner, vil vi påpege, at det store fokus på lærerens betydning, kan tangere første ordens forståelser af mobning. Der er således en fare for, at lærerens ansvar bliver både for stort, for isoleret og for personliggjort. Når

grundlaget for interventionsarbejdet udgøres af en overordnet anden ordensforståelse af mobning, er det hensigtsmæssigt at interventionsarbejdet foregår på tværs af klassens lærere og i de samarbejdsstrukturer, som læreren er en del af.

Opsamlende om litteraturen om lærerens betydning for mobning i børnefællesskaber kan siges, at der bliver skabt nye handlemuligheder for at reducere mobning, når læreren opbygger et tillidsfuldt forhold til eleverne og samtidig formår at arbejde med de sociale fællesskaber i klassen. De ovennævnte studier viser, at læreren står i en helt central position for at arbejde forebyggende og reducerende i forhold til mobbeproblematikker i en børnegruppe.

Det skal dog tilføjes, at der mangler viden om, hvordan lærere kan samarbejde med andre vigtige voksne (eksempelvis forældregruppen) for at kunne løfte opgaven om at være medskaber af de bedst mulige børnefællesskaber i skolekonteksten.

Børnefællesskaber og sociale positioner

Gennem vores læsning af den inkluderede litteratur peger vi på, at det er i børnenes fællesskaber, at mobning bliver reproduceret, men at det også er her, at redueringen af mobning kan ske. Dette lyder umiddelbart overskueligt men sociale positioner i børnefællesskaber er komplekse og bevægelige, hvorved det kræver grundige overvejelser og et nært kendskab til børns positioner og fællesskaber at intervenere i mobning. Med denne indgang, finder vi, at Card et al. (2010) bidrager med

et centralt perspektiv omhandlende børnenes positioner i deres børnefællesskaber. Card et al. (2010) påpeger, at børn, som nyder en høj social position i børnefællesskabet, også i højere grad rapporterer til læreren eller andre voksne, hvis de bliver opmærksomme på, at andre børn bliver mobbet (Card et al. 2010). En mulig grund til, at børn der nyder en høj social status i højere grad rapporterer om, at andre børn bliver mobbet, kan for os at se være, at disse børn føler sig sikrere på deres sociale position og derved i højere grad har mulighed for at hjælpe, når de oplever, at der finder uretfærdigheder sted.

Vi mener, at dette fund om sammenhænge mellem børns sociale status og rapportering af mobning kan hænge sammen med et andet fund. Andre forskningsresultater (Beran 2006; Newman-Carlson & Horne 2004) viser, at nogle børn undlader at handle, når de overværer mobning, da de kan frygte at blive det næste offer. Denne frygt genfinder vi også i Søndergaards (2009) forskning og i hendes begreb om social eksklusionsangst som sammen med længslen efter at høre til, at være en del af fællesskabet (Hansen 2011, in press), kan forklare nogle af de dynamikker og mekanismer som træder i kraft i sådanne situationer. Desuden rapporteres der om, at tilskuerne kan opleve frygt og hjælpeløshed tilsvarende ofrets oplevelser (Beran 2006; Newman-Carlson & Horne 2004). Vi vil til dette anføre, at frygten for at blive det næste offer muligvis ikke er lige så stor for børn, der nyder en høj social status i børnegruppen, hvorved de med mindre risiko kan rapportere, hvis de bli-

ver opmærksomme på, at mobning finder sted. Med dette kan der peges på, at børn, der nyder høj social status i børnegruppen, ikke nødvendigvis er mere empatiske og samvittighedsfulde, men at der måske er mindre på spil for disse børn. Denne sammenstilling af forskellige forskningsresultater kan bidrage til yderligere viden om, hvordan vi skaber forudsætninger for at reducere mobning i skolen ud fra et andens perspektiv. Disse betragtninger vil vi uddybe i det herpå følgende diskussionsafsnit.

Flere studier konkluderer samstemmende, at mobning ofte foregår, når andre børn kigger på, og at synligheden i overgrebene gør mobning des mere nedbrydende for dem, der er udsat for mobning. Tilskuere til mobning kan både søge at stoppe mobningen og kan forstærke mobning. Der kan være tale om, at tilskuere direkte opmuntrer mobberen til mobning eller, at de beskuer denne proces, mens de lader som om, at de ikke opdager, hvad der foregår. Tilskuernes passivitet og/eller opmærksomhed på mobningen bliver opfattet som en opmuntring af mobbernes adfærd og en understøttelse af forståelser af, at mobning er normen (Salmivalli et al. 2005; Wiens & Dempsey 2009; Rodkin & Hodges 2003; Swearer et al. 2010; Beran 2006).

Med den stigende opmærksomhed på børnegruppens og tilskuernes betydning, er mange interventionsprogrammer (jf. Novick & Isaacs 2010; Wiens & Dempsey 2009; Biggs et al. 2008; Flaspohler et al. 2009; Fonagy et al. 2009; Andreou et al. 2008) begyndt at fokusere på de ressourcer, der er i tilskuernes position og i børnefællesska-

bet. Det anbefales således fra flere sider (Salmivalli et al. 2005; Beran 2006; *Farrington & Ttofi 2009; Wiens & Dempsey 2009; Biggs et al. 2008; Flaspohler et al. 2009; Rodkin & Hodges 2003), at alle deltagernes roller/positioner medtænkes i interventionsprogrammer, og at der rettes et særligt fokus på tilskuernes mulighed for at ændre styrkeforholdet i mobbe-episoder. Dette ud fra en opmærksomhed på, at børn som hverken mobber eller er ofre både kan være del af løsningen og af problemet. Når der ud fra studierne anbefales et sådant fokus, flyttes optikken samtidig fra et første ordens, individualistisk perspektiv på mobbeproblematikkerne, til et anden ordens perspektiv.

Selvom de inkluderede studier samstemmende viser, at mobning oftest foregår i skolen, vil vi tilføje, at den kan næres andre steder. Børn går, sammen og hver for sig, på tværs af mange steder i løbet af en dag, som kan få betydning for, hvad der sker i skolekonteksten. Gennem vores læsning af den inkluderede litteratur er vi blevet opmærksomme på, at der mangler viden om, hvad mobning betyder på tværs af børns betydningsfulde sammenhænge, og hvordan børns betydningsfulde sammenhænge kan være med til at opretholde/forstærke/reducere mobning i skoleklassen. I det følgende afsnit vil vi diskutere den inkluderede litteraturs placering i forhold til første og anden ordens forståelser. Dette vil danne grundlag for en diskussion af mulige implikationer ved det, som tegner til at være fremtidige veje for interventioner i mobning.

Opmærksomhedspunkter for fremtidige interventioner i mobning

Ovenfor har vi vist, hvordan store dele af nyere forskning i skolerelateret mobning på flere måder peger på, at det er vigtigt at forstå de sociale processer i mobning og at forstå mobning som del af større strukturelle og organisatoriske sammenhænge. Dette betyder imidlertid ikke, at nyere mobbeforskning udelukkende anlægger anden ordens perspektiver og anbefaler anden ordens interventionsmetoder. Selvom der i litteraturen er et fokus på det relationelle og de sociale sammenhænge, er et første ordens perspektiv stadig tilstede og somme tider dominerende. Det individualistiske første ordens perspektiv knytter sig af gode grunde til, at forskning i mobning er udviklet ud fra individualpsykologien, hvor der traditionelt tages udgangspunkt i det enkelte individs psykiske liv. Første ordens perspektivet kan eksempelvis være til stede, når de børn, som mobber betegnes som 'anti-sociale'. Et anden ordens perspektiv vil søge at forstå børnenes grunde til at mobbe som værende knyttet til deres sociale fællesskaber. En forklaring kunne dermed være, at nogle børn mobber og udelukker andre børn for at opretholde deres sociale fællesskaber (Kofoed & Søndergaard 2009; Slee & Mohyla 2007). Når man anlægger en kontekstuel forståelse på børnenes fællesskaber, og derved bevæger sig fra individualpsykologien over mod socialpsykologien, kan man ikke udpege bestemte børn som antisociale, da børnenes grunde til at indgå i mobning netop må

udforskes og forstås i og med deres sociale liv.

Når så de mange børn, som har mulighed for at stoppe mobning, ikke griber ind på grund af frygt for at blive det næste offer er det svært at ændre på de udstødmekanismer, som er del af mange børnefællesskaber. Frygten for social eksklusion og længslen efter at høre til i fællesskabet (Søndergaard 2009; Hansen 2011, in press) kan således bidrage til øget mobning. Dette peger tilbage på pointen om, at børn der står i en stærk social position i børnegruppen i højere grad har mulighed for at intervenere, da deres position i fællesskabet er mindre sårbar. Dog er disse børn ej heller fredet, da popularitet hurtigt kan vende og sociale positioner er mobile og kan være flygtige (Kofoed & Søndergaard 2009). Der peges altså her på anden ordens perspektiver på mobning; at sociale positioner og sociale processer kan forstærke eller forhindre mobning frem for, hvorvidt børnene er mere eller mindre empatiske (første ordens perspektiv). Derfor er det også vigtigt, at der sættes ind i forhold til sociale processer og ikke kun som individuel empatitræning.

Som vist ovenfor peger mange studier på, at interventioner bør rettes mod tilskuerne til mobning, da der her er potentiale for at ændre på de ugunstige dynamikker. Ofte peges der på, at den enkelte tilskuer gennem oplysning skal få viden om, hvilke konsekvenser mobning får for det enkelte barn, optræning af empati, og at indblik i, at man også som tilskuer har et ansvar. Der er således stadig tale om første or-

dens interventionsstrategier. Majoriteten af forskningen peger nemlig ikke på, hvordan man kommer den frygt til livs, som tilskuerne oplever, og som ser ud til at stå i vejen for, at tilskuere kan blive aktive interventionister i mobning. Allen (2010a) bidrager dog med den kritiske kommentar, at for at tilskuerne kan være med til at reducere mobning, kræver det en tydelig praksis omkring, hvordan man som tilskuer kan bidrage. Hvis der ikke er en fælles systematisk tilgang, kan tilskuere – som ofte tilskyndes til at intervenere – blive meget sårbare over for mobning selv (Allen 2010a). Med det potentiale i at indtænke tilskuere, som flere af forskningsprojekterne peger på, kunne man forestille sig, at det er denne vej mobbeinterventioner for fremtiden i højere grad vil gå. Til dette vil vi understrege, at det bliver afgørende, hvilken sammenhæng man indfører en sådan strategi i. Vi vil på baggrund af dette narrative review anbefale forskere og praktikere til at være reflektive overfor de sociale sammenhænge, inden man mere eller mindre eksplicit pålægger tilskuere at intervenere i mobning. Vi har gennem læsning af den inkluderede forskning fået indblik i, hvor bevægelig mobning er, og at børns positioner kan være sårbare, selvom de ikke umiddelbart genkendes som mobbeofre. Hvis tilskuerinterventioner indføres ukritisk og ureflekteret, frygter vi, at praktikere med de bedste intentioner, kan medvirke til at producere nye mobbeofre. Det er et meget vigtigt anliggende for os at understrege den yderste vigtighed af, at interventionsstrategier rettet mod tilskuere har

et socialt perspektiv, en viden om fællesskabernes dynamikker og et blik for mobningens bevægelighed, hvorved tilskuernes angst for at intervenere bør tages alvorligt og ikke blot betragtes som mangel på empati med ofret. Et anden ordens perspektiv og en anden ordens interventionsstrategi vil i denne henseende være at foretrække.

Som vi flere steder har peget på, er det ikke muligt endeligt at karakterisere forskningen i mobning som enten første eller anden ordens perspektiver og interventionssigte. Ofte blandes perspektiverne i forskningen og det enkelte forskningsprojekt kan spænde mellem første og anden ordens perspektiver. Måske er dette et udtryk for, at mobbeforskningen står ved et paradigmeskifte (Jf. Kofoed & Søndergaard 2009), hvor der langsomt og på forskellig vis gøres op med nogle af de fastlåsende forståelser af mobningens karakter som udelukkende individbåret. Når børn som udgangspunkt forstås som enten stærke eller svage, og når dette bruges som forklaring på, hvorfor mobning finder sted, er mulighederne for intervention temmelig sporadiske og særdeles individfokuserede. Vores læsning af de inkluderede forskningsartikler og meta-analyser peger på, at vi står på tærsklen til et paradigmeskifte, hvor der er kommet et større fokus på kontekst og forskellige deltageres betydning for forståelsen af mobning og for mobningens art. Vi anser dette paradigmeskifte for kærkomment i forhold til at skabe øgede handlemuligheder for alle involverede i mobning og for alle, der søger at skabe viden om mobning.

Referencer

- Allen, K. P. (2010a). A Bullying Intervention System: Reducing Risk and Creating Support for Aggressive Students. *Preventing School Failure*, Taylor & Francis Ltd. 54: 199-209
- Allen, K.P. (2010b). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *The Professional Educator*, Vol. 34, No. 1, pp 1-15.
- Andreou, E., E. Didaskalou and A. Vlachou. (2008). Outcomes of a curriculum-based anti-bullying intervention program on students' attitudes and behavior. *Emotional & Behavioural Difficulties*, Routledge. 13: 235-248.
- Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*. 3(1). 311-320.
- Beran, T. N. (2006). Preparing Teachers to Manage School Bullying: The Hidden Curriculum. *The Journal of Educational Thought*, 40(2), 119-129
- Biggs, B.K., E. M. Vernberg, S. W. Twemlow, P. Fonagy and E. J. Dill. (2008). Teacher Adherence and Its Relation to Teacher Attitudes and Student Outcomes in an Elementary School-Based Violence Prevention Program. *School Psychology Review*, 37(4), 533-549.
- Bradshaw, C. P., and T. E. Waasdorp. (2009). Measuring and Changing a "Culture of Bullying". *School Psychology Review* 38(3): 356-361.
- Card, N. A., P. C. Rodkin and C. F. Gaudreau. (2010). A description and illustration of the Triadic Relations Model: Who perceives whom as bullying whom? *International Journal of Behavioral Development*. 34: 374-383.
- *Cook, C. R., K. R. Williams, N. G. Guerra, T. E. Kim and S. Sadek. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
- Crothers, L. M., J. B. Kolbert and W. F. Barker. (2006). Middle School Students' Preferences for Anti-Bullying Interventions. *School Psychology International*. Vol. 27 (4), 475-487.
- Currie, C., S. N. Gahhainn, T. Torsheim, R. Välimaa, M. Danielson, E. Godeau, G. Rahav, et al. (eds.) (2004). *Young People's Health in Context: international report from the HBSC 2001/02 survey*, Health Policy for

- Children and Adolescents, No.4*. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.
- Currie, C., S. N. Gabbainn, E. Godeau, C. Roberts, R. Smith, D. Currie, W. Picket, M. Richter, A. Morgan and V. Barnekow, (eds.) (2008). *Inequalities in Young People's Health. Health Behaviour in School-aged Children. International Report from the 2005/2006 Survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 5*, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, Denmark.
- Dawson, N., and B. McHugh. (2006). Commentary – A systemic response to school-based violence from a UK perspective. *Journal of Family Therapy*, Wiley-Blackwell. 28: 267-271.
- Dedouis-Wallace, A. and R. H. Shute. (2009). Indirect bullying: Predictors of teacher intervention, and outcome of a pilot educational presentation about impact on adolescent mental health. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 9: 2-17.
- Due, P., Hansen, E. H., Merlo, J., Andersen, A., Holstein, B. E. (2007). Is Victimization From Bullying Associated With Medicine Use Among Adolescents? A National Representative Cross-sectional Survey in Denmark. *Pediatrics*, 120, 110-117
- Due, P., B. E. Holstein, J. Lynch, F. Diderichsen, S. N. Gabbain, P. Scheidt, and C. Currie. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128-132.
- *Farrington, D. P., and M. M. Ttofi. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *Campbell Systematic Reviews* 2009:6. Open access article: www.campbellcollaboration.org.
- Flaspohler, P. D., J. L. Elfstrom, K. L. Vanderzee, H. E. Sink, and Z. Birchmeier. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, John Wiley & Sons, Inc. 46: 636-649.
- Fonagy, P., S. W. Twemlow, E. M. Vernberg, J. M. Nelson, E. J. Dill, T. D. Little, and J. A. Sargent. (2009). A Cluster Randomized Controlled Trial of Child-Focused Psychiatric Consultation and a School Systems-Focused Intervention to Reduce Aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(5): 607-616.
- *Gini, G., and T. Pozzoli. (2009). Association Between Bullying and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*. 123: 1059-1065.
- Hansen, H. (2011, in press). (Be)longing – forståelse af mobning som længslen efter at høre til. *Psyke & Logos*, 2011, 32, 480-495.
- Hirschstein, M. K., L. V. S. Edstrom, K. S. Fery, J. L. Snell, and E. P. Mackenzie. (2007). Walking the Talk in Bullying Prevention: Teacher Implementation Variables Related to Initial Impact of the Steps to Respect Program. *School Psychology Review* 36(1): 3.
- Kofoed, J. (2009). Genkendelser af digital mobning. Freja vs. Ronja vs Arto vs. Sara vs. Emma In *Mobning. Sociale Processer på afveje*, ed. J. Kofoed, and D. M. Søndergaard, 99-132. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J., and D. M. Søndergaard, (eds.) (2009). *Mobning. Sociale Processer på Afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kokko, T. H. J., and M. Pörhölä. (2009). Tackling bullying: Victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher? *Teaching & Teacher Education*. 25: 1000-1008.
- Long, T., and K. Alexander. (2010). Bullying: Dilemmas, Definitions, and Solutions. *Contemporary Issues in Education Research*, Clute Institute. 3: 29-34.
- Maunder, R. E., and A. J. Tattersall. (2010). Staff experiences of managing bullying in secondary schools: The importance of internal and external relationships in facilitating intervention. *Educational & Child Psychology*, British Psychological Society. 27: 116-128.
- *McEvoy, A., and R. Welker. (2000). Antisocial Behaviour, Academic Failure, and School Climate: A Critical Review. *Journal of Emotional & Behavioural Disorders*, 8(3).
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W. & Isava, D. (2008). How Effective Are School Bullying Intervention Programs? A Meta-Analysis of Intervention Research. *School Psychology Quarterly*. vol. 23, no 1, 26-42.
- Newman-Carlson, D., and A. M. Horne. (2004). Bully Busters: A Psychoeducational Intervention for Reducing Bullying Behaviour in Middle School Students. *Journal of Counseling & Development*, 82, 259-268.

- *Nordahl, J. K., A. Pole, L. Stanton, L. M. Walden, and T. N. Beran. (2008). A Review of School-Based Bullying Interventions. *Democracy & Education* 18(1): 16-20.
- Novick, R. M., and J. Isaacs. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports on bullying on teacher intervention. *Educational Psychology* Vol. 30, No. 3, 283-296.
- Olweus, D., and S. P. Limber. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. In *Handbook of Bullying in Schools: an international perspective*, ed. S. R. Jimerson, S. M. Swearer, and D. L. Espelage, 377-401. NY: Routledge.
- Raskauskas, J.L., J. Gregory, S. T. Harvey, F. Rifshana, and I. M. Evans. (2010). Bullying among primary school Children in New Zealand: relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13.
- *Reijntjes, A., J. H. Kamphuis, P. Prinzie, and M. J. Telch. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*. 34: 244-252.
- Rodkin, P.C., and E. V. E. Hodges. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400.
- Salmivalli, C., A. Kaukiainen, and M. Voeten. (2005). Anti-Bullying Intervention: Implementation and Outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 465-487.
- Slee, P. T., and J. Mohyla. (2007). The peace pack: An evaluation of interventions to reduce bullying in four Australian primary schools. *Educational Research*, Vol. 49, No. 2, 103-114.
- Smith, J. D., B. H. Schneider, P. K. Smith, and K. Ananiadou. (2004). The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review* 33(4): 547-560.
- Smith, P. K., Ananiadou, K. & Cowie, H. (2003). Interventions to Reduce School Bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*. vol. 48, no 9.
- Swearer, S.M., D. L. Espelage, T. Vaillancourt, and S. Hymel. (2010). What can be done about school bullying?: Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47.
- Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og Social Eksklusionsangst. In *Mobning. Sociale Processer på afveje*, ed. J. Kofoed, and D. M. Søndergaard. København: Hans Reitzels Forlag.
- *Vreeman, R. C., and A. E. Carroll. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(1), 78-88.
- Whitted, K. S., and D. R. Dupper. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, Vol 27, No. 3, 167-175.
- Wiens, B. A., and A. Dempsey. (2009). Bystander Involvement in Peer Victimization: The Value of Looking Beyond Aggressors and Victims. *Journal of School Violence*, 8, 206-215.

Noter

- 1 Nærværende artikel baserer sig på samme review som en engelsksproget artikel af samme forfattere.
- 2 Jf. <http://www.exbus.dk/>
- 3 Herved indsnævres fokus til kun at omhandle relevante deltagere i skolesammenhænge og ikke eksempelvis i børnenes hjemmeliv. Dette er et valg truffet ud fra afgrænsningsmæssige hensyn og altså ikke en afspejling af, at vi ikke finder forældre og andre ressourcepersoner vigtige i forhold til forståelsen af – og redueringen af mobning.
- 4 Vi anvender altså første og anden ordens perspektivet ud fra Slee & Mohyla (2007). Sociologen Niklas Luhmann har også udviklet begreber om første og anden orden/ perspektiver. Her knytter begreberne sig til en skelen mellem det ontologisk værende og refleksionen herover. Man kan til forskel fra dette sige, at begreberne ud fra Slee & Mohyla (2007) begge befinder sig på et ontologisk niveau, da der er tale om to forskellige perspektiver på et felt

“Man skal jo ikke spille børns tid” – inklusion og forebyggelse i Valby



Denne artikel skal fremlægge resultater og refleksioner fra en evaluering af et forebyggelses- og inklusionsprojekt i Valby. Der fokuseres i evalueringen på pædagogers og læreres oplevelser af den forebyggende indsats, hvilken betydning den har haft for dem, og om og på hvilke måder den har ændret den pædagogisk-didaktiske praksis¹. Endelig reflekteres der til sidst i artiklen over forskellige aspekter af og elementer i inklusionsarbejdet. Det er håbet med denne artikel, at de præsenterede konklusioner og refleksioner kan tjene til inspiration og opmærksomhedsknuder for andre inklusionsprojekter.

Tine Basse Fisker

I disse år er inklusion og forebyggelse for alvor kommet på dagsordenen i såvel skole- som dagtilbudsregi. Dette er der mange og gode grunde til, og mindst lige så mange udfordringer ved, og mange lærere føler sig ikke rustede til at løfte inklusionsopgaven².

I Valby blev der i 2008 iværksat et forebyggelses- og inklusionsprojekt: “Tidlig forebyggende indsats i Valby”, som skal undersøge, om det er muligt med relativt enkle midler at støtte pædagogers og læreres arbejde med børn med særlige behov inden for det sociale, kommunikative og opmærksomhedsmæssige område og følgelig disse børns udvikling og trivsel. Projektet er et pilotprojekt, og derfor er udvikling og evaluering en integreret del af projektet.

Denne artikel skal fremlægge resultaterne fra en evalueringsundersøgelse udført i forbindelse med ovenstående projekt³.

“Tidlig forebyggende indsats i Valby”

“Tidlig forebyggende indsats i Valby” er et pilotprojekt, som skal følge en hel årgang (2004) over 5 år i den kritiske overgang, fra de er fire år og går i børnehave, og til de som 9-årige er godt i gang med skoletilværelsen. Projektets formål er at afprøve og udvikle en forebyggende indsats, og er blevet til i et samarbejde mellem Distrikt Valby i Københavns Kommune, VISO ved Frejaskolens kompetencecenter og Videnscenter for Handicap og Psykiatri (ViHS) under Socialstyrelsen, finansieret af VISO-midler.

Første fase i forebyggelsesindsatsen er at identificere børn med adfærdstegn, som opfattes som udfordrende i en pædagogisk kontekst, og som kan udvikle sig til at blive problematiske for barnets udvikling. Disse børn kaldes i projektets terminologi ‘børn med risikoprofiler’. Identifikationen af bør-

nene foregår med et screeningsværktøj, som består af et spørgeskema, som først pædagoger i børnehaven og siden børnehaveklasselederne og lærerne i skolen udfylder⁴. Med dette spørgeskema er det hensigten at indkredse vanskeligheder inden for områderne opmærksomhed, social interaktion eller kommunikation.

Da "Tidlig forebyggende indsats i Valby" er et pilotprojekt, er der løbende i projekttiden blevet udviklet og justeret på spørgeskemaet i forhold til de tilbagemeldinger, man har fået fra pædagoger og lærere.

Samtidigt med screeningen har samtlige pædagoger og lærere fået tilbudt kurser og møder på Frejaskolen⁵, som omhandler børn med særlige behov, pædagogik og introduktion til forebyggelsesprojektet. Samtidig oplyses pædagoger og lærer om den altid tilstedeværende mulighed for at tilmelde sig grundkurser på Kompetencecentret, som ligeledes er beliggende på Frejaskolen.

Anden fase i forebyggelsesindsatsen består derefter i at tilbyde pædagogisk vejledning og sparring til personalet i de dagtilbud og klasser, hvor der er fundet børn med risikoprofiler. Denne vejledning er i pilotprojektet udført af udvalgt personale fra Frejaskolen, herefter betegnet som 'vejledere'. Intensjonen med vejledningen er at øge pædagogers og læreres handlemuligheder og sætte dem i stand til i højere grad at støtte børnenes udvikling og trivsel i deres eksisterende tilbud.

Da screeningen er første led i projektets indsats, skal der indhentes tilsagn fra forældrene om, at deres børn må deltage. Det er således ikke alle børn i

årgang 2004, det har været muligt at inddrage i projektet:

Hvem	Antal	%
Antal børn i årgang 2004 i Valby	431	
Antal børn med forældretilsagn	257	60 %
Antal børn med risikoprofil 2009	19	7,4 %
Antal børn, der er screenet i projektet 2010 ⁶	86	
Antal børn med risikoprofiler 2010	26	10 %
Antal børn, der er screenet i projektet 2011	120	
Antal børn med risikoprofiler 2011	18	7 %
Antal børn, der er screenet i projektet 2012 ⁷	117	
Antal børn med risikoprofiler 2010 ⁸	18	7 %

Om end denne undersøgelse ikke skal evaluere screeningsredskabet, skal det nævnes, at det i et evalueringsperspektiv er interessant, at andelen af børn med risikoprofiler i projektet, stemmer overens med såvel omfattende nationale som internationale epidemiologiske undersøgelses prævalensestimater. F.eks. viser undersøgelser fra CCC2000, at andelen af børn med egentlige mentale problemer i alderen 5-7 år er 5 %, mens andelen af børn der bliver klassificeret som havende risikoprofiler er 14,7 % (Elberling et al. 2010). Et andet dansk studie for børn i alderen 8-9 år konkluderer, at 11,8 % af børnene har psykiske forstyrrelser (Petersen et al. 2006).

Disse tal harmonerer med internationale studier, som viser, at forskellige studier opnår forekomster på mellem 6,8 % og 12,4 % for psykiske forstyrrelser i denne aldersgruppe (Fisker 2012, 2013).

Evaluering af "Tidlig forebyggende indsats i Valby"

Da "Tidlig forebyggende indsats i Valby" er et pilotprojekt, har det været et ønske fra projektledelsens side at få af-dækket, hvilken betydning projektet har haft for de involverede pædagoger og lærere i projektet.

Evalueringen har således ikke som formål at undersøge om screenings- og vejledningsindsatsen "virker", men derimod søges der et førstepersonsperspektiv på hvilke aspekter af indsatsen der opleves som betydningsfulde for pædagoger og lærere, og hvorvidt nærværende indsats bidrager til en kvalificering af den professionelle praksis i forhold til det inkluderende arbejde. Det er derfor blevet undersøgt, om og hvordan viden spreder sig og ændrer på den pædagogisk-didaktiske praksis, med særligt fokus på børnenes over-gange mellem børnehave – fritidshjem – 0.- klasse – 1.-klasse.

Evalueringforskningen er bygget op som en kvalitativ undersøgelse omkring 3 hovedkilder: 1) interviews, 2) observationer af vejledningssmøder, 3) møder med projektets vejledere, psykologer og styregruppe.

De primære empiriske data stammer fra 21 interviews med i alt 31 børnehavepædagoger, 0.-klasse ledere, fritidspædagoger og 1.-klasse lærere, samt forældre fordelt på følgende måde:

Interviewgruppe	Antal interviews	Antal informanter
Børnehavepædagoger	3	4
0.-klasse ledere	5	10
1.-klasse lærere	4	5
Fritidspædagoger	3	4
Forældre	6	8

Samtlige interviews er blevet transkriberet og analyseret ud fra en emne-tematisk analysemetode, som sikrer, at der kan trækkes tråde mellem informanternes udsagn.

Betydningsfulde aspekter af indsatsen

I evalueringen er der både fokuseret på screeningen og på vejledningen, og i denne artikel skal de særligt betydningsfulde elementer fra begge dele fremlægges. Det er dermed håbet, at fremlæggelsen af evalueringen af dette projekt kan tjene til inspiration og refleksion for andre inklusionsprojekter.

Hvis informanternes begejstring og ønske om fortsættelse af projektet betragtes som et succes kriterium, må projektet siges at være en ubetinget succes. Alle pædagoger og lærere giver stærkt udtryk for, at de har et stort behov for, at projektet fortsætter, hvilket støttes af andre udtalelser i løbet af interviewene, som peger på, at pædagoger og lærere oplever afmagt og manglende støtte til at forstå og håndtere børn, som de oplever har en anderledes adfærd. Særligt lærerne føler sig ensomme og uden muligheder for at få hverken hjælp eller kompetenceløft til at arbejde med børnene. I forhold til informantgruppens behov må det derfor konkluderes, at projektets indsatser falder i et vakuum hos både pædagoger og lærere.

Når projektet betragtes med evalueringforskningens kritiske øjne, er det stadig en succes, men en succes i udvikling, hvilket vil blive behandlet senere i artiklen.

Screeningen

Første fase i pilotprojektet bestod (og består) af screening af de børn, der indgår i projektet. Samtlige pædagoger og 0.-klasse ledere har screenet børn i projektet, men kun nogle af 1.-klasse lærerne har gjort det endnu.

Faglig kvalificering

I interviewene viser det sig, at screeningen ikke kun tjener det oprindelige formål: at identificere børn med risiko-profiler, men i lige så høj grad tjener et fagligt kvalificerende formål. Pædagoger og lærere beretter samstemmende om screeningen som et redskab, der støtter opmærksomheden på de vanskeligheder, et barn kan være i, og det påpeges, at det hjælper dem til at være præcise i deres beskrivelser og opfattelser af barnet.

I en børnehave siges det sådan: “... fordi der var nogle ting, der gik op for os med de børn, vi havde. ... jeg havde ham på stuen, og jeg troede faktisk, han var et forkælet barn... og lige pludselig, da jeg havde lavet denne her (screening), så sad jeg og den anden pædagog, der var på stuen, og tænkte: nej, det her er ikke et forkælet barn, vi har med at gøre. Man får **virkelig** åbnet for nogle ting og øjne” (int.1).

I 0.-klasse berettes det, at screeningen har tvunget 0.-klasse lederne til ekstra observationer af børnene. De siger, at de er kommet ud i nogle nye ‘kroge’ og har fået nogle ‘nye syn’ på børnene af at udfylde skemaerne. Disse syn formuleres positivt – altså ikke således, at de har fået øje på flere mangler, men snarere at blikket er blevet skærpet for, at det ikke er hele barnet, der

er et problem for dem, men at der er specifikke, måske snævrere, områder, der er vanskelige.

På denne måde føler både pædagoger og lærere, at det har givet dem et fagligt løft at screene børnene, fordi det har aftenet nye observationer og fælles refleksioner – særligt i de tilfælde, hvor flere pædagoger eller 0.-klasse ledere har udfyldt screeningskemaerne sammen.

For mange børn i vanskeligheder eller i risiko for at udvikle vanskeligheder er overleveringen mellem børnehaven og fritidshjem eller fritidshjem og skole et særligt sårbart punkt i deres liv. Flere 0.-klasse ledere i undersøgelsen efterlyser mere systematiske overleveringsprocedurer, fordi de oplever, at det er meget tilfældigt hvad de får at vide om et barn inden det begynder i 0. klasse. Mange steder begynder børn i fritidshjem i foråret, og ofte overleverer børnehaven til fritidshjemmet, som så overleverer til 0.-klasse lederne. Disse påpeger i denne undersøgelse, at denne procedure er alt for skrøbelig, og alt for meget information går tabt undervejs. Screeningen ses derfor som et redskab, der kan sikre at man får øje på hele barnet, og at barnet bliver overleveret ordentligt fra det ene miljø til det andet.

Et sted siges det sådan: “altså, jeg synes faktisk, det er rigtig synd for børnene, at man synes, de skal starte forfra på lige fod med andre, hvis de ikke har kompetencerne til at starte på lige fod. Så synes jeg, det er **smadder** synd for børnene. Så jeg kunne godt tænke mig, at der var et **tættere** samarbejde.” (int.3).

Stigmatisering?

Samtidig er det naturligtvis i projektet blevet diskuteret om screeningen kunne risikere at udgøre en stigmatiserende faktor i børnenes liv. Initialt var dette også en bekymring, særligt hos pædagogerne, da projektet blev introduceret. Men samtlige pædagoger og lærere afviser i evalueringen en sådan stigmatiserende effekt. De siger, at de børn, der er "bonget ud", er nogle de på forhånd synes var anderledes, og de beretter tværtimod om, at de har fået nye og mere positive forståelser af børnene.

Dog skal det bemærkes, at flere lærere efterspørger "... *en tilbagemelding på, hvad SER vi?*" (int. 2). Det fremgår i interviewene, at lærerne egentlig gerne vil vide, om det, de ser, har en diagnostisk betegnelse, som autisme eller ADHD m.m. Samtidig ses der i interviewene en tendens til, at der hurtigt (særligt i børnehaverne) stilles 'lægemandsdiagnoser'.

Hvis der i faggrupperne eksisterer en diagnoselængsel (Larsen 2011), som opstår, når arbejdet med konkrete børn er opslidende over tid, og pædagoger og lærere føler sig afmægtige, vil dette være en udfordring i arbejdet med screeningsværktøjet, fordi resultater meget let kan blive tolket ind i en diagnostisk ramme. Desuden vil det stride mod projektets fokus, som er på adfærd hos børn og ikke på diagnoser. Det er derfor afgørende i et projekt som dette, at der meldes tydeligt tilbage til fagpersonalet i klare ikke-diagnostiske termer, og at der sættes ind med pædagogisk-didaktisk støtte og vejledning, så den professionelle afmægtighed kan imødegås.

Vejledning i projektet

Anden fase i pilotprojektet bestod (og består endnu) i at tilbyde vejledning og faglig støtte til pædagoger og lærere, der arbejder med børn, som indgår i projektet med en risikoprofil.

Vejledningen foregår på den måde, at en vejleder tilbyder pædagoger eller lærere et møde, hvor vejlederen ud fra pædagogers eller læreres beskrivelser af situationer, der volder dem vanskeligheder, kan give forslag til ændret praksis og ændret forståelse af barnet, som er involveret i situationerne.

Vejledningen tager således form efter de konkrete praksisproblemstillinger, som pædagoger og lærer oplever i deres daglige arbejde. Eksempelvis kan der være tale om sparring i forhold til hvordan man kan organisere klasserummet, så det i højere grad bliver muligt for barnet at være opmærksom i undervisningen, fx børnenes placering i klassen eller visualisering af dagens aktiviteter. Helt konkrete tilbagevendende problematikker kan tages op, fx en udfordring omkring hvordan man i børnehaven kommer ud på legepladsen, uden at der opstår daglig tumult og kaos omkring et bestemt barn i garderoben. Pædagogernes forståelse af de vanskeligheder, de oplever omkring et barn kan diskuteres og der kan lægges strategier i forhold til adfærd, som pædagoger og lærer oplever som særligt vanskelige, fx voldsom adfærd, social isolation, store temperamentsudbrud m.m.

Nogle gange har vejlederne foretaget observationer i klassen før vejledningen, og nogle (få) gange har vejlederen deltaget i overleveringsmøde mellem børnehave og skole.

Flere parametre optræder som betydningsfulde, og de mest bemærkelsesværdige skal fremhæves her.

Betydning af vejledningen for pædagoger og lærere

For såvel pædagoger som lærere er der 4 kategorier, der særligt tydeligt træder frem som betydningsfulde i forbindelse med vejledningen: anerkendelse, tryghed, forståelse af barnet og faglig udvikling.

Anerkendelse

For pædagoger og lærere gælder det, at vejledernes anerkendelse af deres hidtidige indsats har haft en overraskende stor betydning. De bliver bekræftet og guidet i deres faglighed og får støtte til at turde afprøve og udvide egen praksis. Fra observationer af vejledningen ses det, at skabelsen af den anerkendende relation fylder en stor del af vejledningstiden, og det kan konstateres i interviewene, at denne tid er givet godt ud, da den frigør energi og selvtillid hos lærere og pædagoger. Der er ingen tvivl om, at dette øger deres handleevner i forhold til børnene.

Tryghed

I mange af interviewene giver informanterne udtryk for, at det er en stor tryghed at vide, at de bare kan ringe efter vejlederen, hvis de føler, at hverdagen med et barn er gået i hårdknude. De siger, at de ikke har benyttet sig ret meget af muligheden for at ringe, men at det at vide, at de kan gøre det ved behov, giver dem tryghed i dagligdagen, som de ikke havde før. Denne tryghed øger igen deres handleevner i forhold til barnet. Det er et gennemgå-

ende træk i skoleinterviewene, særlig 1.-klasse interviewene, at lærerne føler sig meget ensomme med den opgave, det er at arbejde med børn, der har en anderledes adfærd.

Viden om og forståelse af barnet

Vejledningen har i høj grad bidraget til læreres og pædagogers forståelse af barnet. Der berettes flere steder om irritation og frustration over barnet, som i vejledningen er blevet afløst af en anden forståelse af barnets adfærd. I en børnehave siges følgende: "*Man bliver ikke irriteret, man havner ikke ud i de der frustrerende situationer, og det er jo bare fordi, man har fået den forforståelse.*" (int. 10). Mange nævner således, at de har lært at forstå børns reaktioner på en ny måde og ikke tolke dem som f.eks. udslag af enten dårlig opdragelse eller bevidst drilleri.

Som ovenfor nævnt peger andre forskningsprojekter (Larsen 2011) på afmagt som en væsentlig faktor i arbejdet med børn med særlige behov, og netop denne afmagt tilbyder vejledningen en lettelse i forhold til.

Faglig udvikling

For mange pædagoger og lærere har vejledningen haft en fagligt udviklende betydning. Flere giver udtryk for, at de har fået støvet deres faglighed af, har fået nye kvalifikationer og nye redskaber, som de føler, de kan tage med sig i deres videre arbejde.

Særligt lærerne betragter vejledningen som led i deres egen faglige opdatering og er ivrige efter at tilegne sig de forståelser og konkrete redskaber, som de oplever virker i dagligdagen. Af de konkrete redskaber, som både pæ-

dagoger og lærere særligt har taget til sig, træder dagsskemaet, struktur og tydelighed, og nogle steder timetimeren frem, som er redskaber, der har bidraget med overblik for mange børn – ikke bare barnet, der indgår i projektet. Det sidste er særligt interessant; at lærerne kan anvende redskaberne til andre børn vidner om, at den tildelte viden transformeres og lever videre i praksis og ikke er lokalt forankret til det enkelte barn.

I flere tilfælde har lærere og pædagoger oplevet en restriktiv handleevne i inklusionsarbejdet, fordi de ikke har haft mulighed for at tilkalde hjælp i situationer, hvor deres faglighed kom til kort. Lærere og pædagoger oplever samstemmende, at de via projektets vejledning har fået udvidet deres handleevne og nu i højere grad magter inklusionsarbejdet, hvorved de sættes i stand til at tilrettelægge forandrede handlesammenhænge, som giver bedre betingelser for børnenes subjektive livsudfoldelse.

Det er interessant, at ingen nævner PPR som sparringspartner eller et sted, de henter viden. Det forekommer i interviewene, at PPR er et sted, man 'sender børnene hen', snarere end et sted, der fungerer som ressource for pædagoger og lærere.

Modtagelse af vejledningen

Forskellige faktorer har betydning for, om faggrupperne vil modtage vejledning og viden i forhold til børnene. "Vil" handler i denne sammenhæng både om, hvorvidt pædagoger og lærere er åbne for at modtage input, hvor relevant det forekommer dem, og hvilke barrierer der kan være for at modtage

eller opsøge vejledning. I evalueringens materiale kan det identificeres, at tilgængelighed, faglig dygtighed, personlighed, vejlederstil og magthierarkier er afgørende for, om vejledningen bliver modtaget og anvendt.

Særligt tilgængeligheden er interessant: Pilotprojektet er designet med en relativt ubureaukratisk og uformel struktur. Vejlederne kan ringes op og blive bedt om assistance med kort varsel, og der skal ikke foretages underretninger eller lign. Det, at lærere og pædagoger på uformel vis kan ringe til en vejleder og med ganske kort varsel få en samtale eller et møde, har afgørende betydning for, om projektets tilbud forekommer relevant og betydningsfuldt i den pædagogiske og skolemæssige praksis.

Samtidig indtræder projektets vejledere i en eksisterende magtstruktur som eksterne eksperter og har herved nogle handlemuligheder, som interne specialpædagoger, støttepædagoger, inklusionskoordinatorer eller andre tilsyneladende ikke besidder.

Vidensbevægelser i praksis

I forhold til vidensbevægelser i praksis må det konkluderes, at der blandt pædagoger forekommer udveksling af den, vejlederne tildeler dem, om end denne udveksling er tilfældig og usystematisk. Der snakkes internt på stuerne i børnehaven, på tværs af hele huset og med forældrene. I skolen derimod forekommer forbløffende lidt vidensdeling. 0.-klasse ledere, som i fællesskab har den samme klasse, sparrer naturligvis med hinanden, men ingen gør det på tværs af klasserne. I 1.-klasse oplever lærerne sig således ofte gan-

ske isolerede i arbejdet med børnene og sparrer ikke med de øvrige lærere om klassen.

Overlevering: sammenhængskraft i sårbare børns liv

Den viden, der bliver delt i forbindelse med overleveringerne, er indimellem sporadisk og går ofte fra børnehaven via fritidshjemmet og til skolen, hvor den undervejs mister kraft og detaljering. Overleveringerne mellem 0. og 1. klasse forekommer ligeledes indimellem tilfældig og kun i nogle tilfælde organiseret og grundig.

I de tilfælde, hvor vejlederen fra projektet deltog i overleveringsmøder, bidrog dette til et øget vidensflow mellem børnehaven – fritidshjem – skole og ligeledes mellem klassetrinnene.

Særligt forekommer forbindelsen mellem skole og fritidshjem sårbar, og det vurderes, at der her med fordel kunne gøres en øget indsats.

Det er værd at bemærke i forhold til generelle inklusionssammenhænge, at de børn, der fokuseres på at inkludere, er børn, der har vanskeligheder i forhold til sociale sammenhænge, nye mennesker og skiftende rutiner. Alligevel er der ofte meget dårlig sammenhæng mellem børnenes forskellige livsarenaer, som f.eks. skole og fritidshjem. Dette skyldes en organisatorisk struktur, som i sig selv er med til at vanskeliggøre inklusionsarbejdet. I projektet her er det blevet tydeligt, at vejledningen og vejlederens deltagelse i overleveringsmøder kan være med til at facilitere sammenhæng mellem børnenes livsarenaer.

Særlige opmærksomhedsknuder

Udvælgelse og kvalificering af vejleder

- det er yderst vigtigt, at vejlederne klædes godt på til vejledningsopgaven, forstår, hvad det vil sige at vejlede fagprofessionelle, og at de har en bred pædagogisk baggrund, som ikke er snæver og diagnosespecifik, men kan favne, udforske og forstå forskellige typer af udfordringer og vanskeligheder i den pædagogiske praksis.
- Vejleder skal have faglig ballast og viden om at udføre vejledning og supervision. Derudover kan en eventuel føl-ordning være med til at ruste vejlederne til de særlige følsomheder, som en vejledningssituation indebærer, særligt i de tilfælde hvor fagpersonalet ikke selv er ivrige efter at modtage vejledningen.

Overgange og sammenhængskraft

- Det må konkluderes, at overgangene mellem institutionelle miljøer er særligt sårbare for projektets børn, og at de ofte håndteres forskelligt. Det anbefales derfor, at vejlederne har fokus på at følge børnene i overgangene og tilbyde fællesmøder/at deltage i overleveringsmøder mellem børnehaven/fritidshjem, fritidshjem/skole samt 0./1. klasse. Dette vil sikre en høj grad af kontinuitet i børnenes liv og give fælles forståelse blandt alle involverede voksne om, hvordan barnet støttes bedst muligt.
- Det kan anbefales, at en pædagog fra fritidshjemmet deltager i vejledningen i klassen. Dels sikrer det kontinuitet mellem barnets forskellige arenaer, dels sparer det vejledningstid. Fritidshjemmet er i det

hele taget en ofte overset faktor i den samlede inkluderende indsats mange steder. Oftest er indsatsen kun rettet mod skoletiden, og efterlader barnet uden støtte i halvdelen af skoledagen. Det er afgørende, at der tænkes på tværs af institutionelle sammenhænge for at sikre kontinuiteten og dermed overskueligheden i børnenes liv.

- Det efterlyses flere steder, at der oprettes en form for 'hot line', som pædagoger og lærere kan ringe til. Særligt fritidspædagogerne er udsatte, fordi de ikke føler, de har nogen steder, de kan søge hjælp og sparring.

Screening eller observation?

Det har i evalueringsarbejdet været overvejet, om screeningen var nødvendig for at udføre vejledningen, fordi der må skelnes mellem, om vejledningen

- udføres i forbindelse med og er fokuseret på det enkelte barn, eller
- om vejledningen udføres i forbindelse med og er fokuseret på lærerens/pædagogens praksisudvikling.

Hvis vejledningen udføres i forbindelse med en screening af det enkelte barn, er forældrenes accept nødvendig, mens dette ikke er tilfældet, hvis vejledningen betragtes som et tilbud om pædagogiske sparring og faglig udvikling.

Det er værd at reflektere over, om screeningen er nødvendig for at få vejledningen ud til de relevante børn – om denne vejledning og pædagogiske støtte kan udføres uden baggrund i et screeningsværktøj.

Screeningen har dog (dette ses særligt tydeligt i børnehaverne, men også i skolerne) den værdifulde funktion, at den skærper pædagogernes blikke for

de særlige udfordringer, hvert enkelt barn har, og giver dem mulighed for at arbejde specifikt med dette. I forbindelse med overleveringen (der jo som nævnt er et punkt, det anbefales at fokusere mere på) nævnes desuden resultaterne fra screeningen som et redskab, der kan bidrage til en solid og grundig overlevering mellem børnehaven og skolen.

På baggrund af ovenstående analyser og refleksioner må det anbefales, at screening i en eller anden variant ligeså grund for vejledningen. Men det må overvejes, om screeningen kan få en form, hvor den mere kan betragtes som et pædagogisk arbejds- og opmærksomhedsredskab. Herved bliver det muligt at inddrage alle børn, og fokus vil i højere grad blive rettet mod den pædagogiske praksis frem for mod det enkelte barns fejl og mangler.

Organisatorisk placering og tilgængelighed

- En af forebyggelsesprojektets største styrker er den ubureaukratiske arbejdsfacon og den hurtige tilgængelighed. Dét, at pædagoger og lærere med ganske kort varsel kan tilkalde hjælp, og at det kan gøres på en uformel måde, som ikke indebærer indberetning af et barn, tunge arbejdsgange og lange ventetider, er den helt afgørende faktor for, at lærere og pædagoger samstemmende oplever projektet som en succes.
- Ofte vil et inklusionsprojekt være forankret i kommunens PPR (det var ikke tilfældet med dette projekt), men en sådan organisatorisk forankring vil byde på udfordringer på netop det punkt, hvor erfaringerne fra

dette pilotprojekt viser, at en uformel organisering og hurtig tilgængelighed er en afgørende styrke for indsatsens effektivitet. Med udgangspunkt i et mere langsommelig og bureaukratisk organisation vil en væsentlig styrke ved et projekt som dette, risikere at gå tabt.

Kommunikation og tilbagemelding:

- På trods af, at der har været reflekteret nøje over og arbejdet med kommunikationen i projektet, er dette et af de svageste punkter og det, der har modtaget mest kritik. Det må derfor tilstræbes, at der tilrettelægges meget solide kommunikative strategier.
- Én af de væsentlige erfaringer er, at der skal være ganske kort tid mellem screening, tilbagemelding og første tidspunkt for vejledning. Der må være præcise arbejdsfordelinger og tidshorisonter og tilstræbes, at disse overholdes nøje, så hverken forældre eller fagpersoner føler sig glemt, overset eller selv glemmer, at de eller deres barn er deltager.

Forældrenes rolle:

- I pilotprojektet er der tænkt på forældrene og ydet en indsats i forhold til dem ud fra den betragtning, at de havde brug for støtte og vejledning til at håndtere deres egen situation.
- Forældrene er, generelt når vi ser på andre typer af inklusionsprojekter, i høj grad en overset ressource. Hvis forældrene inddrages mere i vejledningen – særligt i forhold til overgangene mellem børnehave-skole og skole-fritidshjem vil det dels sikre, at forældrene ikke bliver fremmed-

gjorte i forhold til projektet og til deres barns trivsel, dels sikre en kontinuitet i børnenes liv, i og med alle voksne omkring barnet har fået de samme strategier og forståelser tildelt. Denne sammenhæng kan, som tidligere påpeget, være afgørende for barnets trivsel og udvikling.

Refleksioner og inkluderende udviklingsmuligheder

En af grundene til, at pilotprojektet er interessant, er, at det i høj grad har været struktureret som en form for aktionsforskningsprojekt, som er blevet udviklet undervejs og i samarbejde med de involverede praktikere. Projektet har således, set med evaluatorernes øjne, gennemgået en transformation fra et forebyggelsesprojekt med fokus på screening og identifikation af børn med risikoprofiler, til i høj grad at være et inklusionsorienteret projekt.

I dette afsnit skal præsenteres 2 forskellige perspektiver og refleksioner over pilotprojektets aktuelle status og inklusionspotentialer. Disse perspektiver vil blive præsenteret som forskellige snit, der kan anlægges i forståelsen af de mange komplekse forbindelser og ingeragerende kræfter og niveauer, som fremkommer i diskussioner af inkluderende og forebyggende pædagogiske og didaktiske praksisser.

Fra indgriben til foregribelse

Inklusion skal i pilotprojektets sammenhæng forstås med tryk på det ikke-ekskluderende aspekt, dvs. hvordan skabes mulighed for, at alle (eller så mange som muligt) børn kan forblive i de børnehaver og skoler, de starter med at gå i.

I projektet har begreberne forebyggelse, foregribelse og indgriben været anvendt og diskuteret, og defineres på følgende måde:

Forebyggelse: Indsatser retter sig mod flertallet af gruppen. Der kan være tale om anti-mobbearbejde, udvikling af fællesskaber, trivselsstrategier m.m.

Foregribelse: indsatser rettet mod bestemte grupper af børn, uden udpegning af den enkelte. Der kan f.eks. være tale om ekstra danskundervisning til to-sprogs børn.

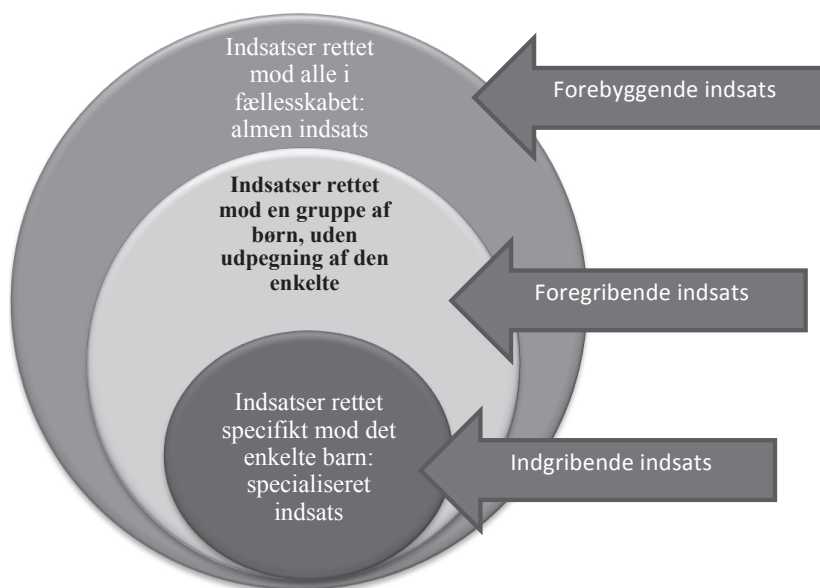
Indgriben: indsatser rettet mod et specifikt barn. F.eks. særlige støttetimer, der tildeles et enkelt barn i en almen børnehave eller skole, tildeling af plads i en indskolingsklasse eller specialklasse.

Med denne skelnen peges der på, at der kan arbejdes med inklusion på forskellige niveauer, idet man kan have fokus på det almene niveau med gli-

dende overgange til den meget specialiserede indsats. Børn er naturligvis forskellige, og nogle har 'blot' brug for at blive tilbudt en plads i fællesskabet for at blive inkluderet, andre børn er i vanskeligheder og har brug for en meget specialiseret indsats for at forblive i det almene miljø.

Denne model kan således læses på den måde, at jo mere udtalt bekymringen for barnet er, eller jo mere anderledes et barns adfærd fremtræder i den pædagogiske sammenhæng, jo mere specialiseret er indsatsen, og jo mere snævrer fokus ind på det enkelte barn.

Det kan bemærkes, at der ses den samme type bevægelse inden for andre inklusionsproblematikker end for børn med risikoprofiler. Det ses f.eks. i mobbeforskningen, at jo mere forebyggende en indsats er, jo mere fokus er der på de brede fællesskaber, men jo mere der er tale om allerede eksisterende mobbeproblematikker, jo mere fokuseres



der på det enkelte barn, som er involveret i mobning (Kousholt & Fisker 2012).

Det er vurderingen, at projektet her bevæger sig i feltet mellem en foregribende og en indgribende indsats, men at projektet i et længere perspektiv, dvs. hvis indsatsen forløb kontinuerligt og ikke kun som et midlertidigt pilotprojekt, har potentiale til at have en forebyggende effekt. Det ses i samtlige interviews, at pædagoger og lærere er positivt indstillede over for den læring og faglige udvikling, de modtager via projektets indsats, og at de alle stærkt udtrykker ønske om, at projektet skal fortsætte. Det vil være sandsynligt, at den viden, der ville blive tilbudt kontinuerligt i et længere (evt. permanent) projekt, ville have en kulturændrende, forebyggende og dermed inkluderende funktion, fordi viden og handlemuligheder ville blive akkumuleret i den pædagogiske og didaktiske praksis over tid.

Det vurderes derfor, at projektets mål om at undersøge, hvordan man kan tilrettelægge en forebyggende indsats, er nået, idet der på baggrund af dette projekt kan gives meningsfulde bud på, hvordan en forebyggende indsats skal organiseres.

Samtidig skal det påpeges, at hvis man med 'forebyggende' sigter mod forebyggelse af eksklusion, antyder foreløbige opgørelser over børn, som er blevet henvist til specialskoler og specialklasser, at dette antal er usædvanligt lavt for årgang 2004. Data er naturligvis ganske sparsomme, og mange faktorer kan spille ind i forhold til, at tallet er lavt, men det ville være interessant at kunne udføre en nøjere ana-

lyse af antallet af henvisninger sammenlignet med andre årgange.

At etablere forebyggende rammer

Med det andet snit på pilotprojektets indsats sættes fokus på betydningen for dagtilbuddene – men modellen kan også anvendes til at reflektere skolens forebyggelses- og inklusionsarbejde med.



I denne model betragtes de fysiske, organisatoriske og pædagogiske betingelser som grund i billedet, og social inklusion og færdighedsbaseret inklusion fremtræder som figur på grunden.

De fysiske, organisatoriske og pædagogiske betingelser for det inkluderende arbejde handler om de rammer, der lægges for barnets deltagelse i fællesskabet. De fysiske rammer handler om lokaler, møbler, indretning, lys, lyd og overskuelighed i de fysiske omgivelser. De organisatoriske rammer handler om den måde, hvorpå eventuelle støtteordninger er organiseret omkring barnet, og de handler om personalenormering, antal børn i dagtilbuddet, og

hvilke muligheder personalet har for at tilkalde hjælp eller støtte i form af f.eks. supervision eller vejledning. De pædagogiske rammer omhandler personalets kompetencer i forhold til det at arbejde med børn i risiko for at udvikle atypisk adfærd, eller børn, som allerede er i vanskeligheder. Dette arbejde går på to ben: dels viden om og forståelse for børn i vanskeligheder, og de pædagogiske tilgange, der kan anlægges i arbejdet med børnene, og dels handlemuligheder i forhold til anvendelse af konkrete redskaber og strategier til at få barnets hverdag til at fungere.

Den færdighedsbaserede inklusion handler om en række af de færdigheder, der adresseres i læreplanerne: sproglige kompetencer, motorisk udvikling, viden om natur og kulturelle udtryksformer, og personlig udvikling / modenhed. Dvs. kan man følge med, når der klatres i træer? Kan man gøre sig forståelig i legen? Har man nogen at indgå i relation med, som er på samme udviklingsniveau som én selv? Har man viden nok om omverdenen til at indgå meningsfuldt i lege og interaktioner?

Den sociale inklusion handler om de muligheder, barnet har og får stillet til rådighed for at indgå i meningsfulde fællesskaber og relationer, og er naturligvis tæt forbundet med flere af elementerne i den færdighedsbaserede inklusion. Oplever man sig som én, der tæller med i fællesskabet og i legen? Føler man, at man har venner? Bliver man inviteret indenfor i fællesskaberne? Kan man aflæse sociale situationer, eller bliver man hjulpet, hvis det er svært?

Når de fysiske, organisatoriske og pædagogiske betingelser betragtes som grund, er det fordi disse elementer (i dette perspektiv) er forudsætninger for at arbejde forebyggende. Med disse rammer på plads vil der være gode muligheder for at arbejde konstruktivt med den sociale og færdighedsbaserede inklusion ud fra netop et fællesskabsorienteret perspektiv.

Hvis pilotprojektet betragtes ud fra dette perspektiv, ses det, at målet om at arbejde forebyggende nås, forstået på den måde, at der sættes ind på det organisatoriske plan med tilbud om vejledning og støtte til personalet, denne vejledning går i høj grad ud på at videregive viden, forståelse og redskaber, som fremmer den pædagogiske inklusion, og flere af disse redskaber går ud på at regulere de fysiske rammer, så de bliver mere overskuelige og tydelige for barnet. Projektet rammer således den fysiske, organisatoriske og pædagogiske inklusion i ovenstående model.

Når man anlægger dette snit på pilotprojektet, må man derfor konkludere, at nok går projektet ind på en foregribende måde i forhold til børn i risiko for at udvikle vanskeligheder, men qua den viden, der tildeles de pædagogiske og didaktiske miljøer, bliver projektet, især på længere sigt, tillige et projekt, som rammer det forebyggende niveau i en inkluderende indsats.

Litteratur:

Elberling, H. et al. (2010) The prevalence of SDQ-measured mental health problems at 5-7 years and identification of predictors from birth to preschool age in a Danish birth cohort: The Copenhagen Child Cohort

2000. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 19: 725-735.
- EVA: *Indsatser for inklusion i folkeskolen* (2011) Rapport. EVA.
- Fisker, T. B. (2012) *Mere viden om diagnoser*. Rapport. BUPL. For download se: www.bas-sefisker.dk.
- Fisker, T. B. (2013) (in prep) Udvikling i antal børn med diagnoser.
- Fisker, T. B. & Rasch, R. F. (2012) "Man skal jo ikke spille børns tid". Evaluering af projektet "Tidlig forebyggende indsats i Valby". Rapport, Frejaskolen.
- Kousholt, K. & Fisker, T. B. (2012) Mobning og børns fællesskaber – et narrativt review over international forskning i mobning. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 48(4).
- Larsen, M. R. (2011) *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.d.-afhandling, RUC.
- Petersen, D. J. et al. (2006) The population prevalence of child psychiatric disorders in Danish 8- to 9-year-old children. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 15:71-78.

Noter

- 1 I artiklen anvendes sammenskrivningen "pædagogisk-didaktisk", fordi det er den samme tænkning om og forståelse af børn i mulige vanskeligheder, der er nødvendig for at arbejde inkluderende i dagtilbud og skoler.
- 2 Indsatser for inklusion i folkeskolen (2011) EVA rapport.
- 3 For den samlede rapport, som denne artikel er en kort præsentation af, se Fisker & Rasch 2012.
- 4 Se bilag
- 5 Frejaskolen er en specialskole i Valby for børn med forstyrrelser inden for autismespektret og/eller med ADHD.
- 6 Dette lave tal skyldes manglende indlevering af skemaer, fraflytninger og enkelte tilfælde af flytning til specialplads.
- 7 Dette er foreløbige tal, da der stadig mangler at blive indleveret 12 skemaer.
- 8 om note 4.
- 9 Mørch 2009, Dreier 1999.



TIDLIG INDSATS – SPØRGESKEMA FORÅR 2012 0.KLASSE

Dato for besvarelse:

Barnets navn:..... cpr. nr.:.....

Antal søskende.....alder.....

Fars navn:.....Stilling.....

Mors navn.....Stilling:.....

Adresse

Telefon nr.....

Hvilket sprog tales i hjemmet.....

I forbindelse med børn med andet modersmål end dansk bedes følgende spørgsmål besvares:

Hvordan vurderes barnets dansksproglige niveau

Alderssvarende eller derover	Lidt Under	Meget under

Skønnes barnets modersmålskompetencer at være alderssvarende Ja Nej

Skolens navn.....

Skema udfyldt af: Stilling:

- Besvar alle spørgsmål ved at sætte kryds i det felt, der bedst beskriver, hvordan du har oplevet barnet de sidste par måneder.
- Vurdér alle spørgsmål ud fra barnets selvstændighed (markér kun en færdighed, hvis barnet mestrer denne uden støtte fra den voksne).
- Sæt kun ét kryds ved hvert spørgsmål.
- Skriv gerne kommentarer i spørgsmålsfeltet eller på bagsiden, hvis du synes et spørgsmål er formuleret uklart. Dine kommentarer vil blive læst og vil vægtes i forbindelse med bearbejdningen af spørgeskemaet.
- Besvarelser, der under bearbejdningen giver anledning til opmærksomhed fra vores side, vil danne grundlag for en diskussion om barnet mellem underviser og projektmedarbejder, og først herefter iværksættes en eventuel indsats.
- Alle besvarelser behandles fortroligt.

		Aldrig	Sjældent	Ofte	Meget ofte
1	Kan indgå i ustruktureret samspil med andre børn, f.eks. i frikvarterene				
2	Kommer spontant hen til dig for at tale med dig og gør dette i en relevant kontekst				
3	Forsøger aktivt at tilpasse sig jævnaldrende				
4	Har hukommelse for detaljer, som andre glemmer				
5	Opfatter sproget mere konkret end sine jævnaldrende				
6	Kan på relevant vis indgå i samspil med flere børn af gangen				
7	Foretrækker kendte aktiviteter og bliver urolig i forbindelse med nye aktiviteter eller mennesker				
8	Finder det let at være sammen med andre børn				
9	Kan holde en gensidig og ligeværdig dialog i gang med et andet barn				
10	Interesserer sig for det samme som sine jævnaldrende				
11	Bliver opslugt af særlige interesser, der tager tid fra alt andet				
12	Finder gode venner inden for børnegruppen				
13	Beder om relevant hjælp ved konflikter, det ikke formår selv at løse				
14	Laver sjov og siger vittigheder, som er passende og som andre forstår				

		Aldrig	Sjældent	Ofte	Meget Ofte
15	Forstår reglerne for forventet opførsel (F.eks. konkrete såvel som uskrevne regler)				
16	Hæfter sig ved detaljer som andre overser eller finder ubetydelige				
17	Tænker på og taler meget om det samme emne				
18	Viser påskønnelse over for voksne (ud over egne forældre)				
19	Klæder sig selv på				
20	Veksler naturligt mellem at tale og lytte i en samtale				
21	Kan fordybe sig i en leg				
22	Siger ting, der opfattes som taktløse eller socialt upassende				
23	Kan tælle op til tyve – <i>og benytter dette spontant</i>				
24	Søger øjenkontakt				
25	Har usædvanlige bevægelser som gentages – f.eks. tics eller andre tvangsprægede handlinger				
26	Opfører sig ensidigt, ufleksibelt og helt på egne betingelser i sociale sammenhænge				
27	Forsøger, efter din mening, at undgå din opmærksomhed i undervisningen (gemmer sig)				
28	Tager initiativ til fantasilege såsom at optræde for andre eller fortælle historier				

		Aldrig	Sjældent	Ofte	Meget Ofte
29	Mister andres opmærksomhed, fordi han/hun har svært ved at forklare, hvad han/hun taler om				
30	Prøver at indføre rutiner for sig selv eller andre og kan derved komme ud i problemer				
31	Synes opmærksom på, hvordan de øvrige børn opfatter ham/hende				
32	Drejer samtaler over på sine yndlingsemner frem for at lytte til, hvad andre ønsker at tale om				
33	Bruger sære eller specielle vendinger (fremstår gammelklog)				
34	Søger trøst hos voksne på relevante tidspunkter				
35	Virker skrøbelig, angst eller passiv i samspil med andre børn				
36	Viser en udadrettet adfærd, som påvirker forholdet til andre børn negativt				
37	Modtager en fælles besked - på linje med sine jævnaldrende				
38	Er i stand til at vente på tur – på linje med sine jævnaldrende				
39	Har svært ved at fastholde opmærksomhed og koncentration ved ikke selvvalgte aktiviteter (fremstår let afledelig)				
40	Kommer med pludselige verbale eller fysiske udfald (understreg relevant)				
41	Har mere svært end sine jævnaldrende ved at komme i gang med arbejdet af sig selv (har behov for individuel instruktion)				

		Aldrig	Sjældent	Ofte	Meget Ofte
42	Virker uopmærksom, selv ved direkte tiltale				
43	Vurderes at reagere mere end sine jævnaldrene på lyd, lys, lugte etc.				
44	Gør de ting, det bliver bedt om (formår på alderssvarende vis at organisere og færdiggøre sine opgaver)				
45	Glemmer sine ting, mister ting eller kommer til at ødelægge ting				
46	Er glemsom i forbindelse med daglige aktiviteter				
47	Har svært ved at sidde stille – er i konstant bevægelse (forlader sin plads, sidder uroligt på stolen, fingerer med blyanter og lign.)				
48	Kan indgå i stille lege/klasserestunder				
49	Forstyrrer de andre elever				
50	Har bekymrende fravær fra skolen				
51	Vurderes at trives i klassen fagligt og socialt (understreg relevant)				
52	Er kendt af sundhedsplejen/socialcenter/handicapcenter/PPR? (Sæt streg under hvem)				Ja Nej
53	Har han/hun nogen sinde været diagnosticeret med noget af følgende? (sæt streg under den/de diagnoser, som er stillet): Sproglig forsinkelse ... ADHD ... Høre eller synsproblemer ... Autisme, inklusive Aspergers syndrom ... Et fysisk handicap ... Andet (uddyb venligst)				



TIDLIG INDSATS – SPØRGESKEMA FORÅR 2012 1.KLASSE.

Dato for besvarelse:

Barnets navn:..... cpr. nr.:.....

Antal søskende.....alder.....

Fars navn:.....Stilling.....

Mors navn.....Stilling:.....

Adresse

Telefon nr.....

Hvilket sprog tales i hjemmet.....

I forbindelse med børn med andet modersmål end dansk bedes følgende spørgsmål besvares:

Hvordan vurderes barnets dansksproglige niveau

Alderssvarende eller derover	Lidt Under	Meget under

Ja Nej

Skønnes barnets modersmålskompetencer at være alderssvarende

Skolens navn.....

Skema udfyldt af: Stilling:

- Besvar alle spørgsmål ved at sætte kryds i det felt, der bedst beskriver, hvordan du har oplevet barnet de sidste par måneder.
- Vurdér alle spørgsmål ud fra barnets selvstændighed (markér kun en færdighed, hvis barnet mestrer denne uden støtte fra den voksne).
- Sæt kun ét kryds ved hvert spørgsmål.
- Skriv gerne kommentarer i spørgsmålsfeltet eller på bagsiden, hvis du synes et spørgsmål er formuleret uklart. Dine kommentarer vil blive læst og vil vægtes i forbindelse med bearbejdningen af spørgeskemaet.
- Besvarelser, der under bearbejdningen giver anledning til opmærksomhed fra vores side, vil danne grundlag for en diskussion om barnet mellem underviser og projektmedarbejder, og først herefter iværksættes en eventuel indsats.
- Alle besvarelser behandles fortroligt.

		Aldrig	Sjældent	Ofte	Meget ofte
1	Kan indgå i ustruktureret samspil med andre børn, f.eks. i frikvarterene				
2	Kommer spontant hen til dig for at tale med dig og gør dette i en relevant kontekst				
3	Forsøger aktivt at tilpasse sig jævnaldrende				
4	Har hukommelse for detaljer, som andre glemmer				
5	Opfatter sproget mere konkret end sine jævnaldrende				
6	Kan på relevant vis indgå i samspil med flere børn af gangen				
7	Foretrækker kendte aktiviteter og bliver urolig i forbindelse med nye aktiviteter eller mennesker				
8	Aflæser andres non-verbale signaler og kropssprog relevant				
9	Kan holde en gensidig og ligeværdig dialog i gang med et andet barn				
10	Interesserer sig for det samme som sine jævnaldrende				
11	Bliver opslugt af særlige interesser, der tager tid fra alt andet				
12	Finder gode venner inden for børnegruppen				
13	Beder om relevant hjælp ved konflikter, det ikke formår selv at løse				

		Aldrig	Sjældent	Ofte	Meget ofte
14	Laver sjov og siger vittigheder, som er passende og som andre forstår				
15	Følger reglerne for forventet opførsel (f.eks. konkrete såvel som uskrevne regler)				
16	Hæfter sig ved detaljer, som andre overser eller finder ubetydelige				
17	Tænker på og taler meget om det samme emne				
18	Viser påskønnelse over for voksne (ud over egne forældre)				
19	Kan skifte spor i legen af sig selv eller på foranledning af andre				
20	Kan give svar og lave fortællinger, der er relevante og sammenhængende (kan det holde sig til emnet, svare relevant på hv spørgsmål)				
21	Kan fordybe sig i en leg				
22	Siger ting, der kan opfattes som taktløse eller socialt upassende				
23	Viser begyndende talforståelse				
24	Søger øjenkontakt				
25	Har usædvanlige bevægelser som gentages – f.eks. tics eller andre tvangsprægede handlinger				
26	Opfører sig ensidigt, ufleksibelt og helt på egne betingelser i sociale sammenhænge				

		Aldrig	Sjældent	Ofte	Meget ofte
27	Forsøger efter din mening at undgå din opmærksomhed i undervisningen (gemmer sig)				
28	Tager initiativ til fantasilege såsom at optræde for andre eller fortælle historier				
29	Mister andres opmærksomhed, fordi han/hun har svært ved at forklare, hvad han/hun taler om				
30	Prøver at indføre rutiner for sig selv eller andre og kan derved komme ud i problemer				
31	Synes opmærksom på, hvordan de øvrige børn opfatter ham/hende				
32	Drejer samtaler over på sine yndlingsemner frem for at lytte til, hvad andre ønsker at tale om				
33	Bruger sære eller specielle vendinger (fremstår gammelklog)				
34	Søger trøst hos voksne på relevante tidspunkter				
35	Virker skrøbelig, angst eller passiv i samspil med andre børn				
36	Viser en udadrettet adfærd, som påvirker forholdet til andre børn negativt				
37	Modtager en fælles besked - på linje med sine jævnaldrende				
38	Er i stand til at vente på tur – på linje med sine jævnaldrende				
39	Har svært ved at fastholde opmærksomhed og koncentration ved ikke selvvalgte aktiviteter (fremstår let afledelig)				

		Aldrig	Sjældent	Ofte	Meget ofte
40	Kommer med pludselige verbale og/eller fysiske udfald (understreg relevante)				
41	Har svært ved at komme i gang med arbejdet af sig selv (har brug for individuel instruktion)				
42	Virker uopmærksom selv ved direkte tiltale				
43	Vurderes at reagere mere end sine jævnaldrene på lyd, lys, lugte etc.				
44	Gør de ting, det bliver bedt om (formår at organisere og færdigøre sine opgaver)				
45	Glemmer sine ting, mister ting eller kommer til at ødelægge ting				
46	Er glemsom i forbindelse med daglige aktiviteter				
47	Har svært ved at sidde stille – er i konstant bevægelse (forlader sin plads, sidder uroligt på stolen, fingerer med blyanter og lign.)				
48	Kan indgå i gruppearbejde				
49	Forstyrrer de andre elever				
50	Har bekymrende fravær fra skolen				
51	Vurderes at trives i klassen fagligt og socialt (understreg relevant)				
52	Er kendt af sundhedsplejen/socialcenter/handicapcenter/PPR? (Sæt streg under hvem)				
53	Har han/hun nogen sinde været diagnosticeret med noget af følgende? (sæt streg under den/de diagnoser, der er stillet) Sproglig forsinkelse... ADHD.... Høre eller synsproblemer....Autisme, inkl. Aspergers Syndrom....Et fysisk Handikap... Andet (uddyb venligst)				

De praktisk-musiske fag i folkeskolen – status og problematikker



De praktisk-musiske fag ændrer indhold og vilkår i disse år. I denne artikel diskuteres a) om de praktisk-musiske fag prioriteres i folkeskolen, b) om der er en generel bevægelse i de praktisk-musiske fag fra et kunstnerisk ideal imod et nytteorienteret ideal, og c) om man kan tale om en akademisering af de praktisk-musiske fag. Artiklen bygger på et større undersøgelsesarbejde, som forfatterne bag artiklen har lavet, af de praktisk-musiske fags status i folkeskolen samt en evaluering af igangværende forsøg på at videreudvikle fagene, herunder forsøg med et nyt fag, "håndværk og design".

Ulf Hjelmar¹ og Johanne Møller²

Introduktion

De praktisk-musiske fag i folkeskolen er en samlebetegnelse for en række fag, der er obligatoriske på forskellige klassetrin, og som udbydes som valgfag på folkeskolens øverste klassetrin. Fagene omfatter idræt, musik, billedkunst, håndarbejde, sløjd og hjemkundskab. Derudover kan der oprettes særskilte valgfag. De praktisk-musiske fag udgør én ud af de tre fagblokke i den samlede fagrække i den danske folkeskole.

I marts 2009 offentliggjorde Ministeriet for Børn og Undervisning (daværende Undervisningsministerium) en handlingsplan for de praktisk-musiske fag (Undervisningsministeriet 2009), som primært bygger på Kunstrådets rapport "The Ildsjæl in the classroom", udarbejdet af professorerne Anne Bamford og Matt Qvortrup (Bamford & Qvortrup 2007). Handlingsplanen anbefaler en række udviklingstiltag, bl.a. forsøg med udstrækning af fag, forsøg

med etablering af nyt fag i "håndværk og design"³ samt forsøg med afsluttende evaluering/prøve i de praktisk-musiske fag. På baggrund af handlingsplanen og igangværende aktiviteter i folkeskolen blev der i perioden fra 2009-11 af Ministeriet for Børn og Undervisning givet mulighed for, at der kunne gennemføres en række forsøg på udvalgte folkeskoler.

Rambøll Management Consulting og AKF (Anvendt KommunalForskning) har i samarbejde med DPU (Danmarks Pædagogiske Universitetsskole) evalueret de 27 forsøg, der har været implementeret på forskellige skoler i perioden 2009-2011 (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012a). Sideløbende med evalueringen, gennemførte Rambøll/AKF/DPU en kortlægning af de af de praktisk-musiske fags status og vilkår i folkeskolen (Ministeriet for børn og undervisning 2012b).

I denne artikel vil vi bygge videre på vores undersøgelsesarbejde og diskutere

re vores resultater i forhold til tre versonerende debatter om de praktisk-musiske fag. Artiklen vil belyse, om den af forfatterne gennemførte evaluering og kortlægning kan bibringe ny viden i forhold til følgende spørgsmål:

- a. Har opprioriteringen af den naturfaglige og den humanistiske fagblok resulteret i, at de praktisk-musiske fag ikke prioriteres i folkeskolen?
- b. Kan man tale om, at der inden for den praktisk-musiske fagblok er en generel bevægelse fra et kunstnerisk ideal til et nytteorienteret ideal?
- c. Er der en tendens til en øget akademisering af de praktisk-musiske fag?

Det skal bemærkes, at evalueringen og kortlægningen af de praktisk-musiske fags status og vilkår i folkeskolen ikke blev gennemført med henblik på at bibringe ny viden i forhold til disse versonerende debatter om de praktisk-musiske fag. Formålet med undersøgelsesarbejdet var ikke i første omgang at bidrage til en akademisk debat, men derimod var formålet først og fremmest at bidrage med viden til en politisk beslutningsproces. Data er dermed ikke indsamlet med henblik på at besvare spørgsmålene i indeværende artikel. Men da der i Danmark eksisterer begrænsede mængder af studier på området, ser vi det som relevant at anvende vores undersøgelsesarbejde til at søge at kvalificere de eksisterende debatter i det omfang, som data giver mulighed herfor.

Den sidste status på de praktisk-musiske fag blev gennemført af Nordisk Ministerråd i rapporten "Praktisk-mu-

siske fag i uddanningsystemene i Norden" (Nordisk Ministerråd 2011). Kapitellet om de praktisk-musiske fag i Danmark illustrerer, at der er begrænset forskning i og studier af området i Danmark. Ud over Bamford og Qvortrups rapport fra 2007 består referencelisten af hæfter med fælles mål for fagene, handleplaner fra ministeriet samt rapporter om innovation og entreprenørskab. Dette stemmer godt overens med vores research til denne artikel, der viser, at forskning på området er meget begrænset.

Metode

I forbindelse med undersøgelsesarbejdet af Rambøll/AKF/DPU er der gennemført *spørgeskemaundersøgelser* blandt lærere og skoleledere på folkeskoler samt blandt skolechefer i kommunerne. Populationen af skoleledere blev dannet ved hjælp af et tilfældigt stikprøveudtræk. De udvalgte skoleledere blev derefter kontaktet med henblik på udvælgelse og indsamling af kontaktinformation på relevante lærere, der i skoleåret 2010/2011 havde undervist i én eller flere af følgende fag: musik, billedkunst, håndarbejde, sløjde og hjemkundskab. Rambøll/AKF/DPU gennemførte derudover en totalundersøgelse blandt samtlige skolechefer. I alt blev der indsendt 1.508 gyldige spørgeskemaer. Besvarelsesprocenten blev for skoleledere 70,6 %, for lærere blev den 49,7 % og for skolechefer blev den 72,4 %. Besvarelsesprocenten for lærere er lavere end for de øvrige respondentgrupper, men en frafaldsanalyse blandt lærerne indikerer ingen forskelle mellem respondenter og ikke-respondenter i forhold til skoletype,

kommunestørrelse og geografisk placering (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012b).

Til evalueringen blev der gennemført kvalitative studier på alle de 27 skoler, der har gennemført forsøg med praktisk-musiske fag i 2009-2011. På langt størstedelen af disse skoler (25 skoler) er der gennemført et skolebesøg⁴, hvor der blev gennemført interview med skolelederen, de forsøgsansvarlige, undervisere på forsøgsfaget og elever, der deltog i undervisningen under forsøget. Ud over disse interview med personer, der havde været involveret i gennemførelsen af forsøgene på skolerne, blev der på udvalgte skoler gennemført såkaldte kontrolinterview med lærere, der underviser i praktisk-musiske fag under almindelige vilkår. Ideen med disse interview var at identificere forskelle i undervisningen, når man sammenligner undervisningen under forsøget med undervisningen under almindelige vilkår. Dertil kommer, at der i evalueringen af forsøgene også indgår relevant skriftligt materiale: skolernes ansøgninger om at deltage i forsøgene, skolernes selvevalueringer, et registreringsskema fra hver skole og dokumentationsmateriale fra skolerne (f.eks. årsplaner).

Der er i undersøgelsesarbejdet også gjort brug af registerdata fra UNI-C til afdækning af skolernes timetildeling og lærernes linjefagsmæssige forudsætninger. Endelig er der gennemført tre symposier i henholdsvis København, Odense og Aarhus med deltagelse af i alt knap 100 skoleledere og lærere inden for de praktisk-musiske fag. Formålet med symposierne var at bidrage med indsamling af erfaringer

med de praktisk-musiske fag i folkeskolen og diskutere fagenes udvikling og muligheder (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012b).

Prioriteres de praktisk-musiske fag?

Inden for de seneste år har der i folkeskolen navnlig været fokus på at udvikle den naturfaglige og den humanistiske fagblok. Det fremgår bl.a. af Skolens Rejseholds såkaldte 360-graders eftersyn af folkeskolen, at man anser det for særlig væsentligt at udvikle elevernes kompetencer inden for den naturfaglige og den humanistiske fagblok, bl.a. gennem en øget brug af test, såsom PISA. Ifølge Skolens Rejseholds rapport indebærer dette, at der generelt i folkeskolen bør lægges vægt på udviklingen af elevernes faktuelle og boglige færdigheder (Skolestyrelsen 2010).

Spørgsmålet er, om denne generelle opprioritering af faktuelle færdigheder inden for den naturfaglige og den humanistiske fagblok har medført, at de praktiske og musiske kompetencer ikke prioriteres. Kunstrådets rapport "The ildsjæl in the classroom" antager, at dette i nogen grad er tilfældet, og at der derfor er behov for en handlingsplan til styrkelse af de praktisk-musiske fag i folkeskolen (Bamford & Qvortrup 2007). Dette understøttes af statusundersøgelser inden for de enkelte praktisk-musiske fag, bl.a. inden for musik, hvor det konkluderes, "at musik er kommet i klemme... i forhold til helt andre fag med højere status i det faglige uddannelseshierarki" (Nielsen 2010, s. 11). For billedkunstoffaget konkluderer en kortlægning udarbejdet af

Pluss Leadership, at “faget har som udgangspunkt fastholdt vægtning og prioritet siden folkeskolereformen i 1993”. I kortlægningen påpeges dog også, at det er blevet svært at sikre, at fagets mål opfyldes, og der sættes spørgsmålstegn ved, om der i den danske folkeskole er de rette rammer for at sikre den ønskede kvalitet i undervisningen (Pluss 2011).

I debatten på området findes derudover en række debatindlæg, der argumenterer for, at de praktisk-musiske fag er blevet nedprioriteret⁵. Samtidig er der forskning, der viser, at en sådan uddannelsespolitisk udviklingstendens er en international tendens, der slår bredt igennem i de praktisk-musiske fag, og som det er svært at dæmme op for (Abrahamsen m.fl. 2011).

Den nyligt gennemførte “Kortlægning af de praktisk-musiske fags status og vilkår i folkeskolen” kan bidrage til denne debat om de praktisk-musiske fags overordnede status i folkeskolen. Prioriteres de praktisk-musiske fag rundt omkring på de danske folkeskoler?

I forhold til linjefagsdækning viser kortlægningen, at de praktisk-musiske fag generelt prioriteres forholdsvis højt – dog med visse variationer. Undervisningen i sløjd, musik og i et vist omfang håndarbejde varetages typisk af linjefagsuddannede lærere. Det er kun mellem 4-12 % af lærerne i disse fag, afhængigt af fag og årgang, der har “andre kompetencer end linjefag”. I billedkunst og hjemkundskab er der dog mellem 14-23 % af lærerne, der har “andre kompetencer end linjefag”. Det generelle billede af, at de praktisk-musiske fag varetages af lærere med en

specifik uddannelse i fagene, er dermed ikke helt entydigt.

Analysen af registerdata viser, at der for langt størstedelen af skolerne planlægges timetal i overensstemmelse med gældende minimumstimetal for de praktisk-musiske fag. I forhold til det vejledende timetal er der dog særligt udfordringer for fagene håndarbejde, sløjd og hjemkundskab, hvor skolerne generelt har planlagt med færre timer end det vejledende timetal.

Generelt viser undersøgelserne også, at skoleledere og lærere typisk oplever, at der er tilstrækkelige og relevante materialer til rådighed – dog i mindre grad i musik og hjemkundskab. Tilsvarende gælder det, at den generelle oplevelse er, at faglokalefaciliteterne dækker fagenes behov. Af kortlægningen fremgår det også, at aflysning af timer ikke synes at være et mere udbredt problem i de praktisk-musiske fag, end det er i de øvrige fag i skolen. Samtidig fremgår det også, at der generelt ikke er højere fravær i de praktisk-musiske fag end i andre fag.

Der er altså en række forhold i kortlægningen, som peger på, at de praktisk-musiske fag generelt prioriteres i folkeskolen. Kortlægningen viser dog samtidig, at de praktisk-musiske fag kan være trængte på enkelte områder. Et eksempel på dette er, at udbuddet af valgfag i de praktisk-musiske fag generelt er begrænset i folkeskolen. Sløjd og håndarbejde er mindst udbredt (17 % for begge fag i 9. klasse), mens lidt flere skoler udbyder billedkunst og musik (26-29 % i 9. klasse), og flest udbyder hjemkundskab (37 % i 9. klasse).

Samtidig kan man på baggrund af spørgeskemaundersøgelserne blandt skolecheferne udlede, at der er begrænset fokus på og politisk opmærksomhed omkring fagene på kommunalt niveau. Få kommuner har en skriftlig politik, overordnede mål eller lignende for de praktisk-musiske fag, og ansatte i skoleforvaltningerne med fokus på fagene findes kun i en ud af fire kommuner.

Overordnet peger kortlægningen altså på, at rammerne for de praktisk-musiske fag er tilfredsstillende i forhold til de faciliteter og materialer, der er til rådighed, ligesom undervisningen (særligt i sløjd, musik og håndarbejde) generelt varetages af linjefagsuddannede lærere. Samtidig viser kortlægningen dog også, at der er udfordringer i forhold til fagenes status og prioritering på skolerne, bl.a. i form af et begrænset udbud af valgfag og et begrænset politisk fokus.

Ser man på prioriteringen af de praktisk-musiske fag i den danske folkeskole i forhold til de øvrige nordiske lande, så fremgår det, at andelen af timer afsat til praktisk-musiske fag i Danmark er på samme niveau som i de andre nordiske lande (Nordisk Ministerråd 2011). I Island er 26,6 % af det samlede timetal afsat til praktisk-musiske fag, i Norge og Finland er det omkring 25 %, der er afsat, i Danmark er det inklusive valgfag ca. 23,5 % der er afsat til praktisk-musiske fag, mens det i Sverige er ca. 21,5 %. På baggrund af denne opgørelse er der altså heller ikke noget, der umiddelbart peger i retning af, at de praktisk-musiske fag ikke prioriteres i den danske folkeskole.

Kortlægningen af de praktisk-musiske fag peger altså på, at de praktisk-musiske fag ikke direkte er blevet nedprioriteret i takt med, at fokus på de andre fagblokke er højnet. Dermed synes skolerne at have realiseret den daværende regerings mål om, at prioriteringen af faktuelle færdigheder inden for den naturfaglige og den humanistiske fagblok "skal ske uden at gå på kompromis med målet om at udvikle elevernes ... kreativitet, evne til problemløsning mv." (Skolestyrelsen 2010).

Undervisningsministeriet har i perioden 2009-11 med igangsættelsen af forsøgs- og udviklingsarbejde inden for de praktisk-musiske fag søgt at skabe øget fokus på fagene. Målet med forsøgs- og udviklingsarbejdet var bl.a. at bidrage til at øge de praktisk-musiske fags status og dermed også deres prioritering blandt ledere, lærere og elever. Evalueringen kunne ikke direkte påvise et sådant resultat af forsøgene (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012a). Udstrækning i hele skoleforløbet af obligatoriske undervisningsforløb i musik vurderes ikke umiddelbart at have haft indflydelse på fagenes status og vilkår, imens det er uklart, om et nyt fag som "håndværk og design" samt en ny sundhedsprofil for faget idræt vil kunne få indflydelse på fagenes status og vilkår. Evalueringen påpegede dog, at især en indførelse af afsluttende prøve i de praktisk-musiske fag (musik og billedkunst) på sigt kan være med til at øge fagenes status. Dette understøttes af en rapport udarbejdet af EVA, der viser, at et fags status er påvirket af, om eleverne får karakterer i faget eller ej, og om det af-

sluttes med en prøve (Danmarks Evalueringsinstitut 2002).

Fra et kunstnerisk ideal til et nytteorienteret ideal inden for de praktisk-musiske fag

I de praktisk-musiske fag har der været en gennemgående debat om, hvorvidt fagene primært har til formål at udvikle håndværksmæssige færdigheder hos eleverne (det praktiske element), eller om fagene snarere skal udvikle det personlige udtryk hos eleven (det kreative/musiske element). Inden for sløjd og håndarbejde er der eksempelvis blevet argumenteret for, at man kan tale om to typer af fag – fag der er til for samfundet, og fag der er til for personen (Gjerløff & Thejsen 2011). I fag, der er til for samfundet, fokuseres der på klasseundervisning og opøvelse af håndværksmæssige teknikker og færdigheder med en høj nytteværdi for samfundet. I fag, der er til for personen, fokuseres der på det personlige udviklingsarbejde med eleven og elevens individuelle udtryk.

Lisbeth Haastrup har en lignende sondring (Haastrup 2009). Hun argumenterer for, at der er to positioner i den danske debat om fagene – en anvendelsesorienteret position og en mere kunstnerisk position – og at disse positioner i høj grad taler forbi hinanden. Den anvendelsesorienterede position trives særligt inden for fag som sløjd, håndarbejde og hjemkundskab, og der lægges her vægt på udvikling af praktiske kompetencer, der kan bruges i samfundet. Den kunstneriske position trives særlig inden for musik og billedkunst, og der lægges vægt på

udvikling af personlige udtryksformer og en forståelse af kulturlivet.

I den internationale debat på området ses også denne generelle skelnen mellem et praktisk/anvendelsesorienteret fokus (“craft”) og et kunstnerisk/kreativt fokus (“art”). I et klassisk studie på området blev undervisningen i praktisk-musiske fag i England sammenlignet med undervisningen i samme type fag i Holland, Tyskland og Schweiz. I artiklen konkluderes, at det engelske fokus på kunstneriske projekter betyder, at eleverne ikke erhverver sig de rette kompetencer i forhold til at klare sig efterfølgende i uddannelses-systemet og på arbejdsmarkedet (Bierhoff & Prais 1993). Samtidig ses dog også eksempler på internationale publikationer, hvor fokus er på de kunstneriske udtryksformer og behovet for at udvikle en forståelse for kunsten og (fin)kulturen, særligt inden for musik og billedkunst (UNESCO 2006).

I Bamford-rapporten (Bamford & Qvortrup 2007) og ministeriets handlingsplan på området (Undervisningsministeriet 2009) ses også en skelnen mellem fag, hvor de udøvende processer for kunst og kultur er et mål i sig selv (særlig musik og billedkunst), og fag hvor kunstneriske processer er et middel for at opnå andre og mere praktiske mål (de øvrige praktisk-musiske fag). Samtidig argumenteres der dog også for, at den kunstneriske/kreative dimension bør være en dimension i alle fag i folkeskolen, ligesom den praktisk/nytteorienterede dimension også bør være fremtrædende i alle fag.

Feiwei Kupferberg er i sin bog “Kreative tider” inde på en udviklingsten-

dens, han karakteriserer som en bevægelse fra et kunstnerisk regime (med et ideal om provokation) til et industrielt regime (med et ideal om produktmæssig nytte) (Kupferberg 2006). Spørgsmålet er, om de netop gennemførte undersøgelser af de praktisk-musiske fag i den danske folkeskole kan bekræfte billedet af en sådan bevægelse mod et nytteorienteret/industrielt ideal.

Vores kortlægning af de praktisk-musiske fag og evaluering af forsøgs- og udviklingsarbejdet inden for fagene peger overordnet på, at undervisningen i de praktisk-musiske fag i den danske folkeskole primært har et nytteorienteret fokus. Dette gælder i særlig grad fagene håndarbejde, sløjd og hjemkundskab, hvilket hænger sammen med, at fokus i disse fag er på udviklingen af fysiske produkter, typisk med en høj grad af nytteværdi. I musik og billedkunst er der generelt et mindre nytte- og produktorienteret fokus og mere vægt på udøvelsen af faget, ligesom der lægges vægt på det kunstneriske udtryk.

I forsøgs- og udviklingsarbejdet var der blandt skolerne størst interesse for at udvikle det nye fag, håndværk og design, frem for at deltage i de øvrige forsøg.⁶ Formålet med det nye fag er at skabe bedre rammer for innovative arbejdsprocesser ved en sammenlægning af praktisk-musiske fag (sløjd, håndarbejde og evt. billedkunst). Evalueringen af det nye fag viser, at eleverne med det nye fag oplever en større bredde i materialevalg og håndværksmæssige teknikker, da der i det nye fag er mulighed for at kombinere på tværs af bløde materialer (håndarbejde) og hårde materialer (sløjd), ligesom der kan

være mulighed for at inddrage billedkunst (det visuelle udtryk). Eleverne oplever typisk en højere grad af nytte og relevans i det nye fag i forhold til tidligere, og det opfattes som positivt blandt eleverne og lærerne. Et markant eksempel på denne nytteorientering i "håndværk og design" er et par skoler, der har igangsat samarbejde med egentlige "bestillere" i form af eksempelvis virksomheder eller lokale institutioner, som ønsker at få fremstillet bestemte produkter. En skole samarbejdede således med Noon Copenhagen om design af nye ure til tweens, imens elever på en anden skole producerede forskellig slags legetøj til en børnehave i lokalområdet (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012a).

Ser vi på faget billedkunst, så viser vores evaluering, at der blandt billedkunstlærere er et vist forbehold i forhold til at lade faget indgå i det nye fag "håndværk og design". Flere af de interviewede lærere frygtede, at billedkunstfaget kan blive reduceret til "farvekoder og skitsetegning", hvis det integreres i "håndværk og design". På den anden side var der også eksempler på, at billedkunst som fag var med til at rykke det nye fag "håndværk og design" i en mere kunstnerisk retning ved at introducere refleksion over funktionalitet, nytte og æstetik.

På baggrund af evalueringen af det nye fag, håndværk og design, kan man hævde, at det industrielle ideal søges udviklet, således at der kommer øget fokus på innovation og mulighederne i at tænke på tværs af fag og materialer, ligesom der er et øget fokus på entreprenørskab (bl.a. via samarbejde med bestillere).

Opsummerende kan man sige, at der ikke er belæg for at hævde, at de praktisk-musiske fag i den danske folkeskole generelt bevæger sig fra et kunstnerisk til et industrielt ideal. Det ser nærmere ud til, at især fag som sløjd og håndarbejde kan være i en proces med at redefinere sig selv i forhold til et industrielt/ nytteorienteret ideal. Samtidig ses det, at andre praktisk-musiske fag som musik og billedkunst fastholder deres kunstneriske orientering.

En lignende konklusion når Nordisk Ministerråd frem til i deres rapport (Nordisk Ministerråd 2011). Det konkluderes her på baggrund af en analyse af trin- og slutmålene for de praktisk-musiske fag i den danske folkeskole, at "det er gitt plass for aktiv og skapende virksomhet, eksperimentering og uttrykkshandlinger i alle fag, unntatt idrett" (Nordisk Ministerråd 2011, s. 13). Samtidig fastslås det dog også, at særligt i det nye fag, håndværk og design, er innovation blevet en af de centrale kundskabs- og færdighedsområder (Nordisk Ministerråd 2011, s. 13).

Sket der en akademisering af de praktisk-musiske fag?

Diskussionen om de praktisk-musiske fag har også drejet sig om, hvorvidt de praktisk-musiske fag skal fungere på egne præmisser, eller om de i højere grad skal have et bogligt/akademisk indhold. Et gennemgående argument i debatten har været, at der sker en akademisering af de praktisk-musiske fag, og der er behov for at dæmme op for denne udvikling. I rapporten "Musikfaget i undervisning og uddannelse –

Status og Perspektiv 2010" fremhæves det eksempelvis, at der sker en øget akademisering af musikfaget, og at det går ud over de praktiske færdigheder hos eleverne (Nielsen 2010).

I debatten er der sat spørgsmålstejn ved det hensigtsmæssige i denne udvikling. Bamford-rapporten argumenterede således for, at de praktisk-musiske fag skal have deres egenart og ikke skal underlægges en boglig/akademisk dagsorden (Bamford & Qvortrup 2007). Samtidig har også den nuværende børne- og undervisningsminister Christine Antorini sammen med Helle Thorning-Schmidt argumenteret for vigtigheden af at fastholde de praktisk-musiske elementer i undervisningen og undgå en akademisering af folkeskolen: "De spor, der bliver lagt for fremtidens uddannelser af Venstre, De Konservative og Dansk Folkeparti, trækker i den forkerte retning... De akademiske discipliner og faglige ambitioner i de enkelte fag lige fra folkeskolen og i ungdomsuddannelserne er skruet op på et niveau, som forudsætter, at børnene kommer fra veluddannede hjem, hvor forældrene kan hjælpe dem igennem studierne. Samtidig er de praktisk-musiske fag skubbet ud af folkeskolen til fordel for en kort, koncentreret, boglig-teoretisk skoledag" (Thorning-Schmidt & Antorini 2008).

Generelt tyder vores undersøgelser af de praktisk-musiske fag dog ikke på, at der sker en øget akademisering af de praktisk-musiske fag. Undersøgelserne viser, at undervisningen i de praktisk-musiske fag i overvejende grad er praktisk orienteret, og der kun i mindre omfang indgår teoretisk og bogligt stof i undervisningen. Under-

visningen i de praktisk-musiske fag er i høj grad organiseret omkring forløb, hvor eleverne arbejder i grupper med en praktisk opgave. Undervisningen er typisk baseret på vejledning og værkstedslignende øvelser, mens klassegenemgang af nyt stof fylder relativt lidt i undervisningen. Samtidig giver lærerne udtryk for, at det er svært at inddrage mere teoretiske elementer i undervisningen, bl.a. på grund af en mangel på relevante undervisningsmaterialer på området (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012a).

I kortlægningen af de praktisk-musiske fag blev det også fremhævet af lærerne, at det praktiske fokus i de praktisk-musiske fag var med til at skabe succesoplevelser for praktisk orienterede elever. Det var et forhold, som vægtede højt blandt lærerne. Hele 89 % af lærerne vurderede i høj grad eller i meget høj grad dette som et overordnet mål for fagene (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012b).

Blandt lærerne og skolelederne blev der dog også klart givet udtryk for, at de praktisk-musiske fag skal vægte fagligheden højt, og at dette rækker ud over de praktiske kundskaber. Det blev fremhævet, at Fælles Mål er et godt redskab til at sætte fagligheden på dagsordenen og med fordel kan anvendes som pejlemærker i planlægningen af undervisningen. Samtidig fremgår det dog også af undersøgelsen, at en del af lærerne på området kun sjældent anvender de Fælles Mål og faghæfterne (44 %). Dette hænger bl.a. sammen med, at faghæftet virker for omfattende, samt at mange lærere synes, at målene er for svære at omsætte

til praksis (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012a).

De gennemførte forsøg med udvikling af de praktisk-musiske fag i perioden 2009-11 tyder dog på, at der på længere sigt kan ske en udvikling mod en øget akademisering af de praktisk-musiske fag. Forsøgene med afsluttede prøver i musik og billedkunst viser eksempelvis, at afsluttende prøver kan medføre mere strukturerede undervisningsforløb med øget fokus på teoretiske elementer i fagene. Ligeledes viser forsøgene med det nye fag, håndværk og design, at eleverne i det nye fag når omkring færre håndværksmæssige teknikker end tidligere i henholdsvis håndarbejde, sløjd (og billedkunst). Vægten i det nye fag er i højere grad på innovative arbejdsprocesser, og det indebærer typisk, at vægten lægges på den overordnede designproces, herunder en inddragelse af elevernes ideer til den produktmæssige udformning og en argumentation for, hvorfor produktet skal have netop dette design. Hermed lægges vægten i mindre grad på konkrete håndværksmæssige færdigheder og i højere grad på den enkelte elevs evne til at planlægge og gennemføre (komplekse) projekter. En sådan nyorientering af fagene kræver nogle andre kompetencer fra lærernes og elevernes side end tidligere, navnlig en udviklet evne til refleksivitet og mundtlighed omkring praktisk-musiske processer og produkter. Det ses da også, at undervisningen i det nye fag (materielt design, materiel kultur m.m.) har lagt vægt på udvikling af sådanne kompetencer og dermed også er blevet mere teoretisk end tidligere (Haastруп 2009).

Det generelle billede er altså, at undervisningen i de praktisk-musiske fag i overvejende grad er praktisk orienteret og der kun i mindre omfang indgår teoretisk og bogligt stof i undervisningen. Samtidig fremgår det dog også, at der er en tendens til, at udviklingen går i retning af en øget teoretisering eller akademisering af de praktisk-musiske fag.

Forskningen på området giver os ikke nogle klare svar på, hvorvidt denne tendens til akademisering, som vi aner i de praktisk-musiske fag, er en god idé. Der peges dog i forskningen på nogle opmærksomhedspunkter. Der er eksempelvis blevet peget på, at en øget bogliggørelse af fagene kan udgøre et problem for skoletrætte elever, fordi disse elever i de praktiske fag oplever en større anerkendelse end i de boglige fag og en form for åndehul (Haastrup 2009).

I forhold til elever med særlige behov peger nylig forskning på, at de praktisk-musiske fag kan spille en positiv rolle for læringsforløbet (Egelund & Tetler 2009). Disse elever har særlig glæde af gruppe- og projektarbejdet i de praktisk-musiske fag, hvor eleverne oplever, at de får hjælp af deres kammerater, og at de kan bidrage med nogle andre typer af kompetencer end de rent boglige. I det nye fag, håndværk og design, er der lagt meget vægt på gruppe- og projektarbejde, så dette peger i retning af, at det nye fag kan skabe succesoplevelser for elever med særlige behov.

Der er også forskning, som peger på, at det praktiske element i fagene er vigtigt i forhold til udviklingen af kunstneriske og kreative kompetencer,

og en bogliggørelse af fagene vil være problematisk (Tanggaard 2008; Lindström 2007). Tanggaard argumenterer eksempelvis for i sin bog "Kreativitet skal læres!", at det er vigtigt med en praktisk tilgang til udvikling af kreative/musiske kompetencer, fordi det kun er i og gennem bearbejdninger af et materiale (tekstiler, træ, lærreder, ord), at man kan skabe noget, der anerkendes som kreativt af andre. Endelig bør det også nævnes, at der er oprettet en forskningsenhed i akademisering, som bl.a. har taget denne problemstilling op (se bl.a. Rømer 2011).⁷

Konklusion

Det første spørgsmål, som vi har fokuseret på i artiklen, er, hvorvidt de praktisk-musiske fag er blevet nedprioriteret i forhold til de to andre fagblokke. Vores undersøgelser på området viser her, at de praktisk-musiske fag generelt prioriteres i folkeskolen. Linjefagsdækningen er høj, minimumstallene for de enkelte praktisk-musiske fag overholdes, og der er generelt tilstrækkelige faciliteter og materialer til rådighed i fagene. Samtidig viser undersøgelsen, at selv om fagene er prioriteret på skolerne, så har de ikke stor politisk bevågenhed, og der udbydes ikke mange praktisk-musiske fag som valgfag. I forlængelse af forsøgsarbejdet 2009-11 vil ministeriet kunne sætte mere fokus på de praktisk-musiske fag, f.eks. ved indførelse af "håndværk og design" som nyt fag i folkeskolen, men dette er endnu uafklaret.

Det andet hovedspørgsmål i artiklen har været, hvorvidt man kan finde en forskydning i fagenes undervisningspraksis fra et kunstnerisk ideal hen

imod et mere nytteorienteret ideal. Vores undersøgelser på området indikerer, at man ikke generelt kan tale om, at de praktisk-musiske fag har haft en grundlæggende kunstnerisk orientering, og at denne orientering er ved at blive fortrængt til fordel for en nyttemæssig/industriel orientering. Snarere kan man tale om, at de praktisk-musiske fag generelt har haft et nytteorienteret udgangspunkt (dog i noget mindre grad i musik og i billedkunst), og at der med iværksættelsen af de nye forsøg inden for fagene sker en yderligere udvikling i forhold til nytteorienteringen i fagene. I det nye fag, håndværk og design, lægges der således vægt på innovation, og elever og lærere oplever det som positivt, at man i det nye fag har mulighed for selvstændigt at kombinere materialer og håndværksmæssige teknikker og udvikle nye relevante produkter. Der er dog grund til at være opmærksom på, at denne udvikling ikke går så langt, at de kunstneriske dimensioner i fagene bliver marginaliseret.

Det tredje spørgsmål, som artiklen har søgt at give et svar på, er, hvorvidt man kan tale om en akademisering af de praktisk-musiske fag. Her peger vores undersøgelser på, at der generelt ikke er sket en sådan akademisering af fagene. Undervisningen er i overvejende grad praktisk orienteret, og der indgår kun i begrænset omfang teoretisk stof i undervisningen. Dette imødekommer i særlig grad behovene hos de praktisk orienterede elever. Samtidig viser undersøgelserne dog også, at nogle af de netop gennemførte forsøg med praktisk-musiske fag kan føre til en kommende akademisering af fagene.

Således er der gennemført forsøg med afsluttende prøver i musik og billedkunst, hvor der er lagt større vægt på de teoretiske elementer i fagene. Ligeledes er der gennemført forsøg med det nye fag, håndværk og design, hvor der lægges mindre vægt på praktiske teknikker og mere vægt på designmæssige overvejelser og refleksioner. Dette har ikke været en intention med det nye fag, men noget tyder på, at det kan være en ikke-intenderet konsekvens. Det er derfor væsentligt at få diskuteret, om det er en retning, som man ønsker at gå i forhold til udvikling af de praktisk-musiske fag.

Litteratur

- Abrahamsen, G. m.fl. (2011). *Kreativitet, innovation og entreprenørskab*. TemaNord 2011: 520.
- Bamford, A. & Qvortrup, M. (2007). *The Ildsjæl in the Classroom*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Bierhoff and Prais (1993). Britain's Industrial Skills and the School-Teaching of Practical Subjects: Comparisons with Germany, the Netherlands and Switzerland. *Journal of the National Institute of Economic and Social Research*, vol. 144 (1).
- Danmarks Evalueringsinstitut (2002). *Folkeskolens afgangsprøver – Prøvernes betydning og sammenhængen med undervisningen*.
- Egelund, N. & Tetler, S. (red.) (2009): *Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Gjerløff, A.K. & Thejsten, T. (2011). *Slojld og håndarbejde. To fag – for personen og samfundet*. www.folkeskolen.dk (Fra læreruddannelsens historie 2011).
- Haastrup, L. (2009). Positioner og potentialer på vej mod en kulturdidaktik Mål og midler for de praktisk-musikkunstneriske fag set fra et materielt kulturelt perspektiv. *CURSIV*, nr. 4, 2009.
- Hjelmar, U. & Plauborg, R. (2009). *Kompetencer fra kreative fag i gymnasieskolen – hvad*

- er kompetencerne og bruges de? København: AKF.*
- Kupferberg, F. (2006). *Kreative tider – at nytænke den pædagogiske sociologi. København: Hans Reitzels Forlag.*
- Lindström, L. (2007). *Kan kreativitet læres ut? En bildpedagogisk oversigt. EDUCARE, nr. 1, 7-34.*
- Ministeriet for Børn og Undervisning (2012a). *Forsøg med praktiske-musiske fag i folkeskolen – evaluering. Rapport udarbejdet af Rambøll Management i samarbejde med AKF og DPU.*
- Ministeriet for Børn og Undervisning (2012b). *Kortlægning af de praktisk/musiske fags status og vilkår i folkeskolen. Rapport udarbejdet af Rambøll Management i samarbejde med AKF og DPU.*
- Nielsen, F.V. (red) (2010). *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010. I Musikpædagogiske Studier, bind 2. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.*
- Nordisk Ministerråd (2011). *Praktisk-musiske fag i uddanningsystemene i Norden. Nordisk Ministerråd.*
- Pluss Leadership (2011). *Børn/Unge og billedkunst – kortlægning af situationen vedrørende billedkunst for, med og af børn og unge. København.*
- Rømer, T.A. (2011). *Uddannelse i spænding – åbenhjertighedens, påmindelsens og tilsynkomstens pædagogik. Århus: Forlaget Klim.*
- Skolestyrelsen (2010). *Fremtidens folkeskole – en af verdens bedste. København.*
- Tanggaard, L. (2008). *Kreativitet skal læres! Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.*
- Thorning-Schmidt, H. & Antorini, C. (2008). *Uddannelsesløft i stedet for videnskløft. Folkeskolen nr. 11, maj 2008. <http://www.folkeskolen.dk/52326/uddannelsesloeft-i-stedet-for-videnskløft>*
- Undervisningsministeriet (2009). *Handlingsplan for styrkelse af de praktisk/musiske fag i folkeskolen.*
- UNESCO (2006). *Road Map for Arts in Education, www.portal.unesco.org*
- ## Noter
- 1 Programleder, KORA – Det nationale institut for kommuners og regioners analyse og forskning, Købmagergade 22, 1150 København K
 - 2 Seniorrådgiver, Rambøll Management Consulting, Hannemans Allé, 2300 København S
 - 3 “Håndværk og design” kan erstatte sløjd og håndarbejde, eller det kan erstatte sløjd, håndarbejde og billedkunst. Faget er afprøvet mellem 4.-7. klassetrin. Formålet med det nye fag er at forbedre elevernes kompetencer inden for innovation, selvstændig bearbejdning af materiale m.m.
 - 4 I to tilfælde var forsøgsskolerne blevet nedlagt, og det var derfor ikke muligt at gennemføre egentlige skolebesøg. I disse tilfælde gennemførtes telefoninterview med den skoleleder, der var på skolen i forsøgsperioden.
 - 5 Se bl.a. Danmarks Privatskoleforening, Folkeskolen.dk, Musikeren.dk, og Sloejd.dk.
 - 6 I alt 19 skoler ud af de 27, der har deltaget i forsøgs- og udviklingsarbejdet, har gennemført forsøg med håndværk og design. De øvrige forsøg var 1) udstrækning i hele skoleforløbet af obligatoriske undervisningsforløb inden for musik og billedkunst, 2) udtalelser om elevernes faglige standpunkt ved afslutning af den obligatoriske undervisning, 3) afsluttende prøver i valgfagene musik, billedkunst samt håndværk og design og 4) afprøvning af alternativ sundhedsprofil for faget idræt.
 - 7 Se <http://www.dpu.dk/forskning/forskningsenheder/akademisering/>

Rubrik

Omtale af den redigerede og nye udgave af DSM-V – med fokus på autisme

Arbejdet med at forny diagnosemanualen DSM over psykiske lidelser er ved at være færdigt, og datoen for udgivelsen af DSM-V er sat til maj i år.

*Af Charlotte Holmer Kaufmanas,
specialkonsulent, Socialstyrelsen.*

DSM manualen (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) blev publiceret første gang i 1952 og er blevet revideret fire gange. Siden 1999 har APA, (American Psychiatric Association) revideret den fjerde udgave DSM-IV og udgivelsen af den nye DSM-V er inden for rækkevidde. DSM manualen kategoriserer psykiske forstyrrelser og beskriver de diagnostiske kriterier, så klinikere og forskere kan diagnosticere ud fra dem på en ensartet måde. Da DSM manualen er mere detaljeret og præcist udformet end ICD, som vi anvender i Danmark, imødeses den med stor interesse af klinikere og forskere verden over. DSM anvendes i øvrigt i USA af forsikringsselskaber, sociale forvaltninger, retssale, fængsler og af politikere, der udvikler ny sundhedspolitik. DSM anvendes i mange lande og danner forbillede for det internationale diagnosesystem ICD, som udgives af WHO, og som vi anvender i Danmark.

Diagnosemanualer er både et produkt af forskning og et system, der genererer ny forskning. Forskere har brug for diagnoser for at kunne planlægge og gennemføre empiriske studier, der er sammenlignelige med andre forskeres studier. Forudsætningen herfor er klare diagnosedefinitioner, som følges af forskellige forskningsmiljøer. Psykiatriske diagnoser er ikke permanente. De har deres udgangspunkt i klassiske psykiatriske beskrivelser, der oprindeligt ikke var særlig videnskabeligt velfunderede, men diagnosemanualerne medtager i stigende grad kun diagnoser, hvis definitioner har vist sig at være tilstrækkelig valide. Diagnosemanualer er med til at sætte grænserne mellem psykisk forstyrrelse og normalitet. Et klassisk dilemma er, at hvis kravene for at diagnosticere en psykisk lidelse er for snævre, er der nogle, der ikke får behandling – er de for brede, vil normale mennesker kunne modtage en behandling, som burde være forbeholdt dem, som har det sværest. At definere denne grænse mellem psykisk forstyrrelse og normalitet er ikke kun et videnskabeligt spørgsmål, der bør overlades til eksperter, mener nogle.

Proces og ændringer

Processen med at revidere DSM blev sat i gang via en konference og artikler i anerkendte tidsskrifter. En ekspertgruppe med 27 medlemmer har overvåget de 16 arbejdsgruppers arbejde. Udenlandske repræsentanter har deltaget, og der er foregået et stort arbejde med at indhente forskningsbaseret viden. Mange forskere og andre interesserede har med ildhu drøftet konsekvenserne af ændringerne i den nye manual i kommentarer og artikler, som det fører for vidt at referere til disse i denne omtale. To udkast af DSM-V er afprøvet 11 steder af 3.900 klinikere. Man har testet både nye patienter og allerede diagnostiserede patienter. Flere klinikere har testet den samme patient med ugers mellemrum. Man har testet tilgængelighed, forståelighed, nemhed, brugbarhed, reliabilitet og validitet.

Siden 1980 har man opstillet diagnoserne i kategorier. For at få en diagnose, skal man f.eks. kunne opfylde 4 kriterier – opfylder man kun 3 får man ikke diagnosen. Det er kategorial tænkning. I den nye udgave – DSM-V tegner der sig nu et nyt fagligt perspektiv med hensyn til måden at definere diagnoser på. I den fremtidige DSM-V er det tanken, at man også skal tænke dimensionalt. Man mener, at forskningen har vist, at grænserne er flydende mellem diagnoser, så det giver mening at gå fra tankegangen “enten har man diagnosen, eller også har man den ikke” til at vurdere funktionsnedsættelser gradsmæssigt – på et kontinuum. Det er håbet, at et dimensionalt syn vil fremme forskning i, hvilke grader af tilstanden, der peger på hvilken behandling.

Autisme spektrum forstyrrelser

I dag findes en overordnet kategori, der hedder “Gennemgribende udviklingsforstyrrelser”. Den omfatter blandt andre underkategorierne infantil autisme, Aspergers syndrom, disintegrativ forstyrrelse og gennemgribende udviklingsforstyrrelser, uspecificeret. Disse underkategorier samles nu i DSM-V til én kategori: “Autisme spektrum forstyrrelse”. Hermed stadfæstes, at autisme er et kontinuum fra mild autisme til svær autisme. Og det skal så beskrives dimensionalt. Det er arbejdsgruppens forhåbning, at denne ændring vil føre til end mere præcis diagnostisk udredning og design af mere individuelt målrettet interventionsarbejde. Begrundelsen for denne ændring er, at sondringen mellem de enkelte undergrupper har vist sig at være relativ inkonsistent over tid, varierende i forhold til geografiske steder, og at denne sondring ofte har været associeret med sværhedsgrad, sprogudviklingsniveau eller begavelse i højere grad end diagnostiske træk. At samle undergrupperne i en enkelt spektrumsforstyrrelse afspejler i højere grad den aktuelt bedste viden, vi har om patologi og klinisk præsentation, mener arbejdsgruppen.

I DSM-IV er autisme defineret ved tre symptomområder (triade): 1: Afvigelse vedr. gensidighed i socialt samspil, 2: Afvigende kommunikation, verbal og nonverbal og 3: Repetitive mønstre i adfærd og interesser. De samles nu i to symptomområder (dyade) nemlig 1: Vedvarende problemer med social kommunikation og social interaktion 2: Begrænsede, repetitive mønstre af adfærd, interesser og aktiviteter.

Rationalet for at foretage disse ændringer er bl.a., at man mener, at vanskeligheder inden for områderne kommunikation og socialt samspil er uadskillelige, og det vil være mere nøjagtigt at se det som et samlet sæt af symptomer med beskrivelser inden for kontekst og miljø. Symptomerne skal begrænse og give vanskeligheder i daglige funktioner. Hver person skal beskrives via kliniske "specifiers" (sprog m.v.)

Der ændres også ved alderskriteriet, så symptomerne ikke længere skal have været til stede inden for de tre første leveår men i tidlig barndom. Det skyldes, at visse aspekter af autisme vedrører de sociale og kommunikative krav, der først opstår senere i barndommen. En del eksperter mener, at denne ændring vil gøre det nemmere for voksne at få diagnosen. Sprogforsinkelse er ikke længere et kriterium for ASF, idet man mener, at forsinkelse i sprogudviklingen ikke er unikt eller universelt ved autisme, og det vil være mere præcist at se det som en faktor, der påvirker de kliniske symptomer, mere end det definerer diagnosen. Derudover er udvikling af sproget vigtigt for prognose og behandling.

I DSM-IV udelukkedes det at stille diagnosen ADHD hos personer med autisme. Det vil ikke være tilfældet i det kommende DSM-V. Der vil det tværtimod blive en del af de overordnede principper, at forekommer flere psykiske forstyrrelser samtidigt hos samme person, skal de alle diagnosticeres.

ICD-11

Ovenstående er blot eksempler på ændringer i DSM-V. Vi vil uden tvivl se en række studier af forekomst og incidens umiddelbart efter udgivelsen, så man kan følge op på de væsentligste spørgsmål, mange vil stille som f.eks om der er flere eller færre, der vil få diagnosen "autisme spektrum forstyrrelse" efter de nye DSM-V kriterier.

Arbejdet med den nye ICD-11 foretages i arbejdsgrupper organiseret af udgiveren WHO. I Danmark er det Statens Serum Institut, der er involveret i opgaven. ICD-11 udgives i 2015, og herefter vil der pågå en oversættelse til dansk brug.

Referencer:

DSM-V hjemmeside: <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>

ICD-11 hjemmeside: <http://www.who.int/classifications/icd/revision/en/index.html>

ICD-11 Beta- Draft: <http://apps.who.int/classifications/icd11/browse/f/en>

Artikel 1: Abstract

Rathje, Pia; Wodschow, Anne & Madsen; Svend Aage (Center for Child Sexual Abuse, Rigshospitalet). **Sexual Abuse of Small Children.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Vol. 46, 2, 3 – 12.*

Also children younger than seven are exposed to sexual abuse. When a young child is referred to the University Hospital Copenhagen due to suspicion of child sexual abuse the clarification of whether the child has been abused or not remains unsolved in the majority of the cases. The difference between a juridical and a psychological clarification of child sexual abuse is discussed as well as implications of this uncertainty for the psychologist's and other professionals' treatment of the child. The article stresses the importance of offering treatment and support for all children and their parents regardless of whether the suspicion of sexual abuse can be confirmed juridically, psychologically or remains uncertain.

Svend Aage Madsen, Pia Rathje og Anne Wodschow

Artikel 2: Abstract

Kramme; Agnete, Lyngbye; Carl, Britta & Egelund, Niels (Consultant, Odense; Head of Division for Daycare, Odense & Professor at the University of Aarhus). **Learning Environment Appraisal – A Systematic Method to Assess the Quality of Daycare Institutions.** *Pædagogisk psykologisk Tidsskrift, Vol 46, 2, 13 – 28.*

The daycare institution is pivotal for the development of children's skills until they start school because almost a 100 per cent of the children in Denmark are in daycare institutions for young children. Until the pedagogical curriculum for daycare institutions was introduced in 2004, Denmark had not been focusing on aims and objectives for the pedagogical work and rarely on methodology and evaluating. However, with support from, among others, a Taskforce for the Daycare Institutions of the Future introduced by the Ministry of Children and Education, this is now changing. The article presents a learning environment appraisal, an innovative method to both assess the quality of the pedagogical learning environments and to target the development of the pedagogical practice in the municipality of Odense. The method evaluates and systematically measures the quality of the pedagogical practice in five central issues in daycare institutions: Care and welfare. Pedagogical curriculum. Physical environment. Qualifications and motivation in the pedagogical staff. Development of inclusive learning environments.

Agnete Kramme, Britta Carl og Niels Egelund

4 Head of the Taskforce for the Daycare Institutions of the Future – The Ministry of Children and Education.

Artikel 3: Abstract

Rasch, David (Psychologist). **How Does it Feel, being a Parent of a Child Diagnosed with ADHD?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Vol. 46, 2, 29 – 37.* –

This article is based on a master thesis in psychology where the author undertook a qualitative investigation of how parents experience being parents of a child diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The investigation undertakes four interviews of three mothers and one couple.

In this article two central elements of the analysis are emphasized: *a narrative that sees the diagnosis as a legitimized salvation* and *a dynamic for social acceptance*. The latter is evident in the parents' wish for a diagnosis that legitimizes their child's behaviour. The narrative and the dynamic elements are deeply entwined and it is argued, on the basis of the analysis, that the children are perceived more positive by their parents following the diagnosis. Furthermore, the perceived change may have a profound impact on the future progress of the child. This is due to the parents' changed concept of their child as a result of the diagnosis, the narrative that sees the diagnosis as a legitimized salvation, and the dynamic for social acceptance. *David Rasch*

Artikel 4 *Abstract*

Qvortrup, Ane & Rüsselbæk; Hansen, Dion (Assistant professor at the University of Southern Jutland & professor at the University of Aarhus). **Claims for Visibility in Day Care – Taking Responsibility and Avoiding Responsibility.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Vol. 46, 2, 38 – 47.* –

Claims for visibility in day care – Taking responsibility and avoiding responsibility. The article focuses on pedagogical teaching plans in day care. The plans are designed to ensure quality and to make visible what is going on in pedagogical practices. The institutions have to describe how they are working with six national teaching plan themes. Based on empirical studies the article argues that visualizing pedagogical issues related to these themes does have consequences. It can have various consequences as regards inclusion and exclusion. In consequence of the visualization even 'minor' problems are making a spectacle of themselves. The institutions in the first place feel impelled to take on the responsibility for these. But the risk of being held to account for it, if they do not succeed handling the problems, can force them to pass on the problems to PPR. Never before have so many children been recommended to PPR. On this background, the article suggests, that the pedagogical teaching plans, which are introduced to ensure quality, seem to produce new problems, that may be counter-productive to the assurance of quality. *Ane Qvortrup og Dion Rüsselbæk Hansen*

Artikel 5 Abstract

Hansen; Eivin, Rune (Schol psychologist in HøjeTåstrup). **From Paralysis to Pro-active Effort – Counseling School Teachers.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Vol. 46, 2, 48 – 57.* – Educational psychology experiences staff cuts, and fewer demands are being put on the psychologist by legislation. This creates a need to rethink in ways that help children the most. Inspired by narrative thinking a systematic, early counseling effort involving teams of teachers is introduced. Its six steps are: tuning expectations – meeting the teachers where they are – finetuning the story of the problem – developing a plan – following up and involving the parents – evaluation. – *Bjørn Glæsel*
Eivin Rune Hansen

Artikel 6 Abstract

Tanggaard, Lene & Dahl, Kristian. **The Roots of Consultation.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Vol. 46, 2, 68 – 81.*
In this article we explore the tradition and the kind of profession, of which the psychologist becomes a member when taking a consultative approach. In a Danish context we argue that the psychologist, when taking a consultative approach, inevitably will be formed by Edgar Schein's (1999) notion of process consultation. We therefore explore Schein's understanding of consultative work and how this is reflected in practice. Inspired by Dewey (2005) we argue that this way of perceiving consultation both opens and closes doors for the psychologist. We discuss how the psychologist can navigate professionally in the complexity of helping relations by engaging in an integrative practice form. This practice means moving beyond the dichotomy of professional ideals and theoretical dogmas. We argue that the most helpful forms of consultation arise when the psychologist is skilfully able to switch between an expert and a process role. But neither of these will be helpful unless the psychologist is truly able to understand the everyday business and concerns of the client. This must always be the primary context rather than dogmatic ideals for consultation. *Lene Tanggaard & Kristian Dahl*

Artikel 7 Abstract

Kousholt, Kristine & Fisker; Tine, Basse (The University of Aarhus). **Bullying and the Fellowship of Children – A Narrative Review of International Research on Bullying.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Vol. 46, 2, 68 – 81.* – This article reviews international research on bullying in schools from 2000 – 2010. More detailed knowledge is needed. The discussion discerns betw. 1. and 2. order perspectives on bullying. The aim is to present important knowledge and to explicitly discuss different understandings of bullying. It is recommended also to apply 2. order perspectives on interventions against bullying. – *Bjørn Glæsel*
Kristine Kousholt og Tine Basse Fisker

Artikel 8 Abstract

Fisker, Tine, Basse (The University of Aarhus). “**It Won’t Do to Waste the Time of Children – Inclusion and Prevention in Valby**”. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Vol. 46, 2, 82 – 105. – In 2008 a five year pilot project started in Valby, comprising 257 4 ys. old children. The evaluation builds on interviews with teachers and parents. Important issues have been highlighted in this project; e.g. a three-layer effort towards a. all children (prevention), b. groups of at-risk children (anticipation), and c. individual children with special problems (intervention). –

Bjørn Glæsel

Tine Basse Fisker

Artikel 9 Abstract

Hjelmar, Ulf & Møller, Johanne (Program leader in AKF & senior consultant in Rambøl Management). **Arts Education in Primary School – Status and Problems**. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Vol. 46, 2, 106 – 117.

The paper analyses the current arts education in primary and secondary school in Denmark. The paper is based on a nationwide survey among schools, secondary data and available statistics, qualitative data from 27 site-visits on schools and two workshops with stakeholders in the area. The results show that arts education is given some priority in Danish schools despite the fact that there has not been much political focus on the area in recent years. It is also shown that arts education is oriented towards innovation while artistic expression and understanding are not given the same priority, especially in subjects like craft and wood-craft. Finally, it is shown that teaching in arts education is practically oriented, but recent experiments in the area are to a greater extent emphasizing more theoretical elements.

Ulf Hjelmar og Johanne Møller

Bevar roen – En metodebog til inklusion af børn med ADHD

Charlotte Andersen. DAFOLO,
129 sider 399,95 kr.

Denne bog er en værktøjsbog, med konkrete redskaber, som kan bruges til inspiration i det daglige arbejde med børn med ADHD. Bogen bygger på solidt kendskab til de udfordringer, man som voksen kan have, når man arbejder med børn med ADHD. Alligevel fremstår bogen let læst, med eksempler og forklaringer undervejs. Dette sammen med de mange konkrete værktøjer gør bogen umiddelbart anvendelig i den daglige pædagogiske og didaktiske praksis.

Bogens sigte er at give redskaber til at organisere betingelserne for deltagelse i undervisningen i skolen på en måde, så barnet har størst mulig chance for at deltage på lige fod med andre børn i klassen.

Bogen henvender sig primært til professionelle der arbejder med børnene i undervisningssituationer, men vil også være anvendelig og kan give inspiration til forældre og anden familie der deler liv og hverdag med børn med ADHD.

Bogens kapitler består af følgende:

Kapitel 1: Nøglebegreber. Her introduceres læseren for bogens mest elementære begreber.

Kapitel 2: ADHD og eksekutive funktioner. I dette kapitel beskrives de vanskeligheder der kan være forbundet med ADHD.

Kapitel 3: Relationsarbejdet. Dette kapitel beskæftiger sig med betydningen af den voksnes gode relation til barnet.

Kapitel 4: Struktur og organisering. Da netop struktur og organisering kan være en særlig udfordring i arbejdet med børn med ADHD, giver dette kapitel eksempler på, forslag og inspiration til dette arbejde.

Kapitel 5: Undervisningssituationer. Kapitlet fortsætter forrige kapitels gennemgang af forslag, eksempler, værktøjer og inspirerende ideer til hvordan undervisningen bedst muligt kan tilrettelægges, så der bliver plads til barnet med ADHD i klassen.

Kapitel 6: Forældresamarbejdet. Dette kapitel tager fat på et vigtigt og ofte overset element i arbejdet med børn i vanskeligheder: forældresamarbejdet. Kapitlet giver gode råd og ideer til hvordan dette arbejde kan gribes an.

Tine Basse Fisker

***En systemisk organisation
– kollaborativt lederskab,
genbeskrivelse og evolutionære
måder at blive til på***

Jacob Storch. 160 sider, 298,- kr. (e-bog 256,-kr). Forlaget Mindspace 2012

Jacob Storchs bog repræsenterer først og fremmest en ny og meget anderledes måde at tænke i forandring, innovation og vækst på end den traditionelle lineære ledelsestænkning, hvor adskillelsen mellem strategisk planlægning og efterfølgende implementering er meget dominerende.

JS. plæderer for ledelse som fortløbende, relationelle processer mellem alle organisationens aktører og interessenter, snarere end forsøg på strategisk planlægning og styring og personlige egenskaber.

Den røde tråd i bogen er uærbødighed i Gianfranco Cecchins forståelse; men hvor Cecchin primært brugte begrebet i konsultative og terapeutiske kontekster, bruges begrebet her i bogen i en langt bredere betydning inspireret af Rortys begreb om ironi og genbeskrivelser, hvor man hele tiden er parat til at suspendere egne hypoteser og indtager nye positioner, hvad enten man er terapeut, konsulent eller leder.

John Shotter har skrevet et fyldig og meget rammesættende forord. Derudover består bogen af fem kapitler.

Første kapitel er en introduktion til bogen, hvor nøglebegreberne "uærbødighed" og "genbeskrivelser" udfoldes. J.S. beskriver lederskab og fællesskaber som noget, der skabes gennem et levende relationelt engagement af

mennesker i samtale, hvor de forsøger at give mening til der, der foregår.

I kapitel 2. beskriver JS organisatoriske tilblivelser som en fortløbende proces. Ideerne om uærbødighed og ironi beskrives som centrale for, hvordan vi kommer til at kende os selv som selver og som selver i et fællesskab og fører til en kontinuerlig selvskabelse eller genbeskrivelse på alle niveauer af og i organisationen. Forfatteren ser det som en systemisk pointe, at organisatoriske forandringer sker gennem involvering af medlemmerne i de betydningsdannende kollektive processer

Kapitel tre sætter fokus på udøvelsen af professionelle konsultationspraksisser og navnlig på fornyelse og innovation som en tilblivelsesmåde. Innovation ses som en udløber af tilblivelsesprocessen, noget som sker i spontane responsive processer og ikke som en aktivitet i egen henseende. Organisationer er således i kontinuerlig forandring, hvor stabilitet bliver noget dynamisk, som når en hvirvel i en flod forbliver stabil og konstant ved at være i bevægelse, eller rettere sagt, hvor hvirvlen bliver en naturlig følge af forandring, i og med at vandet strømmer gennem den. Det er det uafsluttede, åbenheden overfor at blive berørt eller påvirket, der er centralt.

I kapitel fire skildres det "uperfekte lederskab", som er en form for lederskab, der anerkender, at der er noget fundamentalt uafsluttet og derfor uperfekt ved ledelsesopgaven. Det er gennem responsive dialogiske aktiviteter, vi kommer til at indse, at det, der anses for at være "perfekt", grundlæggende er en oplevelse, som vil gå over.

Kapitel fem opsummerer centrale budskaber fra bogen gennem en beskrivelse og analyse af et igangværende udviklingsprojekt i forfatterens egen organisation.

En systemisk organisation er ikke en traditionel systemisk bog, hvis sådanne eksisterer. JS. er selv uærbødig overfor de systemiske traditioner, og han viser således også på metaplanet, hvordan man kan forholde sig eksperimenterende til det foreliggende.

Forfatteren bygger eksplicit på Cecchin og på Rorty, men hans inspiration fra meget relationsorienterede organisations- og ledelsesforskere som Shotter, Weick og Stacey skaber grundtonen bogen igennem.

Selvom JS's skrivestil er klar og let tilgængelig, er bogen ikke tilsvarende let tilgængelig, fordi den omhandler meget komplekse processer.

Bogen vil være en god inspirationskilde for ledere og konsulenter, som interesserer sig for innovation og forandring gennem komplekse responsive processer, men alle, som forsøger at forholde sig åbent overfor såvel etablerede teorier, egne forforståelser og nye muligheder, vil finde bogen interessant.

Henning Strand

Leadership Pipeline i den offentlige sektor (2012)

Kristian Dahl og Torkil Molly-Søholm, Dansk Psykologisk Forlag. 250 kr., 352 sider.

Leadership Pipeline handler om, at der bedrives forskellige former for ledelse alt efter hvilket ledelsesniveau, man

befinder sig på som leder. Leadership Pipeline i den offentlige sektor er resultat af et forskningsprojekt om ledelse i offentlige organisationer i kommuner, regioner og staten. Teorien om Leadership Pipeline er udviklet på baggrund af ledelse i virksomheder i den private sektor, og grundtesen er at succesfuld ledelse er afhængig af, hvordan man bedriver ledelse i forhold til det ledelsesniveau, man befinder sig på. De fire niveauer er: Leder af medarbejdere, leder af ledere, funktionel chef og topleder.

Forfatterne har på baggrund af empiriske studier af ledelse på de samme fire niveauer i den offentlige sektor kunnet konkludere, at der er nogle grundlæggende forskelle på, hvordan ledere på de forskellige niveauer i hhv. den private og offentlige sektor lykkes. Først og fremmest er der i den offentlige sektor flere formål end det økonomisk profitable formål, hvilket betyder, at fokus derfor ikke alene er på den økonomiske bundlinie, men også de værdier, der knytter sig til at lede være leder i en politisk styret organisation. Det får betydning for den offentlige ledelseskæde og den måde, der ageres på i de enkelte led. Medarbejderne i den offentlige sektor ses fx som mere selvledende. De lavere ledelsesniveauer arbejder også med strategiudvikling og –implementering i modsætning til ledere på de tilsvarende niveauer i den private sektor, hvor det kun er de to øverste chefniveauer, der beskæftiger sig med strategiarbejdet.

Ledelsessamarbejdet i den offentlige ledelseskæde går ikke kun nedad, men er langt mere dynamisk og gensidig (ledelses opad og nedad) med informa-

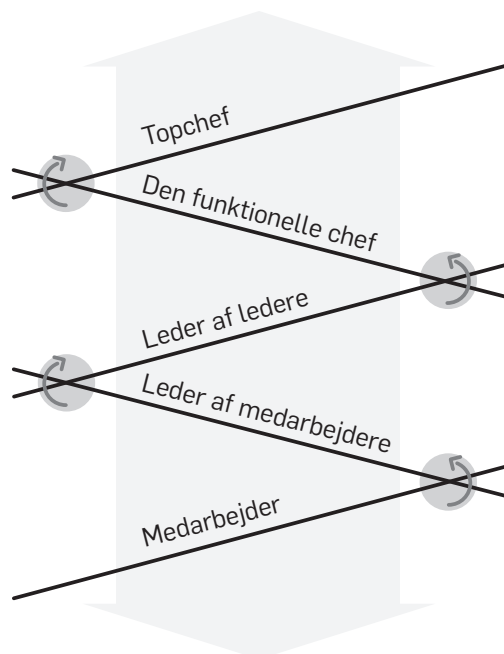
tioner, ideer, sparring og input til beslutninger. Desuden skal den offentlige leder håndtere en mere kompleks organisatorisk virkelighed med modsatrettede mål, dilemmaer og logikker bl.a. i forhold til den politiske verden. Det fordres desuden, at den offentlige leder i højere grad skal kunne navigere i tværfaglige og tværgående processer. Særligt på topchef niveauet stilles der større krav til faglig ledelse, idet en topchef i det offentlige også skal kunne vurdere en fag-faglig substans i konkrete sager, oftes fordi den har politisk relevans.

Bogen er relevant i forhold til at forstå hvilke ledeleskompetencer, der er i spil og relevante på de forskellige ledelsesniveauer i den offentlige sektor, herunder også at forstå hvilke nye

kompetencer lederen må beherske ved et karrieskift. Bogen er desuden interessant at læse, da den indeholder mange casebeskrivelser og analyser af konkrete ledelsessituationer på alle niveauer – ledelsessituationer der både lykkes og mislykkes.

Jeg kan således varmt anbefale bogen om Leadership Pipeline både til den studerende, der er i gang med en offentlig lederuddannelse og den offentlige leder, som vil prøve at forstå hvilke færdigheder, prioritere, arbejderværdier og ikke mindst faldgruber, der karakteriserer de forskellige ledelsesniveauer i den offentlige sektor, fordi ledelse her er noget særligt.

Mai-Britt Herløv Petersen



Model 1.2 Den offentlige leadership pipeline

Ledelse gennem paradokset

Om ledelsesmæssig handlekraft i organisatorisk kompleksitet.

Lotte S. Lüscher. Dansk Psykologisk Forlag 2012. 236 sider, 328 kr.

Gennem de sidste årtier er der skrevet rigtig mange bøger om ledelse. Størsteparten af bøgerne tilbyder læserne modeller, metoder og handleanvisninger på, hvordan man kan løse organisatoriske og ledelsesmæssige problematikker.

Ledelse gennem paradokset er anderledes. Lotte Lüscher fastslår at kompleksitet og paradokser er et grundvilkår for ledelse, og at enhver leder må forholde sig til, at der stilles mange samtidige, uforenelige krav til ledere. Der findes ikke simple løsninger. Effektiv ledelse hænger grundlæggende sammenhænge med lederens evne til at acceptere dette vilkår.

Her rammer vi lige ind i bogens overskrift, *ledelse gennem paradokset*. Paradokser består netop af samtidige modsatrettede krav eller behov, som ikke kan løses eller ophæves (i hegelsk betydning), da de netop er en del af kompleksiteten. Selvom paradokser på én gang både er umulige at være i og umulige at komme ud af, kan man forholde sig til dem på måder, som skaber mere handlekraft, selvom der som nævnt ikke findes lette løsninger. Med Lotte Lüschers ord: "...god ledelse starter med, at du som leder forholder dig til de paradokser, du møder – at du handler i dem og lever med, at de ikke kan fjernes".

Det er bogens kernebudskab.

Forfatteren præsenterer paradokser på tre niveauer, som hele tiden spiller sammen:

1. Organisatoriske paradokser, som er problematikker, der er indbygget i enhver organisation. Fx stabilitet – forandring. De organisatoriske paradokser siger ikke noget om, hvordan lederne skal agere, men hvad det er for et ændret fokus, der skal være.
2. Rolleparadokser, som hænger sammen med de forventninger, der er til den enkelte leder i en virksomhed. Det kan udtrykkes i et spørgsmål som fx "hvordan kan jeg være ansvarlig autoritet og samtidig lade medarbejderne træffe beslutninger selv?"
3. Tilhørsparadokser opstår i mellem-menneskelige processer og er karakteriseret ved emotionelle ambivalenser: "Hvordan kan jeg håndtere både at være loyal overfor min leder og samtidig være tæt på mine medarbejdere?"

Selvom paradokser som nævnt ikke kan løses, kan man som leder forholde sig til dem på flere forskellige konstruktive måder. Lotte Lüscher præsenterer tre muligheder:

Integrativ tænkning, hvor man analyserer og samtænker modsætningerne i paradokset.

Positionering, hvor man bevarer alternativerne i paradokset adskilt ved at handle på dem adskilt, velvidende at den anden del af paradokset ikke forsvinder af den grund.

Accept, hvor man accepterer, at komplekse, modstridende opgaver er et

vilkår i enhver organisation i forandring.

Lotte Lüscher præciserer, at en effektiv leder både skal benytte sig af et moderne styringsparadigme og et postmoderne styringsparadigme.

Til det moderne styringsparadigme hører styringsredskaber, måleværktøjer, dokumentation, kontrol mm, mens det postmoderne styringsparadigme fx omfatter dialogprocesser, coaching, samskaben, innovationsledelse mm.

Den teoretiske fremstilling bliver levende og letforståelig, fordi den gennem hele bogen kobles til cases, konkrete eksempler og en række øvelser og analysemodeller. Blandt andet gennemgås Competing Values Framework-modellen, med henblik på at hjælpe lederen med at handle i paradokset, så han/hun trods de samtidige og modsatrettede krav kan nå frem mod et sikkert-nok handlegrundlag.

I *Ledelse gennem paradokset* beskrives og analyseres mange grundlæggende, almene vanskelige sammenhænge mellem ledelsesværdier eller mål på den ene side og handlinger på den anden side, som både er indsigtfulde og inviterer læseren til at reflektere over sin egen praksis.

Fx præciserer Lotte Lüscher, hvilke elementer der bedst fører til en innovativ og fleksibel kultur, hvad der karakteriserer den udforskende leder, hvilke elementer man skal være opmærksom på, hvis man ønsker at fremme stabilitet og kontinuitet i organisationen, hvordan man bedst opnår en teamorienteret kultur og mange flere temaer, som både er modsatrettede og sammenhængende.

Forfatteren afslutter bogen med disse ord:

Paradokset paralyserer. Paradokset skal derfor løses gennem alternative måder at tænke på

OG

Paradokset er indlejret i alt socialt liv og kan derfor ikke løses – kun leves.

Det er en befrielse at læse en dansksproget bog om ledelse, som er inspireret af ledelses- og organisationsforskere som Weick, Stacey og andre, der insisterer på at fastholde fokus på kompleksitet og dilemmaer i organisationerne som et vilkår for ledelse i stedet for at følge mainstream litteraturens forsøg på at reducere kompleksiteten og derved mister den genstand, der undersøges.

Det bliver klart for læseren, at forsøget på at beskrive kompleksiteten i ledelse er en meget vanskelig tilgang til teori om ledelse, fordi det i sig selv er paradoksalt, blandt andet fordi en beskrivelse og analyse af kompleksiteten selv er en måde at reducere kompleksiteten på.

Lotte S. Lüscher formår på mange måder at manøvrere i denne kompleksitet af paradokser. Hendes sikre teoretiske tilgang til paradokser som grundvilkår, der ikke kan "løses", skaber klarhed. På handleplanet bliver det vanskeligere, fordi det flere steder igennem, at forfatteren er snublende nær ved fristelsen til at forsøge at finde "løsninger" ved at suspendere paradokserne eller at reducere dem til dilemmaer, som man jo kan vælge mel-

lem. Denne iagttagelse fremfører jeg ikke som en kritik, men som en påmindelse om, at det er vanskeligt for os mennesker at forstå, at vi hverken kan blive i paradokserne eller fjerne dem og alligevel bliver nødt til at leve dem.

Jeg er ikke umiddelbart begejstret for Lotte S. Lüschers opdeling af ledelsestilgange i moderne og postmoderne paradigmer og for hendes præcisering af, at begge paradigmer er nødvendige. Det må være muligt at beskrive, hvordan kontrol, måling, styring og andre fænomener, som var meget iøjnefaldende i industrisamfundet (det moderne), nu udfoldes, men i anderledes former og på andre præmisser, i en postmoderne kontekst. Med andre ord, at kontrol mm. ikke er forbeholdt det moderne styringsparadigme, men også er en del af det postmoderne styringsparadigme. Allerede Foucault havde nogle bud på dette.

Jeg kan varmt anbefale *Ledelse gennem paradokset*. Bogen er velskrevet og nuanceret. For mange ledere og konsulenter vil den være en øjenåbner, og det er en lettelse at få bekræftet, at oplevelser af at leve i samtidige og uforenelige krav og forventninger, som man ikke kan handle sig ud af, er et vilkår for enhver leder.

Bogen kan bruges som et helt konkret redskab til analyse af lederes og ledelsesgruppers praksis i komplekse situationer og deres mulige veje til at forandre disse.

Henning Strand

“Dysleksi – en fælles nordisk udfordring”

Lis Pøhler (Red.). Landsforeningen af Læsepædagoger, 2012, 96 s., 195 kr.

Ifølge bagsideteksten henvender denne bog sig til lærere i grundskolen og i ungdomsuddannelser samt til uddannelse og efter- og videreuddannelse af lærere.

Hvordan finder man de elever, som har eller er i risiko for at udvikle alvorlige læsevanskeligheder? Og hvad skal der så gøres? Skal der skelnes mellem elever med dysleksi og elever med andre læsevanskeligheder?

Det er med andre ord en bog, der skriver sig ind i en meget lang række af bøger både herhjemme og i det øvrige Skandinavien. Så anmelderen må forholde sig til, hvad der er særligt for denne bog. Det kunne være områder som belyses anderledes, det kunne være den enkelte teksts kvalitet og egnet til at løse den stillede opgave.

Bogens otte forfattere repræsenterer hele Skandinavien samt Tyskland. De er alle kendte og centralt placerede fagfolk med omfattende erfaringer inden for feltet.

Carsten Elbro, vores danske professor, beskæftiger sig med en række problemer med definitionen af ordblindhed og især, hvilke barrierer af forskellig art der er for en kvalificeret – og ikke mindst kostbar – specialundervisning. Det er en glimrende oversigtsartikel.

Jørgen Frost, vores dansk-norske sprogforsker og professor, argumenterer for et kvalitetsløft i danskundervis-

ningen generelt og i specialundervisningen. Der bør være et sammenhængende system fra den differentierede undervisning i klassen til de mange former for specialundervisning i og uden for klassen. En sådan udvikling indebærer en række nærmere specificerede krav til læreren. En artikel der lyser af pædagogisk indsigt.

Turid Helland er professor i Bergen. Hun beretter om en længdesnitsundersøgelse af 105 norske børn fra alderen 5 til 12 år. Det viser sig, at de allerfleste børn, som udvikler dysleksi, be- fandt sig i risikogruppen, da de var fem år. Der findes ikke så megen forskning og da slet ikke længdesnitsundersøgelser – fint at få en sådan med!

Erna Ánadóttir og Gudmundur B. Kristmundsson er centralt placerede på Island. De beretter om en spørgeskemaundersøgelse blandt 28 lærere om deres viden om og forholden sig til dysleksi. Der viste sig at være meget stor variation – men de fleste fandt at en diagnose var til god hjælp i tilrettelæggelsen af specialundervisningen.

Pekka Niemi er professor ved Åbo Universitet. Han gennemgår en række undersøgelser af ældre og nyere dato i Finland. Efter selv at have været meget optimistisk i 1980'erne og 1990'erne mht. effekten af fonemisk træning er han nu kommet i tvivl. Ganske vist kan fonemisk træning forebygge og behandle en del dysleksi-problemer, men der er en stor gruppe af børn, som ikke er modtagelige i hverken klasseundervisning eller i individuel træning. Så skal vi smide håndklædet i ringen eller skifte perspektiv? I stedet for at teste bør vi må-

ske undersøge indlæringen ud fra et barneperspektiv. Hvordan kan vi forstå og sætte barnet i gang med “self-teaching mechanisms”? En fornem artikel, der viser både omfattende viden og indsigt samt fornemme analyser.

Ulrika Wolff er lektor ved Göteborgs Universitet. Hun gennemgår en omfattende svensk interventionsundersøgelse. Det viser sig, at træning i fonemisk bevidsthed og fonem-grafemkobling kombineret med undervisning i læseforståelse og flydende læsning er effektivt her og nu men også sidenhen. Udmærket forskning – stiller krav til læreren.

Renate Valtin er professor i Berlin og har bl.a. også med PIRLS at gøre. En kritisk analyse af begrebet dysleksi. Hun anfører syv hovedargumenter og opstiller efterfølgende deres modargumenter. En diagnose kan have såvel positive som negative konsekvenser for det enkelte barn. Vældig godt at få knyttet an til det øvrige Europa og herunder PIRLS resultaterne.

Der er fordele og ulemper ved såvel den redigerede bog som ved den, der kun har en forfatter. Ulempen ved den redigerede bog vil typisk være gentagelser og/eller mangler samt måske store forskelle i niveau og stil. Denne bog er velredigeret! Dens samlede omfang og omfanget af de enkelte artikler er absolut velegnet til formålet. Kvaliteten svinger lidt, men nogle af artiklerne har et vældig højt niveau. Læseren får lyst til at vide mere og til at diskutere stoffet. En god hjælp til yderligere fordybelse er de omhyggeligt udvalgte litteraturhenvisninger.

Bjørn Glæsel

“Lær børn at samarbejde”

Lone Gregersen. Akademisk Forlag, 2012, 112 s. og en dvd. 344 kr.

Bogens forfatter har en omfattende pædagogisk psykologisk erfaring og er nok især kendt for udgivelsen af “Trin for Trin”, som i en hel del år har haft meget stor udbredelse.

Denne bog er blevet til på basis af forskningsprojektet LISS (Læring i Struktureret Samarbejde). I projektet er børns sociale kompetencer i 50 gruppearbejder blevet observeret og analyseret. I 20 tilfælde drejer det sig om videooptagelser i børnehaveklasser og efterfølgende interviews med børnene.

Bogen indledes med et citat af Bruner, som er en opfordring til at opbygge skolekulturer som gensidige læringsfællesskaber.

De første kapitler handler om LISS; det understreges, at samarbejdets kompetencer kræver viden, færdigheder og handlinger, og at processen gerne skulle lede frem til en følelse af fælles ejerskab. I kap. 3 og 4 gennemgås grundlæggende sociale færdigheder, og hvordan gruppearbejde tilrettelægges. Dette konkretiseres i kap. 5 med titlen, “Start med makkerparret” og kap.6, hvori der tales om kriterierne for gruppesammensætning, om roller, og der gives nogle eksempler. Her – såvel som i bogens øvrige kapitler – er teksten meget klar, enkel og instruktiv: det vises helt konkret, hvad der skal gøres, hvorfor og hvordan med pædagogen som adressat.

Et kapitel om konfliktløsning har en lidt anden karakter; en case gennemgås, og der følges op med overvejelser

om konflikter, hvordan klassens lærere kan lære at tackle disse – og så lige nogle gode råd til den lærer, der opfatter et barn som irriterende og modvillig. LP-analysemodellen anbefales efter behov.

I kap. 9 og 10 vises de forskellige faser i gruppearbejde med gode råd om lærerens opgaver samt en samlet disposition for lærerens planlægning.

Der knyttes an til forskning om samarbejde fra andre lande – bl.a. cooperative learning – og i det afsluttende kapitel sammenholdes LISS med de centrale bestemmelser om børnehaveklassens mål og indhold; der er tale om et betydeligt sammenfald.

Der er litteraturforslag til hvert kapitel, der bl.a. medtager Antonovsky, Bruner og Thomas Nordahl. Der er en samling af både konkrete og inspirerende bilag, og der er en dvd med en række eksempler på børn i 0. og 1. klasse, som arbejder sammen i makkerpar og i grupper.

Der er lagt et stort og fortjenstfuldt arbejde i denne bog. Stoffet hviler godt på både LISS-projektet og på den anvendte litteratur. De overvejelser, der gøres rede for, og de mange konkrete forslag til pædagogisk praksis i udviklingen af samarbejde mellem børnene, der præsenteres, er velbegrundede, klart formulerede og godt tænkt ind i en dansk, pædagogisk praksis. At bogen så i øvrigt er smukt sat op med fine, relevante billeder og luft og lys i teksten gør den blot endnu mere egnet til at blive bladret i, læst, diskuteret og anvendt af pædagoger og lærere. Samtidig har den en selvfølgelig plads i professionsuddannelsen.

Bjørn Glæsel

“Hjerte og Intellect i Undervisningen af Børn og Unge med Handicap”

Luciano Rondanini. Forlaget Klim, 2012, 176 s., 255 kr.
Oversat fra italiensk af Erik Mørk Pedersen.

I Italien diskuterer man ikke længere, om man skal inkludere, men hvordan man kan tilføje inklusionen størst mulig kvalitet for at sikre børnenes sociale og faglige udvikling i grupperinger, hvori der indgår børn med vidt forskellige problemer. En helt afgørende forudsætning for denne situation er lov nr. 517 af 1977; den indeholder bl.a. retningslinjer for nedlæggelsen af alle specialskoler og specialklasser og inkludering af eleverne i almindelige klasser i offentlige skoler.

Forfatteren understreger i forordet, at inklusion forudsætter et samarbejde mellem de voksne omkring børnene, at lærerne udvikler et klima, der “ånder” af gensidig anerkendelse mellem alle klassens lærere, og at planlægningen af undervisningen skal være fælles for alle lærerne. Bogen er tænkt som et vidnesbyrd om, at inklusion altid er mulig, hvis de nævnte forudsætninger opfyldes.

Kendskabet til den nævnte lov og dens følger har været kendt herhjemme i en hel del år, idet der opstod stor opmærksomhed omkring det såkaldte Reggio Emilia projekt, som fik mange besøg fra Danmark. Det er fint, at forlaget udgiver denne bog netop nu, hvor der er en lignende proces i gang i hele landet. En proces, der vækker stor bekymring blandt lærere, lærerforenin-

gen, handicaporganisationerne og en del forældre – både dem til børn med og dem uden handicap.

Bogens første kapitel er en rørende, poetisk rundrejse til forfatterens barn- domshjem sammen med en søster, der har Downs Syndrom. Der citeres fra en række forfattere, hvilket sætter beretningen om at se omverdenen gennem søsterens øjne i relief. I kapitel to er hovedtemaet en case hentet hos Luria som belyses vha. Bruners tænkemåder: den paradigmatisk og den narrative. De to første kapitler og det tredje er hver for sig små essays. En vigtig pointe er, at fantasi historier nogle gange kan hjælpe os til at forstå virkeligheden bedre end de autentiske historier. En ikke helt ukendt synsvinkel – jvfr. fablerne!

Kapitel fire hedder “Omsorg i skolen”. Samværet med et ungt menneske med handicap kan ikke være frugtbart med udgangspunkt i nødvendighed og pligt. Et barns udvikling afhænger af egenskaberne hos de voksne, der omgiver det. Man skal kunne gribe øjeblikkets hændelser og gøre dem til en yderligere mulighed. I det følgende kapitel fortælles der om undervisningen af en spastisk lammet pige. Omhyggelige iagttagelser leder lærerne frem til de områder, som arbejdet skal sættes ind på for at gavne hende og hele klassen. Her og i de følgende kapitler har fremstillingen samme præg: en poetisk af søgning af litterære og filosofiske kvaliteter bringes til at belyse situationen omkring børn med forskellige handicap.

Sidste kapitel hedder: “Ved nærmere eftertanke”. Her belyses udviklingen i Italien i de godt 40 år, som er gået siden

loven blev vedtaget. Loven har givet anledning til modsætninger, uenighed og uforsonlighed – ikke mindst hos lærere og forældre til ikke-handicappede børn. Den lovpligtige støttelærerordning er også blevet diskuteret, men det har hjulpet meget, at ansvaret for undervisningen nu påhviler special- og klasselærere ligeligt. Generelt er anerkendelsen og værdsættelsen af mangfoldighed i elevgruppen ikke blevet øget i det forventede omfang. Der er behov for en videns- og erfaringsudveksling, der rækker videre end floskler, og som bryder med fortsatte gentagelser af fordomme, berøringsangst og resignation. Men: de voksne, som magter opgaven, lærer os, at inklusionen af børn med handicap er en kontinuerlig erobring af et nyt land, som skal gennemføres inden for rammerne af det enkelte individs historie. At være åben over for en person med et enestående særpræg betyder, at man åbner sig for dennes grænseløse værdighed.

Der er en god litteraturfortegnelse, og det bør nævnes, at oversætteren, der selv har omfattende erfaringer på specialområdet, har ydet en flot indsats.

Det er en bevægende bog, hvis forfatter har brændt for sin sag i mange år. Indfølelse, poetisk, vidende, belæst og filosofisk. Et engagement, der er inspirerende. Et menneske af samme, store format som forsorgschef Bank Mikkel-sen herhjemme i sin tid viste. Det er ikke en bog med færdige løsninger og pædagogiske programmer. Det er en bog, som skubber til os og prøver at få os til at begribe og respektere og yde vort bedste over for børn og unge med handicap. Kan bogen hjælpe os her i Danmark, som skal inkludere og undlade at ekskludere en del børn i vore

skoler? Ja: de der gider og orker kan få stor inspiration her – de, der ikke rigtig gider og orker, burde måske sættes til at tvangslæse et kapitel eller to - - .

Bjørn Glæsel

Når virkeligheden slår hårdt, kom videre med ACT

Russ Harris. Dansk psykologisk Forlag. 244s., 328 kr

Russ Harris er forfatter og terapeut og en af verden førende eksperter indenfor Acceptance and commitment Therapy (ACT). Harris Russ er desuden læge, og som det i høj fremgår i bogen en omsorgsfuld far.

Russ Harris har skrevet denne bog, som er en meget let læselig og tilgængelig tilgang til denne mindfulness baserede behandlingsform. Bogen omhandler, hvordan man kan komme igennem, forskellige livskriser, sorger, som rammer os i vores liv, skilsmisse, dødsfald, livsændringer, eller sygdom, nyheder, der i perioder formørker vores liv, så fodfæstet mistes. ACT gælder om at finde de indre ressourcer og bruge hjertet frem for hjernen, og derved genfinde fodfæstet.

Han tager udgangspunkt i egen livserfaring, hvor han fortæller om, da hans egen søn fik en autismspektrum diagnose, og hvor han selv mærkede hvordan "virkeligheden slår hårdt", denne oplevelse og forholdet til sønnen vender forfatteren tilbage til mange gange i bogen og bruger som caseeksempel.

Min oplevelse af Russ Harris bog, er at det er en letlæst og underholdende bog. Der er let tilgængelige øvelser, hvor

Russ Harris viser hvordan man eksempelvis defusionerer med de negative tanker og følelser, altså adskiller sig fra dem, og ser på dem som det de er, og give dem lov til at være, som de er.

Øvelserne i bogen bruges samtidig med at den læses. Dette gav nogle fine oplevelser om nærvær. Jeg fandt øvelsen hvor man giver "medfølelse til ens yngre jeg", som rigtig fin, og bemærkelsesværdig effektiv. Tanken bagved denne øvelse er at det er langt lettere at være medfølelse overfor et lille barn, end at være medfølelse overfor sig selv, og på den måde kan gamle sår også heles.

Jeg hæfter mig ved, og kan godt lide, grundtanken, om at være venlig mod sig selv. At se bagom de negative tanker og reaktioner, som vi alle oplever. Russ Harris fortæller om episoder hvor han kommer til at råbe af sin søn, som han efterfølgende bliver meget berørt af, men som er en reaktion på de bekymringer og sidst og størst den store kærlighed og ønsker for hans søns fremtid. Essensen af dette er, at vi alle reagerer uhensigtsmæssigt nogle gange og det er det der gør os menneskelige.

Russ Harris vejleder i en anden øvelse os som læsere til at finde vores værdier frem ved 5 spørgsmål:

- hvad er virkelig vigtigt for mig, dybt i mit hjerte?
- Hvad ønsker jeg at stå for i min tid her på jorden?
- Hvilket slags menneske ønsker jeg at være?
- Hvordan ønsker jeg at opføre mig mod mig selv, andre, og verden omkring mig?
- Hvilke personlige egenskaber ønsker jeg at opdyrke?

Hvis man giver sig tid kan denne øvelse give en ro, og et nærvær og en lille øjenåbner oplevelse, også selvom jeg som læser ikke pt. befinder mig i livskrise. Hvis læseren derimod står overfor svære situationer kan livsværdier, være endnu essentielle, da de kan hjælpe os med at finde et formål ved vores liv, og derved give vores fremtidige liv mening.

Jeg har haft en god oplevelse. Jeg tænker at dette er en god selvhjælpsbog, og skrevet på en måde så også personer uden nogen terapeutisk uddannelse eller baggrund sagtens vil kunne bruge den.

*Hannah Wang-Dantzer, psykolog
PPR i Rudersdal kommune*

Teori U – som ramme for innovativ organisationsudvikling

Lone Belling. Dansk Psykologisk Forlag 2012. 607 kr., 484 sider

Carl Otto Scharmers banebrydende bog, Teori U, har i nogle år været en vigtig inspirationskilde til megen nytænkning om innovation, organisationsudvikling og ledelse.

Scharmers bog kom som et befriende alternativ til New Public Management, der med sit fokus på udkomme, stram top-down styring, evaluering og måling er blevet et stadig mere dominerende styringsparadigme mange steder i den offentlige sektor.

Teori U's bud på nytænkning og kreative forandringer gennem fordybelse, åbenhed, involvering, helhedstænkning og eksperimenteren i organisationer optager nu stadig flere danske konsulenter og ledere.

For mange af os har det dog været vanskeligt at omsætte Scharmers ideer til konkret praksis selvom flere danske forfattere har bidraget på området.

Lone Bellings bog, *Teori U – som ramme for innovativ organisationsudvikling*, er kærkommen som den første, der bidrager med en præsentation af Teori U med konkrete eksempler på, hvordan det har været muligt at skabe udviklingsprocesser mod gennemgribende nytænkning og praksisændring i store, samfunds bærende offentlige institutioner.

Udgangspunktet for Lone Belling er, at den nødvendige forandring i vores organisationer skabes med meningen som drivkraft. Det er i brændpunktet mellem organisatorisk indsigt – eksistentielle erfaringer – og skabende åbenhed, at det afgørende nye folder sig ud, og det kræver, at vi er parate til at forholde os undrende og åbne overfor hvad der kan ske i disse brændpunkter og sprækker.

Bogen er ikke alene kreativ i sit indhold, men også i sin opbygning og design. Den beskriver de tre grundlæggende bevægelser gennem U'et – fra venstresiden i U'et med åbnende og sansende faser, gennem bunden af U'et i fordybende og lyttende momenter og frem mod højresiden i U'et med samskabende bevægelser. Bogens højresider er en fortløbende tekst som inviterer læseren på rejsen gennem U'et, mens venstresiderne består af farvestrålende billeder, illustrative figurer og en lang række kreative øvelser, som overskrider den kognitive ramme og giver plads til sansning, oplevelser og fantasier.

Lone Belling introducerer de grundlæggende sammenhænge og bevægelser i teori U. De efterfølgende kapitler er struktureret efter Scharmers procesmodel, hvor vi bevæger os gennem U'et fra sam-sansning over sam-præsentation til sam-skabelse. Denne bevægelse er konkretiseret ved hjælp af tre cases: Skolen i Bevægelse i Vejle kommune, Ikast-Brande kommune som Mental Frikommune og Modul 8 på hovedet i sygeplejeuddannelsen. De tre innovationsprojekter konkretiserer bevægelsen gennem U'et, hvor processen illustreres af og udfoldes gennem citater fra aktører, eksempler på øvelser og andre aktiviteter, som har været en del af udviklingsprocessen. Mange illustrative citater fra aktører i projekterne giver læseren fornemmelsen af at komme dybere ned i processerne, at leve sig ind i aktørernes oplevelser og at mærke begejstringen for at gribe og at medskabe nye muligheder.

Lone Bellings bog er en bog, jeg vil vende tilbage til mange gange både for at lade mig inspirere af de mange ideer og eksempler på øvelser, som kan støtte op om de enkelte faser i U-processer og for at reflektere over min egen praksis som leder og konsulent fra lidt anderledes positioner.

Teori U – som ramme for innovativ organisationsudvikling er både teoretisk klar og lettilgængelig og vil være en værdifuld værktøjskasse for ledere, konsulenter og andre forandringsagenter, som forsøger at forholde sig åbne, undersøgende og afprøvende overfor den ankommende fremtid, som de står lige foran.

Henning Strand

“Vejledning under nye vilkår”

Thorbjørn J. Karlsen (Red.). Klim, 2012, 230 s., 269 kr.

Af bogens otte forfattere er seks ansat ved Høgskolen i Østfold, en ved universitetet i Tromsø og en ved Stockholms Universitet. Tilsammen dækker de et bredt felt inden for vejledningsområdet, og alle har publiceret inden for feltet.

Bogen falder i tre dele: første del handler om vejlederens møde med den, som vejledes; i anden del sættes vejledning ind i det senmoderne samfunds kontekster, og i tredje del drøftes udviklings- og professionsfaglighed i vejledningen. Efter denne korte omtale vil der i denne anmeldelse blive fokuseret på et kapitel fra hvert af de tre dele.

I del I findes fem kapitler med flg. overskrifter: forhold af betydning for vejlederens engagement i vejledningen – hvad er kvalitet i vejledningen? – at lytte til det uforudsete – en klage fra Phd.studerende – at vejlede en nyuddannet lærer med problemer i klassen.

Herfra vælges kap. 1 af Thorbjørn J. Karlsen. Han diskuterer bl.a. den udfordring, der ligger i at etablere en kommunikationsform, der bevirker, at det er den vejledte, som bliver den centrale i relationen, og at man må nedtone sit ønske om at hjælpe ud fra sin kompetence. Det er så let at give for mange råd og at stille ledende spørgsmål (Kirkegårds vise ord om rådgivning trænger sig på hos anmelderen). Det er vejlederens ansvar at være bevidst om forhold, der kan have betydning for et kvalificeret samspil.

I del II er der tre kapitler med overskrifterne vejledning i det senmoderne – vejledning som moralsk virksomhed – hvilken kompetence har vejlederen brug for? Fra denne del vælges kap. 8 af Cato R.P.Bjørndahl. Han diskuterer forskellige tilgange til forståelsen af en vejleders kompetence. Der skelnes mellem tre overordnede syn på kompetence: en færdighedstilgang – en generisk tilgang og en holistisk tilgang. Den færdighedsorienterede tilgang indeholder typisk beskrevne vejledningsfærdigheder som at kunne etablere kontakt, lytte aktivt osv. I den generiske tilgang fokuseres der på mere generelle egenskaber som viden, evnen til kritisk tænkning og værdier. I den holistiske tilgang knyttes de personlige egenskaber sammen med den kontekst, hvori egenskaberne anvendes. I det følgende gennemgås det, hvordan empati kan ses som en kvalitet i lyset af de tre forskellige tilgange. I sin tilslutning til den holistiske tilgang inddrages bl.a. Donald Schöns tanker om reflekteret praksis.

Del III rummer fire kapitler med titlerne profession som kundskabskultur – mentorvirksomhed og kollektive læringsprocesser – vejledning til udvikling og forandring – hvordan kan vejlederen udvikle sin kompetence. Herfra vælges kap. 9 af Hilde Wågsås Afdal om profession som kundskabskultur. Udgangspunktet er, at professioner eller professionelle fællesskaber bliver dannet og udviklet gennem specifikke måder at knytte an til kundskab og kundskabsprocesser. Læring kan karakteriseres som tilegnelse, som deltagelse eller som forhandling og nyska-

belse. I en glimrende oversigt sammenlignes disse tre varianter mht. målet for læring – forståelse af viden – professionel identitet – vejledningens fokus – vejlederens rolle og den vejledtes rolle. Ved læring som tilegnelse vil vejlederens rolle være at bidrage til egen refleksion. Ved læring som deltagelse må vejlederen hjælpe den vejledte med at blive bekendt med og forstå praksisfællesskabet. Ved læring som forhandling og nyskabelse må vejlederen skabe en innovativ atmosfære, der udfordrer og overskrider etablerede forståelser af teori og praksis.

Der er udmærkede litteraturhenvisninger efter hvert kapitel.

Det er en udmærket bog; hvert kapitel har et fint niveau, erfarings- og forskningsbaseret viden, og samlet er der tale om en rundvisning inde på hele den store vejledningsarena. Her er udfordringer til og forslag til overvejelse for rådgivere og vejledere inden for hele uddannelsesfeltet – fra vejledning i børnehaven og i skolen til vejledning i universitetssammenhæng. Lige anvendelig på professions- og kandidatniveau.

Bjørn Glæsel









