

Indhold



<i>Dorthe Landholt og Kirsten Jungersen: KVIK-kontakt tilbud til dagtilbud i område Vesterbro/Kgs. Enghave</i>	229
<i>Anne Goul-Jensen og Line Levring Sørensen: Social kompetence i børnefællesskaber</i>	240
<i>Anne Knudsen: Tværfagligt samarbejde i kommunerne – og PPR psykologernes rolle i dette</i>	253
<i>Kristine Kousholt: De danske nationale test og deres betydninger – set fra børnenes perspektiver.</i>	273
<i>Andreas Rasch-Christiansen, Taru Piironen Viikin, Gitte Højfeldt og Frans Ørsted Andersen: Supplerende personale i grundskolen: Har lærerne brug for assistenter?</i>	291
Abstracts	306

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

Fotografik: Palle Johansen

Grafisk produktion: Specialtrykkeriet Viborg

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er kort uddrag til brug ved anmeldelser.

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk Psykologisk Forlag

Knabrostræde 3, 1. sal, 1210 København K

Tlf. 4546 0050

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

Priser:

Medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening modtager tidsskriftet gratis.

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

Kvikkontakt et tilbud i PPR

PPR arbejder med udvikling af inklusion på institutionsområdet under Københavns Kommunes Specialreform.

Kvikkontakt i område Vesterbro/Kgs. Enghave indfrier målsætningen om at skabe et udviklingsorienteret tilbud til daginstitutionsbørn, hvor arbejdet med inklusion og tidlig indsats er i fokus.

Der arbejdes med udvikling hos pædagoger, forældre og børn gennem tværfaglig indsats fra støttepædagog, sundhedsplejerske, talepædagog og psykolog. Kvikkontakt er en hurtig og let genvej til hjælp i situationer, hvor pædagogerne er låst fast i en problematik.

Udover en hurtig og tidlig indsats er konceptet i Kvikkontakt, at give 'magten/kompetencerne tilbage til pædagogerne og forældrene, således at deres kompetencer bliver tydeligere.

De tværfaglige perspektiver vægtes højt, idet målet er en bedre formidling af viden, så det bliver muligt at anskue problemer og løsninger bredere og dermed mere nuanceret, end en enkelt faggruppe evner.

Kvikkontakt er et tilbud til 0-17 årige, men er hidtil kun blevet benyttet af dagtilbuddene. Den ønskede effekt er at bringe flere børn i bedre trivsel og udvikling og som følge heraf færre støtteansøgninger og færre indstillinger til PPR.

Der mangler effektmålinger i forhold til succeskriteriet, men der er konstateret en del færre støtteansøgninger og indstillinger til PPR småbørnsteam, så det synes at virke efter hensigten.

*Af psykolog Dorthe Landholt og PPR-leder Kirsten Jungersen,
Vesterbro/Kgs. Enghave*

Indledning

Arbejdet med indsatser i forhold til børn med særlig behov i område Vesterbro/Kgs. Enghave

PPR i Københavns Kommune åbnede i 2006 for et nyt arbejdsområde, småbørnsområdet. PPR udvidede behandlingen af sager fra 6-18 års alderen, til også at omfatte tilbud til børn i 0-6 års alderen.

Området udarbejdede i 2006 sammen med institutionslederne en udviklingsplan for understøttelse af institu-

tionernes arbejde med børn med særlige behov.

Småbørnspsykologen i Område Vesterbro/Kgs. Enghave, Dorthe Landholt, udviklede strategier for arbejdet med de 0-6 årige, hvor dagtilbuddene og fritidshjemmene havde mulighed for at ringe efter psykologbistand og få dette inden for 14 dage. Denne form for "akut" bistand fungerede igennem flere år. I 2009 havde Forvaltningen og institutionslederne møde i forhold til en evaluering af psykologarbejdet på småbørnsområdet og der blev ved

den lejlighed ytret stor tilfredshed med bl.a. denne måde at arbejde på. Idet vi i Forvaltningen havde udviklet et stort tværfagligt samarbejde, blev det foreslået at bistanden på småbørnsområdet skulle have en langt højere grad af tværfaglig karakter. Der blev efter dette møde nedsat en arbejdsgruppe til at udvikle arbejdet på småbørnsområdet, gruppen bestod af en støttepædagog, en psykolog, den ledende sundhedsplejerske og leder af PPR.

Kvik-kontakten blev det tilbud vi nåede frem til, med forventning om følgende resultater:

- At den forebyggende og tidlige indsats skaber bedre muligheder for at institutionen kan klare opgaven omkring barnet selv
- At højne pædagogerens kompetencer
- At antallet af støtteansøgninger i distriktet falder
- At færre børn indstilles til PPR

Specialreformen

I 2008 besluttede Børne- og Ungdomsudvalget, Københavns Kommune, at iværksætte en reform af Special- og almenområdet (Specialreformen). Reformen udmøntes i det praktiske arbejde ud fra dens formål; som bl.a. er at fokusere på tidlig indsats, inklusion og tværfagligt samarbejde. Målsætningen er, at udvikle bedre tilbud til børn og unge med særlige behov.

Et centralt omdrejningspunkt i Specialreformen er inklusion og udviklingen af flere inkluderende indsatser. Hensigten med Specialreformen er, at videreudvikle pædagogers og læreres faglige kompetencer med henblik på at

arbejde med inklusion samt videreudvikle samarbejdet mellem almen- og specialområdet.

Dette faldt godt i tråd med at Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i område Vesterbro/Kgs. Enghave (PPR VKE) længe havde ønsket at etablere et tilbud sammen med sundhedsplejen, der kunne støtte op om dagtilbuddenes arbejde med børn i vanskeligheder og deres familier. Et tilbud, som lever op til Specialreformen i Københavns Kommune.

Hvorfor Kvik-kontakt?

I arbejdet med tidlig indsats og inklusion kan der opstå situationer, hvor institutionerne kan opleve usikkerhed og magtesløshed i forhold til deres indsats på de to områder, hvorfor der kan være behov for en *hurtig* kontakt til andre fagpersoner.

Kvik-kontakten har fokus på at støtte op om samarbejdet mellem pædagoger og forældre.

Et samarbejde hvor pædagoger og børnenes forældre er med til, at skabe opmærksomhed på alt det pædagoger og forældre kan, alt det der går godt og det at være faciliterende i forhold til at skabe ny udvikling. Vi benytter os her af begrebet, empowerment, som tager afsæt i en ressourceorienteret tankegang og hvor det er vigtigt, at de professionelle opmuntrer forældre og pædagoger til selv at finde frem til målene. Samarbejdet kan også betyde, at der bliver skabt opmærksomhed på, at der er behov for en yderligere indsats. Kvik-kontakt kan bidrage i den proces der er nødvendig, for at skabe et så godt pædagogisk tilbud som muligt.

Målgruppe

Kvik-kontakt er et tilbud til daginstitutioner, fritidshjem, klubber, dagpleje, og basisgrupper i område Vesterbro/Kgs. Enghave, et tilbud institutionerne kan henvende sig til, uden at børnene er indstillet til PPR.

Aldersgruppen er 0-17 år, men det har vist sig, at det overvejende er vuggestuer og børnehaver der benytter tilbuddet. Fritidshjem er begyndt at henvende sig til Kvik-kontakt.

Institutionerne kan henvende sig omkring:

- Her og nu vanskeligheder i forhold til et barn eller en gruppe af børn, hvor personalet har brug for sparring.
- Støtte til personalet i en afklaring omkring et barns behov for hjælp.
- Behov for støtte til personalet i en afklaring omkring forældre-samarbejde
- Opgaver der kan kræve tværfaglige løsninger.
- Opkvalificering af personalet, således at de selv kan varetage opgaven fremover uden støtte udefra.
- Afklaring i forhold til forsinket sproglig udvikling hos et barn

Formål

Kvik-kontakt er en tidlig og forebyggende indsats, hvis formål er at facilitere kompetenceudviklingsprocesserne i dagtilbuddene, så pædagogerne selv kan klare opgaven omkring et barn eller en gruppe af børn selv. Medarbejderne i Kvik-kontakt skal bort fra ekspertrollen og være åbne i

forhold til hvad deltagerne rent faktisk siger. Formålet er endvidere at arbejde med bevidstgørelse af, hvornår der er behov for at inddrage andre professionelle i forhold til arbejdet med barnet eller gruppen af børn.

Beskrivelse af tilbuddet – hvad er det vi gør

Kvik-kontakt er et tilbud, hvor institutionerne kan henvende sig enten telefonisk eller via mail, når de oplever bekymring for et barns trivsel og udvikling og dermed ser en pædagogisk udfordring.

Kvik-kontakts tværfaglige team består af en sundhedsplejerske, en talepædagog, en støttepædagog og en psykolog.

Kvik-kontakt har en ugentlig telefonid, hvor institutionerne kan ringe og fortælle om deres bekymring. Henvendelsen noteres og visiteres enten direkte af den der sidder ved telefonen eller tages med på Kvik-kontaktes visitationsmøde, der afholdes hver anden uge.

Der er ikke krav om skriftlighed i forhold til henvendelsen, med mindre institutionen vælger at sende en mail til visitator. Kvik-kontakt vender tilbage inden for en uge og det første møde afholdes, så vidt muligt, inden for ca. 14 dage efter henvendelsen.

Kvik-kontakt tager altid fat på en henvendelse med et møde med institutionen og helst også barnets forældre. Kvik-kontakt deltager med to fra det tværfaglige team, valgt efter indholdet i henvendelsen. Fagpersonerne møder institution og forældre ud fra det, der er blevet fortalt i henvendelsen. Der forberedes ikke i forhold til, hvad man

kunne tro og tænke henvendelsen handler om, institution og forældre mødes åbent.

Møderne begynder hver gang med, at forældrene fortæller om, hvad der er bekymringen vedrørende deres barn, hvad de ser af ressourcer hos barnet, hvad der kan bekymre dem og andet, som de oplever, vil være vigtigt i forhold til barnets trivsel og udvikling. De professionelle fra Kvik-kontakt spørger ind undervejs i forhold til forståelse af bekymringen, familieforhold og hvilke forandringer forældrene ønsker, at se. Disse møder skal ansues ud fra et systemisk perspektiv, hvor medarbejderne i Kvik-kontakt benytter sig af åbne spørgsmål og hvor pædagoger og forældre på skift danner reflekterende teams. Ofte har både forældre og pædagoger lagt sig fast på problemstillinger som på narrativ vis hæfter sig på barnet, således at der ikke synes at være forskellige fortællinger som kan ændre på synet på barnet.

Undervejs i denne samtale opstår nye vinkler på den oprindelige henvendelse, vinkler som både kan resultere i, at bekymringen mindskes eller skærpes, der er opmærksomhed på forskellige perspektiver: "hvad kan man lære af det som ikke passer ind?" og at kigge efter åbninger i forældrenes og pædagogernes fortællinger om barnet. Forældre og pædagoger får en fælles viden om barnet og barnets situation, de deler denne viden om, hvad der går godt hjemme og i institutionen, og dermed kan de bringe læring til hinanden. På denne måde ændres de narrativer som hidtil har gjort sig gældende i forhold til barnet og de pro-

blemstillinger som henvendelsen oprindeligt handlede om.

I nogle henvendelser til Kvik-kontakt beslattes det på det første møde, at observation i institutionen vil være gavnligt for det videre arbejde med barnets trivsel og udvikling.

Observation følges altid op med et møde med forældre og institution. Det som er set i observationen bringes ind i samtalen, der spørges ind til om det kan genkendes af forældre og pædagoger. Hvordan det kan forstås og hvilke forandringer det kalder på, i måden at være sammen med barnet på.

Dette møde følges op efter en tid og alt efter hvordan barnet trives og udvikles afsluttes kontakten til Kvik-kontakt eller der aftales et yderligere opfølgende møde. Det er også muligt at der skal flere observationer til eller en opfordring til at søge et vejledningsforløb/støtteforløb. Endvidere er det muligt at barnet skal indstilles til PPR, til Børneklíníken eller til afklaring af eventuelt behov for fysioterapi eller andet.

I andre henvendelser underbygges pædagogers og forældres oplevelse af, at de er på rette vej, at de "gør det rigtige" og at de kan selv, i så stort omfang på første møde, at der aftales, hvordan de vil arbejde videre med barnets trivsel og udvikling i fællesskab. Der aftales oftest, at afholde et opfølgende møde, hvor proceduren er den samme som ved første møde. Ved afslutningen af mødet finder man i fællesskab frem til, hvordan forældre og pædagoger kan fortsætte arbejdet og det aftales, om der er behov for yderligere møder. Beslattes det, at afslutte kontakten til Kvik-kontakten, informere-

res de om, at såfremt de på et senere tidspunkt, oplever behov for sparring i forhold til barnets trivsel og udvikling, er de velkomne til at henvende sig igen.

Nogle henvendelser er anonyme i forhold til hvilket barn eller gruppe af børn henvendelsen drejer sig om. Disse henvendelser behandles på samme måde som beskrevet ovenfor og der opfordres til, at institutionen taler med forældrene om deres bekymring.

De professionelle i Kvik-kontakt mødes hver anden uge, samtidig med at der er telefontid. Møderne har en vigtig funktion i forhold til sparring vedrørende de nye henvendelser, de henvendelser som de enkelte er i gang med og de øvrige faglige input i forhold til indholdet og udviklingen i henvendelserne.

De professionelle i Kvik-kontakt mødes efter behov i forhold til den enkelte henvendelse. De mødes ligeledes vedrørende møder med institutionerne, de enkelte observationer og om hvordan det vil være mest hensigtsmæssigt, at bringe det de har set ind i forhold til forældre og pædagoger. Endvidere arbejdes der med, hvorledes de professionelles viden og erfaringer bliver bragt ind i processen, så der skabes et godt grundlag at arbejde videre på.

Hvem henvender sig til Kvik-kontakt?

Kvik-kontakt registrerer henvendelserne i forhold til, hvilke institutioner der henvender sig, børnenes køn og alder, hvilke typer af aktiviteter der er i henvendelserne, tidsforbrug, forældre-deltagelse og om der foreslås yderligere tiltag end Kvik-kontakt.

Kvik-kontakt registrerer dette fordi, der er behov for dokumentation i forhold til i hvilket omfang tilbuddet benyttes, hvilke behov for indsatser der har været og hvilke typer af institutioner der henvender sig. Disse informationer er nyttige i relation til udvikling af tilbud til institutioner, der kan imødekomme deres behov bedst muligt.

Kvik-kontakt har haft 48 henvendelser i perioden 1.1.2011 til 30.6.2011, fordelt på 21 henvendelser fra vuggestuer, 24 fra børnehaver og 3 fra fritidshjem.

Udviklingen er kendetegnet ved, at flere og flere henvendelser kommer fra vuggestuer, hvor der er en øget opmærksomhed på den tidlige indsats, i forhold til børnenes trivsel og udvikling.

Henvendelserne fordeler sig på 26 forskellige institutioner og der tegner sig et billede af, at når en institution en gang har henvendt sig til Kvik-kontakt, gør den det igen.

En institution har haft 5 henvendelser, 3 institutioner har haft 4 henvendelser og 4 institutioner har haft 3 henvendelser.

I 26 ud af de 48 henvendelser, har forældrene været med fra første møde. Tendensen med forældreinddragelse er stigende. I perioden 1.1.2010 – 31.12.2010 havde forældrene været med i 12 ud af 28 henvendelser og i perioden 1.1.2011- 30.6.2011 har forældrene deltaget i 14 ud af 20 henvendelser.

Kvik-kontakt opfordrer institutionerne til, at inddrage forældre og inviterer dem med til mødet med Kvik-kontakt.

Tidsforbruget i de mange henvendelser er meget forskelligt, fra en snak med pædagogen i telefontiden til længere forløb op til 29 timer, i ganske specielle tilfælde.

Et gennemsnitligt forbrug er 5,5 time pr. henvendelse.

Kvik-kontakts teoretiske forankring

Empowerment, er ikke noget nyt begreb, men er vigtigt for at fastholde og udvikle medarbejdernes engagement og energi i arbejdet.

Empowerment: "At udvirke muligheder for at opnå magt" (Aude, 2000, s. 17). Magtperspektivet – her forstået som kompetence – indebærer at brugerne får større muligheder for at påvirke eget liv, ydre betingelser, oplevelse af at have evner og forståelse, som der kan trækkes på, når der opstår problemer, retten til at blive hørt, retten til at gøre noget ved de vanskeligheder der opleves til eget bedste (Aude, 2000, s. 19).

Det centrale i begrebet empowerment er fællesskab, hvor individet skal forstås i en social sammenhæng. Endvidere forudsætter empowerment en ressourcetankegang. Det betyder, at man ikke blot ser på ressourcer, når der er alvorlige problemer, men *altid* tager udgangspunkt i menneskenes ressourcer (Andersen, 2002, s. 23,33).

I Kvik-kontakt er det de professionelle, som skal opgive deres ekspertrolle (Andersen, 2007, s. 14). De skal være bevidste om deres position i forhold til forældre og pædagoger. Det er vigtigt, at de "faciliterer" processen, "gør sig åbne" over for at høre, hvad deltagerne rent faktisk siger, opmun-

tre til at de selv finder frem til mål og handlinger og sammen at tage affære (Aude, 2000, s. 22).

Kvik-kontakt er et tværfagligt tilbud, hvor det velfungerende tværfaglige arbejde ikke er et mål i sig selv. Men er et middel til at sikre en tidlige, bedre og mere effektiv indsats i forhold til den usikkerhed og bekymring børn, forældre og institutioner kan opleve (Andersen, 2007, s. 33).

Det fælles teoretiske udgangspunkt for Kvik-kontakt er en systemisk og narrativ tilgang. Systemteoriens forståelse af verden, hviler på en antagelse om, at mennesker alene kan erkende verden ud fra egne subjektive præmisser, samt i tæt relation til de sammenhænge og kontekster, de er en del af. I relation til pædagogers arbejde i dagtilbuddene bliver det derfor af central betydning, at de forskellige opfattelser og syn på praksis, bliver fremlagt, så der skabes grundlag for, at nå frem til mere nuancerede indsigter i de sammenhænge og vilkår, der præger institutioners pædagogiske arbejde.

Når man ønsker at skabe forandringer i praksis, må man forholde sig nysgerrigt og anerkendende over for hinandens opfattelser. Stille åbne spørgsmål, med henblik på at skabe bevidste refleksioner og konstruktive forstyrrelser i relation til de gældende opfattelser.

De konstruktive forstyrrelser kan samtidig bidrage med at se nye sammenhænge og handlemønstre.

Fortællingerne (narrativerne) om børnene, pædagogerne, forældrene og institutioner er kraftfulde og magtfulde. Der skal arbejdes med fortællingerne, så der bliver bevidsthed omkring

dem, så der kan skabes plads til de fortællinger, der kan skabe nye muligheder. Fortællinger, der handler om det man kan, det der går godt og disse fortællinger skal fortykkes, så alle får nye og/eller flere handlemuligheder.

Kvikkontakten er ligeledes forankret i Sterns teori der begrundes, at KVIK-kontakt søger, at inddrage forældrene i dagtilbuddenes arbejde med børnene så meget som muligt.

Vi anvender Seikkulas (2008) beskrivelser af grænsesystemer og mikrosystemer, hvor han vægter det tætte samarbejde mellem de mikrosystemer, som barnet er en del af, som den vigtigste forudsætning for arbejde med børns trivsel og udvikling. Han beskriver, at hvis dialogen dør ud i grænseområderne mellem mikrosystemerne, kan de bidrage til vanskeligheder for barnet og gøre det vanskeligt at få skabt de rette betingelser for barnets udvikling. Det er derfor vigtigt, at de voksne omkring barnet sammen handler på de udfordringer som opstår.

Kvik-kontakts egen evaluering

Kvik-kontakt har i april 2011 evalueret året der er gået, i forhold til oplevelse af brugertilfredshed, metode, styrken i Kvik-kontakts arbejde og den faglige oplevelse af at være en del af Kvik-kontakt.

Egen-evalueringen er blevet gennemført ud fra den beskrivelse arbejdsgruppen udarbejdede i 2009 i forhold til de mål og forventninger, der stod i beskrivelsen af Kvik-kontakt. Derudover er evalueringen baseret på et kort spørgeskema, udarbejdet af to i teamet, hvor der blev spurgt ind til: Oplevelse af institutionernes tilfredshed,

måden at behandle henvendelserne på (metoder), organisering af Kvik-kontakt, egen oplevelse af at arbejde i Kvik-kontakt og tidsforbrug.

Brugerne: Institutioner og forældre giver udtryk for, at det er dejligt, at Kvik-kontakt kommer så hurtigt ud og de er glade for den indsats, vi har ydet. Institutioner henvender sig med en ny problematik – og giver udtryk for, at de har haft gavn af mødet med Kvik-kontakt – og at årsagen til deres henvendelse nu er til at tackle eller helt er forsvundet.

Metode: De professionelle arbejder på mange forskellige måder, de har anonyme henvendelser med et møde og eventuelt opfølgning, et enkelt møde med fagpersoner og forældre, evt. med opfølgning. De har endvidere observationer af barnet i institutionen, tilbagemelding på observationer og fælles refleksion, evt. med opfølgning og vejledning i telefontiden. Derudover har de forløb – light udgave af Marborough-metoden (forandringsønsker, hvad der virker, mål, forventede handlinger fra de voksne og hvad de gerne vil se ske) med ca. 1 møde om måneden. Endelig har de vejledningsforløb i forhold til udfyldning af støtteansøgning og beskrivelse af barnet samt et enkelt møde med forældrene.

Faggrupperne i Kvik-kontakt oplever, at der ikke er én bestemt metode der kan anvendes, idet alt kan lade sig gøre og bestemmes af henvendelsens karakter og de der henvender sig.

De professionelle i Kvik-kontakt spørger ind til forældrenes og pædagogernes oplevelse af årsagen til henvendelsen, hvilket betyder, at der kommer flere nuancer med, end i den oprindeli-

ge henvendelse. Historien om barnet breder ud og ofte bliver billedet et andet end det henvendelsen gav indtryk af.

I Kvik-kontakt går to professionelle sammen til møderne, for dermed at sikre en tværfaglig tilgang til henvendelsen og sikre at der spørges ind fra forskellige positioner. Dette opleves som positivt, både for dem som henvender sig ligesom det er positivt for fagpersonerne i Kvik-kontakt.

Faglig udfordring for de professionelle i Kvik-kontakt: De professionelle i Kvik-kontakt oplever en faglig udvikling i det tværfaglige samarbejde; det at lære af hinandens måder at håndtere henvendelserne på og det at der er et bredere perspektiv på barnet.

Det er en faglig tilfredsstillende, at kunne yde en indsats, som henvenderne er tilfredse med. Det er ligeledes tilfredsstillende at opleve, at møderne og de andre aktiviteter der tilbydes, har en positiv effekt, at pædagogerne oplever, at de selv kan magte opgaven samtidig med at der bliver et øget forældresamarbejde.

Det er en faglig tilfredsstillende, at kunne understøtte pædagogerne, så de oplever at kunne magte de opgaver de står med og at den bekymring, der var årsag til henvendelsen, forandres til en fælles oplevelse af "det ikke er så galt endda". Det er en yderligere tilfredsstillende at opleve at forældre og pædagoger samarbejder omkring barnet, skabe udvikling og sikre, at barnet henvises videre, når der er behov for det.

Resultater af Kvik-kontakt arbejde

For at undersøge hvorvidt Kvik-kontakt har skabt resultater, har PPR-leder Kirsten Jungersen og psykolog Dorthe Landholt gennemført semi-strukturerede interviews, med to pædagoger, to institutionsledere, et forældrepar og to af Kvik-kontakts medarbejdere. Vi har bl.a. undersøgt, hvad Kvik-kontakt kan bidrage med i forhold til udvikling af pædagogernes kompetencer, deres arbejde med børnene og forældresamarbejdet. Hvorvidt det tværfaglige aspekt har en gavnlig effekt og hvad det betyder, at vi har et tidligt og forebyggende tilbud som Kvik-kontakt.

Pædagogernes kompetencer

De to institutionsledere sagde samstemmende, at det havde en god effekt på fagligheden i forhold til pædagogerne: "Pædagogerne er meget glade for de faglige input – de føler, at de bliver set og hørt og at de selv er med til at tænke tankerne".

Pædagogerne sagde: "De redskaber vi har fået, er blevet brugt og de efterfølgende forældresamtaler har været positive – det har bygget broer til forældrene og forældrene har været glade for det".

De professionelle i Kvik-kontakt kan også se et synligt resultat, hvor de fremhævede, at én af pædagogerne havde været usikker på egen formåen inden kontakten, efterfølgende havde den samme pædagog udvist initiativ til forældresamtale som tidligere havde været helt utænkeligt.

Forældresamarbejdet

Med hensyn til børn og forældre udtrykte de to institutionsledere, at forældrene alle var glade for det og at børnene havde ændret adfærd efter kontakten: "Jeg kender ingen forældre der ikke er glade for henvendelse, de er vant til at vente i 100 år".

De to pædagoger sagde: "Kvik-kontakt har forårsaget en ændring i adfærd både hvad angår børn og voksne, i det ene tilfælde havde forældrene selv sat en etiket på, men fokus blev flyttet, så det ikke var så slemt endda".

En mor fortalte: "Vi er blevet opmærksomme på at støtte vores barn i social leg, i stedet for, som vi tidligere gjorde, sagde at man skulle lade ham være". Hun nævnte endvidere: "Det er godt for os som forældre at vide, at det har været godt for pædagogerne."

Der er altså tale om ikke alene en faglig indsats men også en hurtig indsats, der bevirker, at børn og forældre får den fornødne hjælp til at arbejde i en mere hensigtsmæssig retning i forhold til barnets udvikling.

Tværfaglighed

Hvad angår det tværfaglige aspekt tilkendegives det, at denne tilgang udvikler forståelsen af barnets udvikling. I Kvik-kontakt går der altid to ud og det kan så være mere eller mindre relevant i forhold til problematikken, men som de to medarbejdere sagde: "Det er en stor faglig berigelse og uanset hvem man går ud med, går man altid ud med to perspektiver, vi spørger om noget forskelligt og det er det, der er dynamisk".

Med til resultaterne hører ligeledes, som de to pædagoger udtrykte, at kon-

takten også har en mere generel karakter hvilket kan bruges i forhold til andre børn og forældre.

Forebyggende og tidlig indsats

Der er enighed om, at der indstilles færre børn til psykologiske udredninger og til støttepædagoger. Psykologkoordinatoreren i småbørnsteamet, som fordeler småbørnssager på psykologerne, har givet udtryk for, at der er langt færre sager at fordele efter Kvik-kontakts etablering og at der nu ikke længere er ventelister på småbørnssagerne.

I forhold til støttepædagogansøgningerne havde vi 97 indstillinger halvårligt for to år siden, hvor vi ved sidste visitation havde 53 ansøgninger, hvilket kan tyde på den samme tendens.

En institutionsleder sagde: "Vi får nye veje at gå og vi har oplevet at det ikke har været nødvendigt med mere støtte end ½ år, og vi indstiller nok færre børn til psykologisk udredning, idet det bliver løst gennem Kvik-kontakt".

Selvom vi ikke kan dokumentere nogen langtidseffekt i forhold til indstillinger, så kan vi dog konstatere, at det skaber resultater her og nu både i forhold til børnenes trivsel og udvikling, pædagogernes faglighed, udviklingen af det tværfaglige samarbejde, og den hurtige og tidlige indsats.

Sammenfatning og perspektivering

Med Kvik-kontakt har vi indfriet forventningen om, at skabe et udviklingsorienteret tilbud til børn på dagtilbudsområdet; 0-17 år, hvor arbejdet med inklusion, samarbejdet mellem al-

men- og specialområdet og øget forældreinddragelse er i fokus.

Der skabes forandring og udvikling hos forældre, børn og pædagoger gennem tværfaglig sparring med pædagoger, observationer af børn og fællesmøder med forældre.

Kvik-kontakt er en hurtig og nem genvej til hjælp i situationer, hvor pædagoger er kørt fast i en problematik.

Kvik-kontakt er af samme årsag heller ikke så stort et indgreb set fra brugernes perspektiv, som eksempelvis en indstilling til psykolog er det. Dette viser sig bl.a. ved at 24 ud af 48 henvendelser er sket fra vuggestuer, hvorimod det er ganske få vuggestuer der indstiller til PPR. Der er således opnået en tidlig indsats for en målgruppe som ellers ikke har været synlig tidligere. Årsagen til at vuggestuer ikke indstiller til PPR er, som pædagogerne giver udtryk for, at børnene er så små, så de skal lige se tiden an og måske sker udviklingen "bare" lidt forsinket. Det er derimod meget mere enkelt og nemt, at henvende sig til Kvikkontakt, hvor der ikke kræves skriftlighed. Derudover angives det, at det ikke forekommer at være så stort et indgreb i barnets og liv samtidig med at det ikke virker så "farligt" som det måske er at konfrontere forældre med psykologbistand.

Empowerment og den forståelse, der ligger bag begrebet, er kendetegnende for de professionelles tilgang til arbejdet i Kvik-kontakt. Når forældre og pædagoger "diagnosticerer" barnet, bliver problematikkerne nedtonet og det opleves oftest efterfølgende, at problemerne ikke var så store som først antaget.

Konceptet i Kvik-kontakt er, udover en hurtig og tidlig indsats, at give "magten" tilbage til pædagogerne og forældrene, sådan at de derved oplever sig som kompetente. De professionelle i Kvik-kontakt møder brugerne med lydhørhed, forståelse, seriøsitet og en resourceorienteret tankegang, hvor ikke blot barnets ressourcer bliver synlige, men også pædagogernes og forældrenes ressourcer understøttes.

Det tværfaglige arbejde vægtes højt, idet målet er en bedre formidling af viden ud fra forskellige vinkler, så det bliver muligt at anskue problemer og løsninger bredere og mere nuanceret, end en enkelt faggruppe magter. Det er både en faglig berigelse for de professionelle selv og mere dynamisk i kontakten til brugerne, når der bliver kommunikeret ud fra to forskellige perspektiver.

Resultaterne opleves fint gennem interviewene, hvor der kun høres en positiv respons på indsatsen.

Interviewene med institutionsledere, pædagoger, de professionelle i Kvik-kontakt og forældre, viser, at indsatsen fungerer efter hensigten og det kan forsigtigvis konkluderes, at der er færre indstillinger til PPR og færre støtteansøgninger. Kvik-kontakt lever både op til sit navn og yder Specialreformen retfærdighed.

Kvik-kontakt er et tilbud til 0-17 årige, men er hidtil kun blevet tilbudt dagtilbuddene. PPR-VKE sætter et lignende tilbud i gang på skoleområdet fra august 2011. Et tilbud, hvor skolerne kan henvende sig til et team af to psykologer, i forhold til problemstillinger omkring et barn og/eller en klasse, hvor et eller flere børn udviser trivsels-

vanskeligheder. Der arbejdes uden indstilling af barnet eller børnene. Der er ikke fast telefontid, men skolerne kan kontakte teamet via telefon eller mail. Teamet tilbyder møder, observation og sparring med forældre, lærere og pædagoger på samme måde som Kvik-kontakt. Skolens "egen" psykolog orienteres om eller retter selv henvendelse til Kvik-kontakt i tilfælde, hvor det vil være hensigtsmæssigt, at få hjælpen ude fra. PPR yder ligeledes supervision til lærere eller lærerteams fra en anden psykolog end skolens egen psykolog, hvilket skyldes, at det ofte er hensigtsmæssigt med nye og friske øjne på skolens arbejde i forhold til fastlåste problemstillinger.

Litteraturliste

- Andersen, Brok & Mathiasen (2007): Empowerment på dansk. Dafolo forlag.
- Andersen, Brok & Mathiasen (2002): *Empowerment – professionel læring i praksis: sundhedsfremmende intervention i en socialpædagogisk døgninstitution*. Århus Amt afdelingen for sundhedsfremme, udvikling og forskning.
- Aude Jutta (2000) Empowerment i praksis. Selvstyret gruppearbejde. Dafolo Forlag.
- Inklusionsguiden, Københavns Kommune marts 2010.
- Landholt & Jungersen (2011) Flerfamiliestue projekt og tilbud. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift.
- Når du er bekymret for et barn, Københavns kommune.
- Seikkula Jaakko (2008) Åben dialog og netværksarbejde. Hans Reitzels Forlag.
- Seikkula Jaakko og Arnkil Tom Erik (2008) Sociale netværk i dialog. Akademisk forlag
- Specialreformen Købehavn: <http://www.kk.dk/Borger/PasningOgSkolegang/ISkole/BoernOgUngeMedSaerligeBehov/Specialreformen.aspx>
- Tidlig indsats og inklusion, Københavns Kommune 2011.

Social kompetence i børnefællesskaber



Denne artikel udspringer af vores speciale udarbejdet ved Aalborg Universitet i august 2010 (Goul-Jensen & Sørensen, 2010). På baggrund af observationer foretaget i børnehaven Mariehønen¹ har vi belyst, hvordan social kompetence kan forstås inden for børnefællesskabets rammer. I artiklen præsenteres udvalgte temaer fra specialet samt en model, der opsamler de mest centrale resultater. Vores forventning er, at modellen kan anvendes som et praktisk analyseredskab til at opnå en mere nuanceret forståelse af 3-6-årige børns sociale kompetence.

*Af cand.psych. Anne Goul-Jensen, PPR Furesø og
cand.psych. Line Levring Sørensen, PPR Holstebro*

Introduktion

Social kompetence synes efterhånden forankret som "et begreb i tiden". Begrebets aktualitet manifesterer sig eksempelvis på politisk plan gennem holdningen om, at børn ikke må starte i skole med det handicap, at de mangler grundlæggende sociale færdigheder (Ministerudvalget, 2003). Det sociale aspekt udtrykkes ligeledes hos forældre, der betragter evnen til at samarbejde og være med i en gruppe som det vigtigste, deres børn lærer før skolestart (Broström, 1998). Betonningen af social kompetence synes meningsfuld, da vi lever i en tid præget af "de store fortællingers sammenbrud", hvilket bl.a. indebærer en opløsning af traditionelle holdepunkter og en kollektiv forståelsesramme (Lyotard, 1996). Der sættes således større krav til den enkelte om at udvikle de nødvendige kompetencer for at kunne navigere i en

ustruktureret verden. Desuden forekommer social kompetence essentiel, idet individet i dag deltager i langt flere sociale arenaer end tidligere og derfor udsættes for flere sociale indtryk (Krebs & Denton, 1997; Nesse & Williams, 1997). Børnehaven er en af disse arenaer, og her foregår en vigtig socialisering, idet børn lærer sociale spilleregler gennem samværet med hinanden (Jensen, 2001). Livet i børnehaven stiller krav til det enkelte barn om at kunne indgå i en hastigt foranderlig barndomsverden og fungere i et socialt samspil, hvor centrale omdrejningspunkter er kommunikation og samarbejde. I det praktiske liv i børnehaven synes imidlertid ofte at være fokus på sociale problemer og på de kompetencer, børn mangler. Det er vanskeligt at komme udenom, at forestillingen om det kompetente barn på den måde indebærer en forestilling om det modsatte, nemlig det inkompetente barn. I modsætning til et individ- og mangelorienteret fokus finder vi det imidlertid

1 Alle navne inklusiv børnehavens er anonymiserede.

mere konstruktivt at tage udgangspunkt i et kontekstuel perspektiv, hvor fokus er på børnenes muligheder og ressourcer, sådan som de udspiller sig i aktive handlingsforløb i børnehaven.

Tematisering på baggrund af empirien

Med udgangspunkt i et kontekstuel perspektiv bygger vores empiri på observationer af handlingsforløb under "fri leg", hvor pædagogerne ikke planlægger børnenes aktiviteter. Disse observationer har dannet grundlag for udvælgelsen af følgende centrale temaer:

- 1) *Adgangsstrategier*
- 2) *Deltagelse i fællesskabet*
- 3) *Den dobbelte forholdemåde*
- 4) *Positionering og venskaber*
- 5) *Social differentiering i børnehaven*

Adgangsstrategier

Centralt for vores observationer er, at børn i deres fællesskaber synes at øve sig i at være sociale væsener, hvorfor det at få adgang til fællesskabet må betragtes som et afgørende "første skridt". Vi har set, at det kan være en krævende opgave for barnet at blive deltager i fællesskaber med andre børn, hvilket kan hænge sammen med, at horisontale relationer til jævnaldrende er af en anden karakter end vertikale relationer til forældre og andre voksne. Vertikale relationer kendetegnes ved at være relativt stabile samt ved, at den voksne har større viden og magt end barnet. De jævnaldrende har derimod principielt samme sociale magt som barnet selv, hvorfor de hori-

sontale relationer i højere grad indebærer forhandling (Schaffer, 1999). Sat på spidsen kan det anskues som barnets første sociale udfordring at skabe horisontale relationer i børnehaven, hvor det skal forholde sig til både eksplicite og implicite normer, dvs. fælles overbevisninger om rigtig og forkert adfærd inden for børnefællesskabets rammer (Hogg & Vaughan, 2005).

Foruden en forståelse og håndtering af fællesskabets normer har vi bemærket, at måden, hvorpå barnet henvender sig til de andre børn, er vigtig for at blive en del af fællesskabet. Vi har fundet, at iagttagelse er en vigtig forudgående proces, idet barnet herigennem foretager en undersøgelse af det fællesskab, han/hun ønsker at blive en del af. Det er en almindelig indledende fase, at barnet er tøvende i starten og forholder sig i udkanten af legen for at observere det, der foregår. Dette kalder Lars Dencik (2004) for *observerende associativ*; barnet forbinder sig selv med andre gennem observation, der er en aktiv og intens måde at forholde sig til andre på (Kloep & Hendry, 2004; Vedeler, 2008). Denne undersøgelse kan give barnet en fornemmelse for, hvad der er på spil i legen, så det er muligt at byde ind i legen på en hensigtsmæssig måde. Gennem erfaringer med både mislykkede og vellykkede forsøg på at få adgang til fællesskaber udvikler barnet forskellige strategier, som kan anvendes afhængigt af situationen. Barnet er således nødt til at opnå en fornemmelse for, hvilken strategi der er mest hensigtsmæssig i det enkelte tilfælde, og dette kræver en god fornemmelse for den særlige kontekst (Corsaro, 2002; Vedeler, 2008). Vi har

dog observeret, at det ikke altid er tilstrækkeligt, at barnet udviser en fornemmelse for legen og byder ind med et umiddelbart relevant bidrag. Det handler desuden om timing, da det ofte kan være nemmere at komme med i begyndelsen af en leg, idet børn har en tendens til at beskytte den igangværende leg mod tilkommere. William A. Corsaro (2002) kalder dette *beskyttelse af interaktivt rum* og beskriver det som børns forsøg på at bevare kontrollen over fælles aktiviteter. Børn ønsker at blive ved med at være fælles om det, de allerede har etableret, hvorfor andre kan opfattes som en trussel mod fællesskabet og have vanskeligt ved at komme med.

Den gængse opfattelse hos både børn og voksne i børnehaven Mariehønen er, at det er vigtigt at spørge pænt om lov, hvis man vil være med i fællesskabet. Vi har dog set, at børnene ofte afvises, når de spørger direkte om lov til at være med, da spørgsmålet sender et signal om, at barnet ikke har forstået legen. Spørgsmålet kræver desuden et direkte svar og dette vil ofte være negativt, idet den udefrakommende vil blive betragtet som en trussel mod det interaktive rum (ibid.). En mere hensigtsmæssig strategi vil være, at barnet viser forståelse af legen, træder ind i legeområdet og forsøger at komme med i legen ved at bidrage med en variant af det igangværende tema. Corsaro (2003) sammenligner børns anvendelse af direkte adgangsstrategier med voksne, som deltager i et "cocktailparty", idet han argumenterer for, at selv ikke voksne vil spørge direkte for at få adgang til fællesskabet. Under et cocktailparty, hvor man fx har været på to-

ilettet og efterfølgende skal finde nogen at snakke med, vil man næppe henvende sig til en gruppe af mennesker, der står og snakker, og direkte spørge "Må jeg snakke med jer?", eller "Hvad snakker I om?". Derimod vil man måske stille sig i udkanten af gruppen og forsøge at få en fornemmelse af samtaleemnet, komme med en passende kommentar og på den måde komme med i samtalen.

Eksempel 1

Bella (5 år), Emilie (5,5 år) og Andrea (5 år) leger jorden-er-giftig, hvor de hopper rundt på nogle forskelligfarvede plader. [...] Morten (4 år) kommer hen til pigerne: "Leger I, jorden er giftig – er jorden giftig, hva?". Pigerne svarer ikke, men leger videre, og Morten begynder at lege med. Han tager sine futsko af, inden han hopper op på en af pladerne, og Andrea udbryder "Det var en god idé, du fik der Morten". Hun tager også sine sko af.

Eksemplet understreger det uhensigtsmæssige i at afbryde en igangværende leg med spørgsmål; Morten forstyrrer pigernes fokus på legen og sender desuden et signal om, at han ikke har forstået legen, hvorfor han ignoreres. Da han efterfølgende gennem handling viser forståelse og samtidig kommer med en idé til legens udvikling, modtages han positivt og får lov at være med. Eksemplet understreger, at det kan være en vanskelig opgave at lære børn at få adgang til fællesskaberne, hvori de kan udvikle deres sociale kompetence. Vejen til deltagelse er mere kom-

pleks end som så, og der lægges således op til refleksion over pædagogisk praksis.

Deltagelse i fællesskabet

Under indsamlingen af vores empiri har vi flere gange undret os over, hvordan børn stiller betingelser for hinandens *deltagelse*. Det er vores indtryk, at børnene ikke har de samme muligheder for at deltage i de forskellige fællesskaber, men at deltagelse samtidig er central for at udvikle social kompetence og dermed handle og navigere adækvat i sociale fællesskaber. I børnehaven deltager børnene i en læringsproces; en proces, som går fra periferien af det sociale rum mod det center, hvor barnet får lov til at sætte dagsordenen for samværet, og hvor de øvrige børn accepterer dette (Gulløv, 2009). Der ses således en proces fra den helt *udenforstående nybegynder* til den *rutinerede børnehaveekspert*, der kender sin egen placering i forhold til de andre børn (ibid.).

Eksempel 2

[...] Tøvende svarer Emilie (5,5 år): "Jaaa..." og giver Andrea (5 år) en babydukke, og hun får lov til at være baby i legen.

Andrea: "Hvem er du?"

Emilie: "Jeg er storesøsteren".

Andrea får en klapvogn til babyen og er lidt tøvende og afventende i starten. Hun rykker lidt rundt på babyen og er meget opmærksom på, hvad de andre piger gør med deres dukker. [...] Andrea kommer mere og mere med i legen, især da hun finder en større dukke, som ingen af de andre bruger.

På gulvet finder hun en kjole til den, og nu er hun storesøsteren i legen sammen med Emilie.

I eksemplet ses, hvordan Andreas deltagelse i fællesskabet bevæger sig fra udkanten til centrum af legen. Hun får først en ubetydelig rolle som lillesøsteren, men nærmer sig centrum af legen ved at udvise stor opmærksomhed over for de andre deltagere. Opmærksomheden bevirker, at Andrea finder en dukke, ingen bruger, og hun kan nu avancere til en storesøsterrolle, som er mere attraktiv blandt børnene. Således fremstår Andrea i eksemplet som en rutineret børnehaveekspert, der har stor erfaring med, hvordan hun selv aktivt kan opnå en mere central deltagelse i fællesskabet. Vi har dog set, at processen fra nybegynder til børnehaveekspert ikke er entydig eller lineær, da ikke alle børn nærmer sig centrum for det sociale rum, men vedbliver at være i periferien uden at have de fornødne kompetencer til at kunne nærme sig centrum (ibid.). Der er heller ikke tale om, at barnet skal tilegne sig entydige færdigheder, da disse defineres i samspillet med de andre børn, hvormed børnene hele tiden er med til at forme den verden, de selv er del af (ibid.). Eva Gulløv (1999) beskriver bevægelsen fra periferien til centeret af fællesskabet som en proces med en tidlig dimension i den forstand, at barnet gradvist opnår større fortrolighed med de andre børn og deres omgangsformer.

I relation til Gulløvs (1999, 2009) pointe ses Jean Lave og Etienne Wengers (1991) teori om situeret læring, hvori læring betragtes som indlejret i

sociale processer; læring er en dimension ved social praksis. Læring finder sted i praksis i relation til levede erfaringer med at deltage i fællesskab med andre, og mange almindelige hverdags-situationer kan således betragtes som læringssituationer. Viden er dermed ikke noget, der kan overføres, men noget som genereres igennem deltagelse i fællesskaberne (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 2004). I relation til dette kan der argumenteres for, at deltagelse i fællesskaber er afgørende for børns udvikling af social kompetence. Dette understreger bl.a. vigtigheden af, at pædagogerne har særlig fokus på de børn, som måske ikke altid formår at deltage på en hensigtsmæssig måde. Charlotte Højholt et al. (2007) beskriver, hvordan det ikke udelukkende er det barn, som ikke kan opnå deltagelse i fællesskabet, der skal bidrage til, at situationen forandrer sig. De børn, som barnet gerne vil være sammen med, skal ligeledes kunne udvise forståelse for og accept af de bidrag, som barnet kommer med. Det udsatte barn kan ikke komme igennem med sine bidrag, hvis ikke de andre tager imod dem og "bygger" videre på dem. Dette har fået os til at spekulere over betydningen af at lære børnene at inddrage de børn, som måske ikke altid er så spændende at have med i legen. Vi har i vores empiri set, hvorledes der fra pædagogernes side er stort fokus på at lære børnene at acceptere et nej, hvis de bliver afvist, når de spørger om lov til at være med i legen. Markeringen af, at det er okay at sige nej, synes ikke at lære børnene rummelighed eller evnen til at kunne favne de børn, som de ikke umiddelbart ønsker at lege med. Det kan der-

for være vigtigt, at de voksne er opmærksomme på at hjælpe fællesskabet til at se det enkelte barns udspil som positive, især hvis dette barn gentagne gange har vanskeligt ved at få adgang til fællesskabet trods en hensigtsmæssig adgangsstrategi. Vi mener dog ikke, at børn skal lære altid at sige ja og acceptere de andre børns ønske om at være med. Der må også tages hensyn til, at den sociale drivkraft, som eksisterer hos børnene, ikke er ensbetydende med et ønske om samvær med hvem som helst (Gulløv, 1998).

Den dobbelte forholdemåde

I lyset af vores empiri synes børns evne til at aflæse situationer og tage hensyn til andres intentioner essentiel for at blive inkluderet i fællesskaber. Dette aspekt har ledt vores tanker hen på begrebet empati som delelement i social kompetence. Vi har dog indtryk af, at en empatisk hensynstagen ikke i sig selv er tilstrækkelig for at vedligeholde relationerne og aktiviteterne i fællesskaberne; en vis grad af *selvhævdelse* er ligeledes nødvendig for at fungere i samspillet med de andre børn. I tråd hermed beskriver Dion Sommer (2003) den *dobbelte forholdemåde*, som kendetegner børns samvær. Hermed understreges at socialt kompetente børn er socialt fleksible børn, som formår at markere egne intentioner og forehåvender for at positionere sig i børnefællesskabet, samtidig med at de tilgodeser andre børns perspektiver. Børnes dobbelte forholdemåde kan ifølge Sommer (2004) sammenlignes med koncertsolistens gehør; solisten må udfolde sin individualitet, men må gøre det i overensstemmelse med resten af

orkestret. Social kompetence kræver således en vis fleksibilitet, der ifølge Tomas Ellegaard (2004) fungerer som socialt "smøremiddel" til vedligeholdelse af børns fælles aktiviteter på trods af divergerende intentioner om, hvad der skal foregå. I relation hertil understreger Ellegaard (2004), at social fleksibilitet først og fremmest kommer til udtryk som en praktisk evne til gennem sprog eller handling at påvirke en situation ved at forsøge at fastholde relationerne heri.

Eksempel 3

Emilie (5,5 år) siger: "Den, der finder hesten, vinder en præmie". Andrea (5 år) siger: "Kom nu i gang!" og begynder straks at rode i den ene kasse. [...] Andrea finder en hest og udbryder: "Jeg har fundet hesten, jeg vandt – det er bare fordi, jeg er så god!". Emilie svarer: "Man skal finde to". Andrea leder videre og finder hurtigt én mere: "Jeg har fundet to nu, så jeg har vundet".

Emilie: "Okay, så får du din slikkepind nu, men den anden får du først i morgen". Andrea udbryder: "Så gider jeg ik' lege med dig!" og går hen mod døren. Emilie vil gerne have, Andrea kommer tilbage, så hun siger: "Kom nu, Andrea, så siger vi bare, at det er nat nu, og vi skal sove, så får du den om lidt".

I eksemplet er det Emilie, der har introduceret legetemaet. Da Andrea har fundet den første hest, forsøger Emilie at bevare sin dominerende position i legen og fortsætter med at definere aktiviteten ved at hævde, at "man skal

finde to heste". Da der skal uddeles præmier, forsøger Emilie at bevare kontrollen over legen og fremfører, at Andrea ikke kan få begge præmier på én gang. Dette får imidlertid Andrea til at ville forlade legen, hvorfor Emilie omdefinerer legen, så Andrea bliver. Således fremstår Emilie i situationen som socialt kompetent, idet hun formår at balancere mellem social hensynstagen og selvhævdelse – en balance der i vores empiri har vist sig essentiel for konfliktløsning samt opretholdelse af fællesskabet.

Positionering og venskaber

Gennem vores observationer har vi fået øje for, hvordan børnefællesskaberne er differentierede, og at børnene deltager med forskellige udgangspunkter og indtager forskellige positioner. Den sociale *positionering* synes således at være et dominerende aspekt ved børns sociale samspil (Stokholm, 2006b). Positionering forstås inden for en relationel kontekst og kan defineres som en måde at forholde sig til og handle i et socialt rum med andre sociale aktører (Stokholm, 2000). Det skal understreges, at positionering *ikke* er et resultat af, hvordan barnet selv ønsker sine relationer til andre og forsøger at skabe disse, men et resultat af samspillet mellem børnene (ibid.). Med en tydelig parallel til Pierre Bourdieus kapitalbegreb bruger Anja Stokholm (2006a) begrebet *statusgivende elementer* om de ressourcer, som barnet kan bruge til at styrke sin position i fællesskabet. Vi har erfaret, at statusgivende elementer bl.a. kan være alder, relationer og materielle ting som legetøj. Det fremgår af nedenstående

eksempel, hvordan Andrea anvender relationen til Emilie som statusgivende element, idet det at komme til fødselsdag, og endda få lov at sidde ved fødselaren, kan betragtes som en måde at begrebsliggøre en venskabsrelation på (Stokholm, 2000).

Eksempel 4

Ditte (4 år), Andrea (5 år), Emilie (5,5 år) og Daniel (6 år) diskuterer, hvem der skal være hvem i far/mor/børn-legen. [...] Emilie vil gerne være storesøster, men det vil Andrea også, og der diskuteres lidt om det, indtil Andrea siger: "Hvis ik' du vil være mor, så må du ik' sidde ved siden af mig til min fødselsdag", hvorefter Emilie accepterer rollen som mor.

Fælles for de statusgivende elementer, at barnet kan bringe dem i spil i en sammenhæng, hvor de kan omsættes til social anseelse og dermed styrke barnets position i fællesskabet. Det handler dog ikke udelukkende om at være i besiddelse af disse elementer, men også om, hvordan barnet anvender dem i det sociale spil. I den forbindelse taler Bourdieu (jf. Gulløv, 1999) om individets "*feel for the game*". Hermed menes en kropsliggjort praktisk viden og mestring af det sociale spils logik, som gør det muligt at forstå og handle i bestemte situationer. Med andre ord indebærer fornemmelsen for det sociale spil, at man gennem erfaring med spillet lærer at mestre dets regler (ibid.; Jenkins, 2002).

Beskrivelser af statusgivende elementers betydning kan efterlade en fornemmelse af, at det udelukkende

handler om at have den bedste position i fællesskabet. Ditte A. Winther-Lindqvist (2006) beskriver dog med sit begreb *alsidighed i positioner* vigtigheden af, at barnet opnår erfaringer med sig selv ved at indgå i *forskellige* sociale positioner. Det handler ikke udelukkende om at være central deltager i fællesskabet, men om at gøre sig alsidige erfaringer med forskellige positioner. Det fremhæves hermed, at barnet i løbet af sin børnehavetid skal lære at håndtere de forskellige former for deltagelse og indflydelse, som følger med de sociale positioner i fællesskaberne. Desuden er det ikke vores indtryk, at alle børn er lige optagede af at styrke deres position og blive centrum for legen; nogle børn synes snarere at finde sig bedre i udkanten af legen. Således bliver social kompetence ikke kun et spørgsmål om at have en dominerende position, men handler desuden om, hvordan det enkelte barn trives med sin egen position.

Stokholm (2006b) betoner, at nære relationer er afgørende for den interne positionering i fællesskaber. Etableringen af nære og mere stabile relationer til andre børn kan i den forbindelse maksimere sandsynligheden for succesfuld og tilfredsstillende deltagelse i børnefællesskabet (Corsaro, 2002) og dermed være afgørende for udviklingen af social kompetence. Vi har set, hvorledes børnene ofte har behov for at bekræfte hinanden i, at de er venner og leger sammen. Corsaro (2003) fremfører, at denne bekræftelse kan anskues som børnenes markering af, at de deler noget fælles. Vores overvejelser går i retning af, at relationen til de nære jævnaldrende kammerater kan fungere

som en *sikker base*, dog i en lidt anden betydning end den, John Bowlby (1988) tillægger begrebet i mor-barn relationen. Centralt for perspektivet er imidlertid antagelsen om, at barnet oplever en tryghed ved at indgå i nære relationer. Dette er i tråd med Corsaros (2002) fremhævelse af, at grundlaget for børns dannelse af venskabsrelationer er en stræben efter at bevare den følelse af tryghed, som først blev etableret i den tidlige tilknytning.

Denne tryghed synes særlig vigtig set i lyset af, at børnehavelivet kan forekomme kaotisk. Her kan det være nødvendigt med en fornemmelse af ikke at stå alene og have en sikker base, hvorfra verden kan udforskes. Det antages dog ikke, at der findes en lige så stabil base i barn-barn relationen, som i voksen-barn relationen, idet de horisontale relationer kendetegnes ved en større grad af omskiftelighed. Vi vurderer dog, at børnene kan finde en tryghed i de nære relationer til andre børn, da disse indebærer en vis stabilitet og ikke kræver forhandling i samme grad som andre horisontale relationer i børnehaven (Ellegaard, 2004).

Social differentiering i børnehaven

I vores empiri har *social differentiering* fyldt meget i forhold til en bestemt dreng; Morten. Vores observationer peger i retning af, at Morten er socialt stemplet; han synes ofte at blive opfattet som "én, man ikke leger med", hvilket kan være medvirkende til, at han fremstår socialt inkompetent. Vi har observeret, hvordan Morten tydeligt bliver fravalgt af de andre børn, og vi finder det interessant at overveje årsagen hertil. En mulig forklaring er, at

børnenes tidligere erfaringer med Morten er så udpræget negative, at børnene er begyndt at undgå og aktivt fravælge ham. Vi har i flere situationer oplevet, at Morten handler på en måde, som i de andre børns øjne har virket uhensigtsmæssig eller direkte forstyrrende. Vi har dog ligeledes set, at Morten bliver fravalgt, når han forsøger at få adgang til fællesskabet på en hensigtsmæssig og relevant måde som i følgende eksempel.

Eksempel 5

Rasmus (5 år) og Nicolaj (3,5 år) leger med et piratskib. Morten (4 år) sidder og kigger på de to andre drenge leg. Han tager fat i en drage og flyver med den over piratskibet, mens han råber "Vraaaaaarh". Nicolaj vender sig om mod Morten og siger: "Morten, gider du ik' godt lade være, du er ik' med i legen!". Morten holder op, men begynder kort efter igen at flyve med dragen, hvorefter Nicolaj går hen til pædagogen Pia, som står lidt derfra og er optaget af at bage boller. Han siger, at Morten driller, og Pia henvender sig til Morten: "Hvad laver du Morten, driller du?". Morten siger, at han ikke driller, han flyver bare med dragen. Pia forklarer Morten, at Rasmus og Nicolaj er ved at lege, og hvis han vil være med, må han spørge dem. Morten: "Nicolaj, hvis jeg må være med, må du komme hjem til mig og få is og kager?". Pia: "Nej Morten, det er ik' en okay måde at spørge på".

Vores tanker går i retning af, at de andre børn i vid udstrækning har opbygget en negativ narrativ om Morten ved at skabe en ramme om deres erfaringer med ham og strukturere deres nye oplevelser med ham ud fra denne ramme (White, 2006). Dermed synes Morten ikke bare at mangle de tidligere omtalte statusgivende elementer; han synes at have direkte dequalificerende og negativ kapital, som medfører, at han på forhånd er udelukket.

Albert Bandura (1977, 1997) beskriver gennem sin socialkognitive teori, hvordan self-efficacy dækker over en persons opfattelse af egen kompetence i bestemte situationer og indbefatter troen på, at man kan handle på en måde, som leder til det ønskede udfald. Denne fornemmelse kan have stor betydning for håndteringen af forskellige situationer og udfordringer (ibid.). I relation til Morten har vi indtryk af, at han gennem andres reaktioner på sin adfærd kan have en svag self-efficacy. Morten har muligvis på forhånd en forventning om, at hans egen handlemåde ikke vil kunne resultere i adgang til fællesskabet, og derfor forsøger han sjældent at gøre en bestræbelse på at komme det. I stedet handler han tilsyneladende på en måde, der er i overensstemmelse med hans self-efficacy og udløser den reaktion, han forventer: han bliver igen bekræftet som en "outsider", der ikke er del af fællesskabet. Dette synes i tråd med betydningen af kontrol, der også er grundlæggende for Banduras self-efficacy begreb. Hvis man ikke tror på, at ens handlinger kan føre til bestemte resultater, vil motivationen for at udføre disse handlinger reduceres (Jørgensen, 2001). Det er

derfor muligt, at Mortens "uhensigtsmæssige" handlinger kan tjene en funktion; den kan give ham en fornemmelse af egenkontrol i modsætning til oplevelsen af uforudsigelighed. På den anden side forsøger Morten sig i andre situationer med netop den adgangsstrategi, vi tidligere har beskrevet som hensigtsmæssig. Således prøver han i eksempel 5 at glide ind i legen ved at komme med et hensigtsmæssigt bidrag, der umiddelbart passer godt ind i legetemaet, i stedet for at afbryde legen for at bede om lov til at være med. Morten handler altså ikke altid på en måde, der fremstår uhensigtsmæssig, og som kan bekræfte ham i sin tilsyneladende lidt negative tro på egen formåen. Der kan på baggrund heraf argumenteres for, at hans self-efficacy varierer afhængig af konteksten; der kan eksempelvis være forskel på, hvilke børn han henvender sig til, hvilken leg, de leger osv. Ellegaard (2004) betoner, at børn ofte har relativt pålidelige vurderinger af, hvorvidt de er socialt accepterede, hvorfor Morten antageligt også har en fornemmelse af sin svage position i fællesskabet. Det kan få store konsekvenser for Mortens selvværd, hvis hans self-efficacy i forhold til at blive socialt accepteret svækkes yderligere, idet hans selvværd antages at være investeret i dette område.

Det er særligt problematisk, hvis problemerne personliggøres og individualiseres, så Morten bliver det "in-kompetente barn". Der kan argumenteres for, at pædagogen Pia i eksempel 5 er med til at manifestere et sådant syn på Morten, idet hun på forhånd antager, at han driller og ødelægger de andre drenges leg. Med andre ord til-

SOCIAL KOMPETENCE

Individuelle faktorer

Fornemmelse for det sociale spil
 Mestring af børnenormerne
 Kendskab til egen sociale position
 Bringe statusgivende elementer i spil
 Viden om social kompetent adfærd
 Leve op til børnehavens krav
 Kreativitet i leg
 Hjælpe/alliere sig med de "rigtige"/"forkerte"

Handleplan
 Vidensplan
 Selvværdsplan
 Motivationsplan



Sociale faktorer

Positionering
 Sociale erfaringer
 Relationer til andre børn
 Anerkendelse som deltager i fællesskabet
 Alsidig deltagelse
 Opmærksomhed fra voksne
 Social stemping
 Mulige subjektformer

Balancer

Beskytte legen ◀ ▶ Være socialt åben
 Markere egne intentioner ◀ ▶ Tage hensyn til andre
 Spørge direkte ◀ ▶ Aflæse legen og spille ind fra periferien

bydes Morten kun en negativ subjektform², og stemplingen af ham kan således ses i relation til, at pædagogerne også har svært ved at se hans positive bidrag. Morten udpeges i høj grad som problemet og dermed overses de omstændigheder, der kan være medvirkende til, at forskellige børn har forskellige mulighedsstrukturer (Hundeide, 2004). I den forbindelse kan det være relevant at fokusere på de regler og normer, der i børnehaven skaber afvigelse, når de bliver overtrådt. Her kan man tale om en særlig børnehavekultur, som er orienteret mod bestemte værdier (Jerlang & Jerlang, 2003). I

2 Med subjektform menes den måde at være individ på, som et barn tilbydes i en bestemt institutionel og samfundsmæssig kontekst.

relation til social kompetence betyder det, at hverken kompetence eller inkompetence alene kan forstås som udtryk for barnets færdigheder; her bliver graden af overensstemmelse mellem barnet og institutionskulturen også relevant (ibid.). En central pointe kan i den forbindelse være, at man bør forsøge at være opmærksom på, hvilke processer der er med til at konstituere forestillingen om det kompetente kontra det inkompetente barn (Brinkmann, 2005).

Opsamlende model

Resultaterne af vores undersøgelse er forsøgt opsamlet i en model (se figur 1). Modellen skal ikke forstås som en endegyldig beskrivelse af social kompetence, men som en liste over mulige individuelle og sociale faktorer i begre-

bet. Særligt for de individuelle faktorer er, at de kan vurderes ud fra forskellige planer i social kompetence; et handleplan (det man *gør*), et vidensplan (det man *ved*) og et selvværdsplan (det man *er*) (Jensen, 1999). Handleplanet går i vid udstrækning på det, vi direkte kan observere, nemlig hvordan barnet handler for at komme med i fællesskabet. Vidensplanet handler om, hvad barnet synes at vide om social kompetent adfærd og dermed om, hvad der er bedst at gøre i en given situation. Selvværdsplanet relaterer sig i høj grad til barnets opfattelse af sine egne evner og troen på, at det gennem handling kan realisere sine interpersonelle mål. Desuden vil vi argumentere for at inddrage et motivationsplan (det man *vil*), hvormed der henvises til barnets lyst og vilje til at indgå i sociale fællesskaber. Dette plan er vigtigt at tilføje, da børn, som har vanskeligt ved at mestre de andre planer i social kompetence, alligevel kan have en vigtig social rettethed. Vores empiri understreger, at det enkelte barn mestrer de præsenterede planer forskelligt i forskellige kontekster, hvorfor det i den enkelte situation er nødvendigt at vurdere social kompetence ud fra alle fire planer. Den sociale kompetences kontekstualitet fremgår yderligere af de præsenterede sociale faktorer, som udfordrer et individorienteret fokus. Komplexiteten i social kompetence understreges endelig af balancerne i modellen, som illustrerer forventningen om, at det socialt kompetente barn ofte skal kunne håndtere modsatte handlingkrav for at begå sig i børnefællesskaber.

Afrunding

Vi vil på baggrund af vores undersøgelse argumentere for, at social kompetence forstås som situeret kompetence i kontrast til en personlig kompetence, der udelukkende er knyttet til det enkelte barns færdigheder. Social kompetence må forstås i relation til den specifikke situation i det enkelte børnefællesskab, da vi har set, at dette har indflydelse på, hvor kompetent det enkelte barn fremstår. Vi vil desuden plædere for, at social kompetence er situeret i den forstand, at den afhænger af den institutionelle kontekst, børnene indgår i. Opsamlende kan social kompetence i børnefællesskaber forstås som *situeret kompetence*, der:

- a) udvikles gennem samspil mellem individuelle og sociale faktorer inden for en bestemt kontekst
- b) hos det enkelte barn kan inddeles i et handle-, videns-, selvværds- og motivationsplan
- c) indbefatter en balance mellem modsatte handlingkrav

Vores intention er, at denne definition kan bidrage til en nuanceret forståelse af begrebet social kompetence, og at den præsenterede model vil udgøre et nyttigt analyseredskab i det praktiske pædagogisk-psykologiske arbejde.

Referenceliste

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), (pp. 191-215).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Brinkmann, S. (2005). Human Kinds and Looping Effects in Psychology – Foucauldian and Hermeneutic Perspectives. *Theory & Psychology*, 15(6), (pp. 769-791).

- Broström, S. (1998). *Social kompetence og samvær – Vi er venner, ik’?* Århus C: Forlaget Systime.
- Bowlby, J. (1988). *En sikker base – tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Frederiksberg: Det Lille Forlag.
- Corsaro, W. A. (2002). *Barndommens sociologi*. København: Gyldendal.
- Corsaro, W. A. (2003). *We’re friends, right? Inside Kids’ Culture*. Washington, D. C.: Joseph Henry Press.
- Dencik, L. (2004). Alle situationer er læresituationer. In T. Ellegaard & A. H. Stanek (Eds.), *Læreplaner i børnehaven – baggrund og perspektiver* (pp. 122-140). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Ellegaard, T. (2004). *Et godt børnehavebarn. Daginstitutionens kompetencekrav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndterer dem*. Ph.d. afhandling ved Roskilde Universitetscenter.
- Goul-Jensen, A. & Sørensen, L. L. (2010). *Social kompetence i børnefællesskaber*. Speciale ved Aalborg Universitet. Specialet kan downloades fra: <http://projekter.aau.dk/>
- Gulløv, E. (1998). *Børn i fokus. Et antropologisk studie af betydningsdannelse blandt børnehavebørn*. Ph.d. afhandling ved Københavns Universitet.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Gulløv, E. (2009). Læreprocesser blandt børnehavebørn. *Nul til fjorten. Pædagogisk Tidsskrift*, 19(4), (pp. 52-57).
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2005). *Social Psychology* (4. ed). Essex: Pearson Education Limited.
- Hundeide, K. (2004). *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. København K.: Akademisk Forlag.
- Højholt, C., Larsen, M. R. & Stanek, A. (2007). *Børnefællesskaber – om de andre børns betydning*. København N: Forlaget Børn og Unge.
- Jenkins, R. (2002). *Pierre Bourdieu* (2. ed). Key Sociologist Series. London: Routledge.
- Jensen, B. (1999). *Kompetence og sociale processer – om kompetenceudvikling og kompetencefremmende pædagogik i samfundets sociale arenaer for børn*. Notat om kompetencefremmende processer – udarbejdet til Regeringsudvalget om Social Arv. København: Institut for Psykologi og Specialpædagogik, Danmarks Lærerbhøjskole.
- Jensen, V. B. (2001). Børn opdrager børn. *Børn og Unge*, 9, (pp. 1-3).
- Jerlang, E. & Jerlang, J. (2003). *Socialisering og habitus – individ, familie, samfund* (2. ed.). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, P. S. (2001). Kompetence – overvejelser over et begreb. *Nordisk Psykologi*, 53(3), (pp. 181-208).
- Kloep, M. & Hendry, L. B. (2004). *Udviklingspsykologi i praksis*. Århus N: Forlaget Klim.
- Krebs, D. L. & Denton, K. (1997). Social Illusions and Self-Deception: The Evolution of Biases in Person Perception. In J. A. Simpson & D. T. Kendrick (Eds.), *Evolutionary Social Psychology* (pp. 21-47). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Lyotard, J. F. (1996). *Viden og det postmoderne samfund*. Århus: Slagmarks Skyttegravsserie.
- Nesse, R. & Williams, G. (1997). Are Mental Disorders Diseases? In S. Baron-Cohen (Ed.), *The Maladapted Mind: Classic Readings in Evolutionary Psychopathology* (pp. 1-22). New York: Psychology Press.
- Schaffer, J. R. (1999). *Social udvikling*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologiske facetter*. Århus C: Systime.
- Sommer, D. (2004). *Barndomspsykologi – udvikling i en forandret verden* (2. ed.). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Stokholm, A. (2000). *Børns relationsopbygning og sociale positionering gennem leg og samvær*. København N: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Stokholm, A. (2006a). *Anbragte børn mellem kammerater og pædagoger. En antropologisk analyse af socialitet og identitetsdannelse på døgninstitution*. Ph.d. afhandling ved Aarhus Universitet.
- Stokholm, A. (2006b). At finde sin plads: sociale hierarkier blandt børn på døgninstitution. In O. S. Kristensen (Ed.), *Mellem omsorg og metode* (pp. 240-273). Viborg: Forlagt PUC.
- Vedeler, L. (2008). *Social mestring i børnegrupper*. København K: Akademisk Forlag.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København K: Hans Reitzels Forlag.

White, M. (2006). *Narrativ Teori*. København K: Hans Reitzels Forlag. Winther-Lindqvist, D. A. (2006). *Skal vi lege? Leg, identitet og fællesskaber i børnehaven*. København K: Frydenlund.

Hjemmesider

Ministerudvalget for negativ social arv og social mobilitet (2003). *En god start til alle børn*. København: Jørgen Jensen Bogtryk. Pjece hentet d. 17.5.2010 fra: <http://pub.uvm.dk/2003/socialarv/>

Layout

Layout i figur 1: Mikkel Stampe Davidsen.

Tværfagligt samarbejde i kommunerne – og PPR psykologernes rolle i dette



De sidste 10 år har der i PPR været stor fokus på udvikling af konsultative modeller og metoder. De konsultative modeller og metoder er teoretisk funderet på systemteori eller socialkonstruktionisme. Disse teorier er lærings- og erkendelsesteorier, som beskæftiger sig med forholdet mellem individet og dets omverden. De tilbyder ikke en forståelses- og fortolkningsramme, som kan give psykologerne en dybere forståelse for de organisationer, som de arbejder i, for de voksne, som de samarbejder med, for de børn, som de skal hjælpe – eller for dem selv og de samspil og relationer, som de indgår i. De konsultative modeller og metoder må suppleres med psykodynamisk¹ organisationsteori, der kan give PPR's psykologer en viden og et sprog, som giver dem mulighed for at iagttage og tale om de ubevidste og usynlige kræfter, der altid er i spil i mennesker, mellem mennesker og i organisationer. Når dette sprog mangler, så er der rigtigt meget, der ikke fanges op, og derfor ikke bruges kreativt og konstruktivt til at se og skabe nye handlemuligheder. Ofte sker der det modsatte: de ubevidste kræfter folder sig ud som samarbejdsvanskeligheder, fjendebilleder, krav om udskillelse af børn og unge, afvisning, stress og modstand. Psykodynamisk organisationsteori, der byder ind med et kreativt og solidt forståelses- og forklaringsgrundlag, er stort set ukendt land i PPR systemet. Denne artikel er et bud på noget af den viden om organisationer og grupper, som psykologerne i PPR fremover kunne have stor gavn af at besidde som en del af deres viden og handlekompetence. Hvis inklusionsprojektet skal lykkes skal det tværfaglige samarbejde fungere. Hele fundamentet i det kommunale system er grupper / teams og samarbejde mellem disse mange grupper. Men der er ikke nogle i det kommunale system, der har særlig viden om grupper og gruppedynamiske processer. PPR skal tage denne udfordring op: Lad PPR's psykologer blive de kommunale samarbejds- og tværfaglighedseksperter. Ikke på bekostning af men i konstruktiv og kreativ dialog med en fortsat udvikling af de konsultative modeller og metoder. Den psykodynamiske teoris styrke er, at den på en meget ufordrende og spændende måde får sat sprog på alle de ubevidste processer og dynamiske kræfter, som er i spil i alle organisationer til alle tider. Den tilbyder et sprog og dermed en mulighed for at se, fortolke, forstå og ikke mindst at tale om de ubevidste kræfter i organisationer. Den psykodynamiske teori udvider systemteori og socialkonstruktionisme med et solidt og kreativt forklarings- og forståelsesniveau.²

Anne Knudsen, privatpraktiserende psykolog, tidligere PPR-leder i Værløse og Børne- og Familiechef i Furesø.

- 1 I samarbejde med læringsforsker Knud Illeris. Læs mere i Birgit Bruun og Anne Knudsen: Knud Illeris: Læring, Moderne Psykologi, Billesø og Baltzer, 2002.
- 2 Psykodynamik henviser til en grundlæggende antagelse om, at der er et kraftfuldt samspil af ofte modsatrettede energier i det psykiske liv både på individ-, gruppe- og organisationsniveau.

PPR Psykologen

Hjertet: personligheden

Engagement, stolthed over "indsatser, der virker"

Fleksibilitet, integration, anerkendelse og respekt



Gå-ben: samarbejde og kommunikation

Inklusion

Systemisk teori og socialkonstruktionisme

Psykodynamisk teori

Stå-ben: faglighed

Viden om børn og unges læring, udvikling og trivsel

Udredning og behandling af børn og unge

Handleplaner for børn og unge med særlige behov

Viden om love, bekendtgørelser, vejledninger, kommunale politikker og strategier

Jeg bruger denne model for at illustrere, hvad jeg ser som PPR psykologens nødvendige kompetencer for at kunne udfylde sin rolle i det kommunale system. Det har afgørende betydning for PPR's fortsatte udvikling og position i det kommunale system, ja, for hele inklusionsprojektet, at psykologerne i PPR har viden og kompetencer i alle tre positioner.

Systemteori, socialkonstruktionisme og psykodynamisk teori

Der har i mange år været fokus på udvikling af konsultative modeller og metoder i PPR. En udviklingsproces, som jeg som leder af PPR og som Børne- og Familiechef selv har været en del af, og som jeg har set som den rigtige og fornuftige måde at udvikle PPR's indsats på. De konsultative metoder kan bruges på tværs af faggrupperne i PPR, de er forståelige og tilgængelige og giver en række konkrete værktøjer, som kan omsættes til praksis.

De konsultative modeller og metoder blev introduceret i PPR før rummelighed og inklusion for alvor kom på den kommunale dagsorden bl.a. på baggrund af det stadig større fokus, der var kommet på konstruktivistiske læ-

ringsteorier i det pædagogisk psykologiske felt.³

I dag er konsultative praksisformer og inklusion på godt og ondt viklet sammen. Det vil føre for vidt her at komme med en grundigere beskrivelse af denne udvikling, så jeg vil bare slå fast, at konsultative metoder og inklusion også blevet tæt sammenviklet med en oplevelse af nedskæringer på specialområdet – og at denne sammenvikling har fået betydning for PPR psykologers arbejde.

Den grundlæggende tænkning i de konsultative metoder i PPR sammen-

³ I samarbejde med læringsforsker Knud Illeris. Læs mere i Birgit Bruun og Anne Knudsen: Knud Illeris: Læring, Moderne Psykologi, Billesø og Baltzer, 2002.

hæng er, at det er barnets nærmeste voksne – forældre, lærere, pædagoger – der har den afgørende betydning for barnets udvikling, og at det er den daglige kontakt, interesse, opmærksomhed, samvær og nærvær, der kan føre til udvikling og forandringer i barnet.

De konsultative metoder er overvejende udviklet på baggrund af systemteori og socialkonstruktionisme. Socialkonstruktionismen betragter sproget som virkelighedskonstituerende forstået på den måde, at der ikke findes nogen virkelighed uden for sproget, altså at der ikke findes nogen objektiv eller neutral sandhed. Alting kunne i princippet været anderledes, og den måde, som verden beskrives på, vil altid være et udtryk for den aktuelle magt og magtforholdet.

Man kan i dette perspektiv på institutions- og skoleområdet se det aktuelle inklusionsprojekt som det nye paradigme, der beskriver den aktuelle politiske dagsorden og dermed den aktuelle magt – mens det gamle paradigme med de specialiserede tilbud var et udtryk for den daværende politiske dagsorden og dermed magt.

I pædagogiske sammenhænge ses dette ofte beskrevet som “definitions-magten” – altså, hvem har magten til at bestemme, hvordan verden ser ud og beskrives? Er det de voksne eller børnene? Er det pædagoger og lærere eller er det forældrene? Politikerne?

Ud fra den socialkonstruktionistiske forståelse, at “sproget skaber virkeligheden”, arbejdes der i de konsultative praksisformer med fortsat at udvikle metoder til og rammer for kommunikationen mellem PPR, samarbejdspartnerne og forældrene: samarbejds-

der, dialogmøder mv., og der arbejdes med at udvikle psykologernes kompetence til at arbejde med og tage ansvar for kommunikationen gennem udvikling af spørgeteknikker, fortællinger, bedigtninger mv. Tænkningen inviterer til at have fokus på de ændringer, som man selv kan frembringe.

Det, der bringes ind i kommunikationen, er det konkrete og observerbare samt de oplevelser, som de forskellige deltagere har haft – og på dette grundlag ses og skabes der nye handlemuligheder. Der vil være fokus på, hvad hver især kan gøre anderledes for at nå hen til de ønskede forandringer.

Systemteori og socialkonstruktionisme har i dag i høj grad definitions-magten eller “teorimagten”, når der arbejdes med menneskers udvikling og forandringsprocesser. De fleste lederuddannelser samt psykologiske og pædagogiske uddannelser er baseret på systemteori og socialkonstruktionisme. Disse erkendelses- / læringsteorier byder ind med en tilgængelighed, der relativt let kan omsættes til metoder og konkrete værktøjer.

Teorierne opfanger aktuelle temaer for både det enkelte menneske og for grupper af mennesker og bekræfter vores daglige erfaringer med: at mennesker er forskellige, at der ikke er noget, der er givet, at alt kan forandres: sådan som det ser ud i dag, ser det ikke ud i morgen, der er ikke noget, der er rigtigt eller forkert, vi må forhandle os til rette mv.

Men disse teorier mangler et hypotetiske niveau: et teoriniveau, der hvor der produceres kreativitet og “farlighed”. Hvor der søges ned under overfladen, ned i de ubevidste kræfter, der

fra en psykodynamisk teoretisk forståelse altid er i spil i og imellem mennesker.

PPR psykologerne mangler et sprog, som giver dem mulighed for at iagttage og tale om det ubevidste og usynlige, der altid er i spil i mennesker, mellem mennesker og i organisationer. Når dette sprog mangler, så er der rigtigt meget, der ikke fanges op, og derfor ikke bruges kreativt og konstruktivt til at se og skabe nye handlemuligheder både i forhold til det enkelte barn, grupper af børn og for det tværfaglige samarbejde. De ubevidste og fortrængte kræfter vil i stedet kunne folde sig ud som samarbejdsvanskeligheder, fjendebilleder, udskillelse af børn og unge, afvisning, stress og modstand.

Psykodynamisk teori, der byder ind med et kreativt og solidt forståelses- og forklaringsgrundlag, er stort set ukendt land i PPR systemet. Denne artikel er et bud på noget af den viden om organisationer og grupper, som psykologerne i PPR fremover kan have stort udbytte af at have som en del af deres viden og handlekompetence.

Identitet

I socialkonstruktionismen opfattes identitet som en konstruktion; en flydende og skiftende position, som til stadighed dannes i de sociale relationer, som mennesket indgår i. Det enkelte menneske ses ikke som en personlighed med stabile træk, men: "Vi opfører os, tænker og føler forskelligt alt efter, hvem vi er sammen med, hvad vi laver og hvorfor".⁴

4 Citat fra Kenneth Gergen. Læs i Gitte Kragh: Identitetens dimensioner. Birgit

Jeg er med på, at vi vil vise forskellige side af vores personlighed at alt efter, hvordan vi bliver mødt af vores omgivelser, og her ligger der et meget stort pædagogisk potentiale. Men en psykodynamisk forståelse vil tage udgangspunkt i, at vi samtidigt vil have tilbøjelighed til at opføre os, som vi plejer: vi vil altid bringe vores fortid ind i vores nutid. Og i pædagogisk sammenhæng er det også vigtigt at vide og forholde sig til, at vi altid bringer vores forventninger til vores fremtid ind i vores aktuelle situation.

I den psykodynamiske teori ses mennesket som et individ med en personlighed, der er udviklet i et samspil mellem vores medfødte potentialer herunder vores drifter og de relationer, som vi indgår i. Vi udvikler en identitet, der kan beskrives som "det nogenlunde stabile helhedsbillede, vi har af os selv og af, hvem vi er". Hertil kommer, hvordan man opleves af andre, oplevelsen af ens egne stærke og svage side, hvad man lægger vægt på, hvad man vil med sig selv og sin tilværelse.⁵ Vi har en indre kerne, der er en grundtone i vores psykologiske liv.

Det enkelte menneske vil gennem sin opvækst udvikle nogle konflikttemaer, som man vil være tilbøjelige til at iscenesætte eller blive draget ind i igen og igen, hvis man ikke får forstået, hvad det er, der er i spil. Disse temaer vil være de temaer, som vi gennem vores opvækst har måttet skubbe væk og fortrænge, og derfor ikke har

Bruun og Anne Knudsen: Moderne psykolog, Billesø og Baltzer, 2002.

5 Læs Knud Illeris: Læring. Birgit Bruun og Anne Knudsen: Moderne Psykologi, Billesø og Baltzer, 2002.

fået personligt og socialt bearbejdet. Vi vil gennem livet møde disse temaer både i vores personlige liv og i vores arbejdsliv.

Tilsvarende er der nogle konfliktemaer i alle grupper og organisationer. Temaer, som vil vise sig igen og igen, hvis de ikke bliver fortolket og forstået – og omsat fra ubevidste følelser til bevidst sprog.

Der er brug for på både individ-, gruppe og organisationsniveau, at psykologerne kan fortolke og forstå de dynamiske kræfter, der er i spil. Dette er en forudsætning for at kunne forstå, hvorfor det kan være så svært for systemer at ændre sig, og hvorfor samarbejde, ikke mindst det tværfaglige samarbejde, kan være så svært. Denne viden er også en forudsætning for, at psykologen ikke selv bliver en del af disse dynamiske spil og dermed bidrager til vanskelighederne.

Psykologerne skal kunne se sig selv som en del af et større sammenhæng og have forståelse for deres egne og andres opgaver i det fælles kommunale system⁶. Og her mener jeg, at den systemiske tænkning og de konsultative metoder ikke rækker som det psykologfaglige fundament.

PPR psykologernes organisatoriske placering

Inklusion er en værdi, der handler om, at alle børn har brug for at være en del af det sociale fællesskab, og at det sociale fællesskab har brug for alle børn. Inklusion er en værdi, som rækker langt ud over institutionens og skolens

rammer. Mere end nogensinde har vi brug for, at børn og unges lærer, at livet kan leves på mange forskellige måder, at mennesker er vidt forskellige og har forskellige forudsætninger. Vi har brug for, at vores børn og unge udvikler sig og vokser op sammen på tværs af sociale og etniske skel. Vores samfunds sammenhængskraft er afhængig af, om dette inklusionsprojekt lykkes. Store ord – ja, men ikke desto mindre er det det, der er i spil.

Det betyder, at alle, der arbejder med børn og unge, fra hver deres position har en stor betydning for, hvordan vores samfund kommer til at se ud i fremtiden. Derfor er det vigtigt, at alle professionelle i det kommunale system kobler sig på visionen og værdien om inklusion forstået som et fællesskab baseret på demokratiske værdier og på individuelt forskellige behov og muligheder. Men dette kan være svært for de pædagoger og lærere, der hele tiden oplever ikke at have tid, resurser, kompetencer og hjælp til kunne udføre deres arbejde på en måde, som giver mening og betydning. De bliver udfordret på deres forståelse af deres rolle og opgave, og det kan give stress, modstand og krav om udskillelse af børn⁷.

Alle kommuner har en sammenhængende børne- og ungepolitik, der er baseret på inklusion, og fra denne position skal alle ydelser i PPR være forankret. PPR er en af de helt centrale kommunale aktører i forhold til inklusion af børn og unge med særlige behov.

6 Her er samarbejdet med det sociale system særdeles vigtigt.

7 Pædagoger og lærere kan være så afmægtige, at de stiller ledelsen stolen for døren: "Hvis ikke det barn fjernes, må jeg melde mig syg."

Men der kan være tvivl om PPR psykologens rolle og opgave i forhold til inklusion. En af de store udfordringer for PPR psykologen er, at pædagoger og lærere kan have den oplevelse, at psykologen skal "sælge" politikernes og forvaltningens vare "inklusion", der opleves som et dække over, at systemet mangler penge. Psykologen kan blive repræsentant for dem udefra: "systemet", "politikere", "forvaltningen" og dermed for afviklingen af de specialiserede tilbud og nedskæringer på specialområdet.

Og en anden udfordring er, at mange pædagoger, lærere – og psykologer – har uddannet sig og arbejdet i en tid, hvor der var en ganske anden forståelse af, hvad der er god specialpædagogik. Vi har talt om inklusion de sidste 10 – 15 år, men før det og parallelt har vi udviklet den specialpædagogiske viden og tilbud uden ret meget forbindelse til det almene pædagogiske system. Det paradigmeskift, som inklusion handler om, står i modsætning til det, som rigtig mange pædagoger, lærere – og psykologer har lært og erfaret som godt og rigtigt for børn og unge: at de kom i stærke specialpædagogiske miljøer adskilt fra de normale børn og unge, hvor de fik mulighed for at udvikle sig inden for nogle afgrænsede rammer og på egne betingelser. Mange bliver i tvivl om, hvad der egentlig er deres **opgave og rolle** i det nye paradigme.

PPR psykologen vil opleve af mange samarbejdspartnere at blive **positioneret** som, "den, der skal sælge varen inklusion", hvilket kan være meget ubehageligt og kan undergrave hendes faglige autoritet. Samtidigt kan psyko-

logen selv have sine tvivl om inklusionsprojektet, bl.a. fordi hun kan have dårlige erfaringer med børn, der ikke har fået den rigtige hjælp, fordi skoler eller institutioner ikke har haft den fornødne kompetence eller resurser til at håndtere opgaven. Der kan opstå nogle ambivalenser i psykologen, og hun kan komme til at sende denne ambivalens ud til samarbejdspartnere og forældre, der får en oplevelse af, at psykologen heller ikke selv tror på det tilbud, som barnet får.

Der er derfor behov for, at der i det kommunale system kommer en afklaring af, hvor og hvordan psykologen er organisatorisk placeret, og hvad der egentlig er PPR's hovedopgave.

Den sidste udfordring for PPR psykologen, som jeg tager med her er den kritik, som jeg hører fra både ledere, pædagoger og lærere om, at de mangler, at psykologerne bringer noget nyt ind, kommer med nye og konkrete ideer og forslag til det inkluderende pædagogiske arbejde⁸.

Der er aktuelt mange og modsatrettede ønsker og forventninger til PPR gående fra ønsker om en stærk central konsultativ enhed, hvor institutioner og skoler kan købe ydelser i den ene pol til stærk decentralisering, hvor institutioner og skoler selv får ressourcerne lagt ud i den anden pol.

Der er ledere, pædagoger og lærere – og desværre også forældre – der ikke oplever, at de får den relevante hjælp fra PPR's psykologer. Det kan der være mange grunde til, og det er ikke holdbart. PPR skal forholde sig til og forstå

⁸ Mine erfaringer fra samtaler med ledere, pædagoger og lærere.

kritikken og skal udvikle sig, så kritikken fanges op og bringes ind i nye konstruktive former.

Psykodynamisk organisationspsykologi

Hvor den psykodynamiske personlighedspsykologi beskriver de dynamiske samspil mellem menneskets bevidste og ubevidste psykiske kræfter, beskriver den psykodynamiske organisationspsykologi samspillet mellem bevidste og ubevidste kræfter i grupper og organisationer. Den psykodynamiske organisationspsykologi trækker på en række psykoanalytiske, gruppepsykologiske, socialpsykologiske og systemteoretiske traditioner.

Den psykodynamiske teori styrker, at den på en meget ufordrende og spændende måde får sat sprog på alle de ubevidste processer og dynamiske kræfter, som er i spil i alle organisationer til alle tider. Den tilbyder et sprog og dermed en mulighed for at se, fortolke, forstå og ikke mindst at tale om de ubevidste kræfter i organisationer. Den psykodynamiske teori tilbyder i modsætning til systemteori, konstruktivisme og socialkonstruktionisme et meget udfoldet og kreativt forklarings- og forståelsesniveau⁹.

Denne artikel er en "smagsprøve" på, hvordan den psykodynamiske organisationsteori kan berige PPR psykologernes forståelse og analyse af, hvad det er, der sker i institutioner og skoler, fx når de møder modvilje, mod-

stand og stress eller selv oplever det samme.

Jeg har valgt at præsentere begreberne **hovedopgave, rolle, positionering og sociale forsvarsmekanismer** og kommer herefter med et bud på PPR psykologens organisatoriske placering. Herefter vil jeg præsentere gruppedynamiske processer samt sociale forsvarsmekanismer.

Organisationers hovedopgave

Den psykodynamiske systemteori vil definere og afgrænse organisationer som PPR, institutioner og skoler ved, at der er:

- en hovedopgave, som de er sat til at løse
- konkrete rammer og grænser omkring deres aktiviteter
- en række personer med forskellige roller, som løser forskellige opgaver i forhold til hovedopgaven

Der skelnes mellem

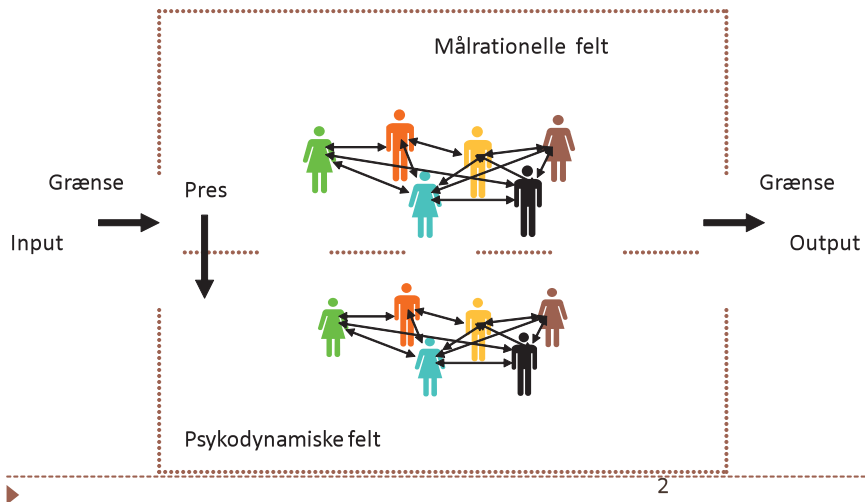
- et målrationalt felt, der indeholder de processer, der er rettet mod hovedopgaven, og som udføres rationelt for at løse denne
- et psykodynamisk felt, der indeholder de ubevidste processer, der kommer i spil mellem individer og grupper, især når disse udsættes for pres

De to felter påvirker gensidigt hinanden, og hvis arbejdet med hovedopgaven tabes af syne eller bliver vanskeligt, vil der opstå et pres på systemet og brugen af sociale forsvarsmekanismer vil forøges.

Hovedopgaven er organisationens mission, det, som organisationen skal

⁹ Hypoteseplan. Læs i Anne Knudsen og Birgit Bruun: Psykologiens videnskabsteori. Moderne Psykolog, Billesø og Baltzer, 2002.

Psykodynamisk organisationspsykolog



løse, for at den fortsat skal og kan eksistere. Hovedopgaven for PPR, institutioner og skoler er politisk bestemt og udmøntes gennem love, bekendtgørelser, vejledninger og lokale politikker. Kampen om, hvad det er, der skal ske i vores institutioner og skoler og hvor mange ressourcer, der skal afsættes til dette, er vel nok den væsentligste politiske kamp i dag? De mange forskellige forståelser af inklusion¹⁰ er et godt udtryk for denne politiske kamp.

Hovedopgaven kan blive uklar og forstået meget forskelligt, hvis ledelsen ikke fremtræder med klare meldinger, prioriteringer og rammer for, hvad der er den egentlige hovedopgave. En analyse af en institution eller skole, hvor der er problemer og dårlig trivsel, vil

næsten altid kunne vise, at hovedopgaven forstås forskelligt alt efter, hvem man taler med. Der kan skelnes mellem:

Den normative hovedopgave, som er defineret af ledelsen og som institutionen eller skolen skal arbejde med, hvis den skal sikre sin overlevelse.

Den eksistentielle hovedopgave, som relaterer sig til, hvad og hvilke aktiviteter pædagoger og lærere – og ledere – tilskriver mening og betydning i deres arbejde. Det som de synes, at man skulle arbejde med.

Den fænomenale hovedopgave, som pædagoger og lærere – og ledere – ubevidst arbejder på, og som udspringer af den enkeltes interesser og motivation.

Det siger sig selv, at det skaber en masse vanskeligheder, når der er forskellige forståelser af hovedopgaven.

¹⁰ Handler inklusion om sammenhængskraft? Om fællesskab og lighed? Om økonomi?

Psykologen skal selvfølgelig arbejde på den normative hovedopgave, som den er kommunalt er defineret for PPR. Men psykologen skal vide og forstå, at der vil være forskellige oplevelser af, hvad der er hovedopgaven – og kunne bruge denne viden konstruktivt og omsorgsfuldt i sit arbejde. Netop i det pædagogiske arbejde er der mange, der har et eksistentielt formål med deres arbejde, og de udfordres i den grad i disse år og oplever et stort tab af mening og betydning. Bare det at få sat sprog på de forskellige forventninger til opgaven kan for mange være en betydningsfuld erkendelse – og opleves som en anerkendelse.

Rolle

I rollen mødes person og organisation. Pædagog- og lærerrollen skabes i et samspil mellem pædagogen/ institutionen og læreren/skolen og indeholder de opgaver og kompetencer, der formelt er knyttet til rollen samt de personlige kvalifikationer, som den enkelte besidder. I forståelsen af rollen ligger der både bevidste og ubevidste følelser og forestillinger om den opgave, som skal løses.

Der er både formelle roller i forhold til den konkrete hovedopgave, men der er også uformelle roller, som man oftest ubevidst og u-udtalt placerer hinanden og sig selv i. De uformelle roller giver en vis forudsigelighed og tryk, men de kan også begrænse den enkeltes eller grupperes udvikling og være med til at fastholde sig selv og hinanden i bestemte positioner. Det kan være meget belastende både for den enkelte pædagog eller lærer og for grupper / teams og kan være med

til at give et rigtig dårligt arbejdsmiljø med konflikter, stress og dårlig trivsel.

Positionering

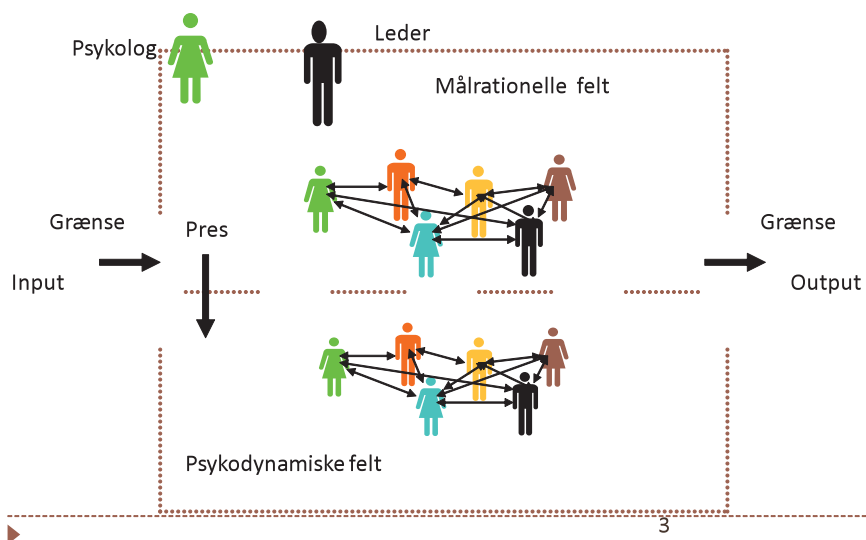
Begrebet giver mulighed for at fange det op, der sker i relationen mellem individer eller grupper, hvor de – ubevidst – placerer sig selv eller de andre i en bestemt position – og hvor den anden vil tage denne positionering på sig. Fx: Hvis psykologen kommer til en institution eller skole, hvor forventningen er, at hun er eksperten, der kommer og fortæller, hvad det er der skal ske i forhold til et barn, kan det være svært ikke at gå ind i den position, hvis hun ikke er meget opmærksom på, hvilke kræfter det er, der er i spil.

Positioner kan være hæmmende for det gode samarbejde, men det kan også være en nøgle til at skabe nye udviklingsmuligheder. PPR psykologen kan bruge sin viden om positionering til at lave bevidste og tydelige positioneringer af sig selv i rollen som konsultativ psykolog. Tilsvarende kan hun gennem en bevidst positionering af de ledere, pædagoger, lærere og forældre som kompetente, ansvarlige, agende mv., skabe et kreativt rum for udvikling.

Psykologen som konsulent i institutioner og skoler

PPR psykologen skal i det kommunale system organisatorisk placeres, så hun bedst muligt understøtter institutions- og skoleledelsens opgaver og kan være med til at bringe det politiske og forvaltningsmæssige system *ind i institutionen og skolen* og til at bringe den enkelte skoles viden og erfaringer *ud af*

Lederens og psykologens organisatoriske placering - på grænsen af institutionen og skolen -



skolen og ind i det politiske og forvaltningsmæssige system.

Hvor man i mange organisationsdiagrammer placerer lederen oven over de personer, som ledes, placerer man i den åbne systemteori lederen på grænsen af det system, han skal lede.

Den åbne systemteori beskriver ledelse som en styrende funktion, der skal hæve sig op over de enkelte individers og grupperes interesser og varetage organisationens interesse ud fra et helhedsperspektiv. Ledelse er den funktion i organisationen, som både beskæftiger sig med organisationens relation til omverdenen og med organisationens evne til at kunne løse sine opgaver.¹¹

¹¹ Læs Bent Jørgensen: Psykodynamiske perspektiver på ledelse. Torben Heinskou og Steen Visholm: Psykodynamisk Organisationspsykologi, Hans Reitzels Forlag, 2004.

Institutions- og skolelederen er den overordnede ansvarlige for, at hovedopgaven bliver løst. De kan ses som "grænsevogtere", der er i kontakt med det forvaltningsmæssige og politiske system samtidigt med, at de skal sikre, at pædagoger og lærere har ordentlige rammer og muligheder for at løse deres opgaver. Lederen skal kunne regulere, prioritere og sætte retning på, hvad der går ind i organisationen, så pædagoger og lærere ikke overdænges med informationer, som de selv skal finde rundt i. Og ledelsen skal sørge for at "lede opad" og sørge for, at forvaltningsledelsen får de relevante og nødvendige informationer, så de kan træffe kvalificerede beslutninger.

Psykologen skal fungere som institutionens og skolens eksterne konsulent og som ledelsens sparringspartner. Psykologens faglighed i forhold til so-

cial- og specialpædagogisk bistand og inklusion og eksterne position skal være med til at øge kvaliteten i det daglige pædagogiske arbejde og i den pædagogiske planlægning.

Psykologen skal som institutionernes og skolernes eksterne konsulent være med til at skabe klarhed omkring de rammer og forventninger, der er til skolen i forhold til special- og socialpædagogik. Og samtidigt skal hun kende skolen og skolens lærere, klasser og teams og deres ressourcer og vanskeligheder rigtig godt, så hun kan være med til at sætte de relevante tiltag og aktiviteter i gang på skolen. Psykologen skal kende lovgivningen og de kommunale politikker og handleplaner rigtig godt – en del af det psykologfaglige stå-ben – og hun skal kunne rådgive på baggrund af disse.

Meget stress og afmagt hos både lærere og pædagoger og hos psykologen selv vil kunne undgås, hvis psykologen bliver kompetent i forhold til at arbejde ud fra en klar organisatorisk forståelse og ud fra en klar forståelse af sin egen rolle og position. Hvis det lykkes for psykologen at finde sin konsulentrolle på grænsen af systemet, vil hun kunne opleve en kolossal aflastning i sit daglige arbejde, og hun vil få et langt mere professionelt samarbejde med ledere, pædagoger og lærere.

Psykologerne som kommunale tværfagligheds- og samarbejdseksperter

Pædagogiske Psykologers Forening skriver, "at der skal sikres en forsat og konstruktiv dialog mellem alle samarbejdspartnere på både småbørns- og skoleområdet, hvor misforståelser ret-

tes og reelle ankepunkter kan gennemarbejdes"¹². Det er jeg selvfølgelig helt enig i er af stor betydning, men på den anden side, så har man gjort det gennem mange år og på mange forskellige måder, uden at det har ført til de ønskede resultater – ja, vel nærmest tværtimod, hvis vi lytter til ønskerne om, PPR skal være mere efterspørgselsorienteret i forhold til den enkelte leders behov.

Problemet er, at samarbejde og konstruktiv dialog kan være meget vanskeligt, hvis der ikke er nogle af samarbejds- og dialogpartnere, der har særlig viden om, hvad det er, der gør samarbejde og dialog mellem faggrupper vanskeligt! Og hvordan man selv bidrager til at gøre det vanskeligt. Eller som har særlig viden om, hvordan man både på individ-, gruppe- og organisationsniveau kan udvikle det tværfaglige samarbejde. Eller sidst og ikke mindst: hvis der ikke er nogen i de kommunale system, der har fået den opgave at have ansvaret for det.

Pædagoger, lærere, psykologer mv. er ansat i samme system med den samme hovedopgave: At sørge for at alle børn i institutioner og skoler får de bedst mulige betingelser for at få lært noget og for at kunne udvikle sig til fornuftige demokratiske samfundsborgere, der kan forsørge sig selv og tage vare på deres familie¹³. De har forskellige roller og funktioner og er organise-

12 Jf. PPF – nyt, Feb. 2011.

13 Det er et bud på et uddannelses- og dannelseideal. Dem er der mange af, alle har et politisk sigte. Læs Anne Knudsen og Kaare Langkilde: Dannelse og uddannelse i indskoling. De første år i skolen, Billesø og Baltzer, 2002.

ret forskelligt i forhold til denne opgave og kan dermed supplere hinanden og sikre bredde og kvalitet i det pædagogiske arbejde.

Det skulle vel være en indlysende sandhed, men alligevel ser vi gang på gang, at der kommer et modsætningsforhold mellem de forskellige faggrupper, der skal løse denne opgave. Antallet af artikler og bøger, der handler om tværfagligt samarbejde, er nærmest uendeligt¹⁴.

Jeg ser masser af interesse for og vilje til tværfagligt samarbejde, men jeg ser også, at når der kommer pres på, så er der en tilbøjelighed til, at man søger tilbage til sin egen faggruppe og ser de andre faggrupper som problemet, som dem, der ikke lever op til forventningerne, ja, næsten som dem, der forhindrer, at problemerne kan blive løst.¹⁵

Samarbejdsproblemerne forstærkes af, at der oftest ikke er nogle af aktørerne på børne- og ungeområdet, der har en særlig viden om, hvad det er der sker, når samarbejdet går i fisk!

Det kommunale system har brug for fagpersoner, der kan fortolke og forstå, hvad det er der sker, når samarbejdet bliver svært, og som ved, hvordan man kan udvikle det tværfaglige samarbejde.

Her rækker systemteori og den socialkonstruktivistiske tænkning ikke. De giver ikke en fortolknings- og forståelsesramme, der kan give psykologerne en dybere forståelse for den organisation, som de arbejder i for de mennesker og grupper, som de samarbejder med – eller for dem selv og de spil, som de bliver en del af.

Det er helt afgørende, hvilke typer af tænkning og sprog PPR psykologerne har adgang til og kan bruge i deres daglige arbejde. De mangler et sprog, som giver dem mulighed for at iagttage de ubevidste og usynlige kræfter, der altid er i spil i mennesker, mellem mennesker og i organisationer. Psykologerne skal kunne "oversætte" de ubevidste kræfter til bevidst sprog. Når dette "oversættelsessprog" mangler, så er der rigtigt meget, der ikke fanges op, og derfor ikke bruges kreativt og konstruktivt til at se og skabe nye handlemuligheder. Tværtimod vil de ubevidste kræfter folde sig ud som samarbejdsvanskeligheder, fjendebilleder, udskillelse af børn og unge, afvisning, stress og ikke mindst som modstand og modvilje mod deltagelse og forandring.

Psykologerne kunne blive de kommunale "**samarbejds- og tværfaglighedseksperter**", der kan analysere og fortolke de dynamiske processer, der er i spil i de kommunale organisationer og som kan forhindre et gode og konstruktive tværfaglige samarbejder.

Psykologerne skal kunne sætte ord på alle de forestillinger, der er om egne og andres motiver og interesser – og på de mange følelser, der er i alle organisationer: glæde, engagement, skuffede

14 Se artiklen Anne Knudsen og Birgit Bruun: Samarbejde mellem lærere og pædagoger. De første år i skolen, Billesø og Baltzer, 2002.

15 Et særligt svært felt er samarbejdet mellem det sociale område og skole / PPR området, hvorfor man mange steder i forbindelse med kommunalreformen valgte at lave enhedsforvaltninger.

forventninger, misundelse, afmagt, vrede, aggression samt kamp om ressourcer. Psykologerne kunne blive facilitatorer for den konstruktive dialog mellem alle de aktører, der er på børne- og ungeområdet.

Det er en opgave, som vil kræve stort engagement og vedholdenhed. Men det vil skabe mulighed for kreativitet og konstruktive forandringer – og udvikling af denne kompetence hos PPRs psykologer kunne være en af de afgørende forudsætninger for, at inklusionsprojektet kan lykkes.

Gruppedynamiske processer og sociale forsvarsmekanismer

Rigtig mange af de problemer, som pædagoger og lærere møder i deres daglige arbejde, handler om børn med følelsesmæssige vanskeligheder hvad enten disse har rod i en udviklingsforstyrrelse¹⁶ eller i en relationsforstyrrelse¹⁷. Det er ofte disse børn, som giver en oplevelse af afmagt hos pædagoger og lærere, og som medfører mange samarbejdsvanskeligheder og konflikter: mellem forvaltning og skoler/institutioner, ledelse og medarbejdere, i det tværfaglige samarbejde og mellem det professionelle system og forældre. Alle involverede kan opleve afmagt og en fastlåsningsituation med daglige konflikter. Der kan komme et stort pres fra de andre børns forældre, og nogle vil mene, at børnene skal blive i det almene pædagogiske miljø, mens andre mener, at børnene skal have et specialtilbud. Der kan komme rigtig

mange – også pinagtige – følelser i spil hos alle parter, følelser, som ingen har kompetence og viden til at få bearbejdet.

Følelser, som udløses af afmagt, og som ikke oversættes til fælles sprog, vil vise sig på det individuelle niveau som mangel på arbejdsglæde, stress og udbrændthed – og på organisationsniveau som konflikter i grupper og mellem grupper.

Psykologerne har allerede nu en vigtig opgave i at få dette tværgående samarbejde omkring disse børn til at fungere. En vigtig forudsætning for fortsat at blive dygtigere til dette, er at psykologerne besidder en forståelse af de gruppedynamiske processer, der er i spil i PPR, skoler og institutioner.

Sociale forsvarsmekanismer

På samme måde som det enkelte menneske udvikler forsvarsmekanismer, der beskytter mod trusler eller følelser, som er svære at håndtere, udvikler grupper og organisationer sociale forsvarsmekanismer som et forsvar mod uklare forventninger, krav og rammer, for mange forandringer, kamp om ressourcer osv. Nogle forsvarsmekanismer er sunde og beskytter organisationen og gruppen, andre forhindrer engagement og udvikling og fører til, at pædagoger og lærere ikke formår at løse deres opgave eller tilpasse sig nye vilkår.

Ligesom det enkelte menneske kan blive psykisk sygt, når forsvaret bliver for aktivt og dominerende, bliver mange pædagoger og lærere syge af stress og udbrændthed, hvis de gennem længere tid er i et arbejdsmiljø, der er domineret af sociale forsvarsmekanismer.

¹⁶ Fx. inden for autismspektret eller ADHD.

¹⁷ Psykosociale vanskeligheder, personlighedsforstyrrelser.

mer. Den enkelte person og teamet får ikke brugt deres ressourcer og kreativitet i forhold til arbejdsopgaverne men bruger al energien på at vedligeholde forsvaret. Der arbejdes ikke i det målrationelle felt men idet psykodynamiske felt.

De helt basale kommunikative processer og de forestillinger, som vi gør om os selv og hinanden, udvikles og dannes i høj grad gennem projektive processer, hvor vi projicerer de dele af os selv, som vi ikke selv kan rumme, ud i vores omverden. Det vil så være forskelligt, hvordan vores omverden reagerer på og modtager vores projektioner.

Disse projektive processer, hvor vi projicerer dele af os selv over i de andre, kaldes splitting. Gennem splitting kan man bevare den gode fornemmelse i sig selv og i sin gruppe og kan få lagt den dårlige fornemmelse over i de andre – eller man kan projicere den gode fornemmelse over i de andre og herefter føle sig afmægtige og handlingslammet.

Hos pædagoger og lærere, der gennem længere tid oplever at være udsat for pres, kan vi se det som en klar opsplittning mellem os i institutionen og skolen “de varme hænder” og dem på forvaltningen “de kolde hænder” / politikerne eller mellem os pædagoger og lærere og ledelsen. Eller tilsvarende processer, hvor forvaltningen betragter dem i skoler og institutioner som besværlige, vrangvillige mv. Gennem i psykologisk forstand at benægte sine egne begrænsninger og fejl og projicere disse over i andre grupper, aflastes forvaltning / pædagoger og lærere for det ubehag, som det kan

være forbundet med at skulle se realiteterne i øjnene og tage ansvaret tilbage til sig selv.

Grupper og individet

For at et team – pædagoger eller lærere – kan fungere som en arbejdsgruppe, der løser sine opgaver, og hvor hver især oplever, at det er udbytterigt og meningsfuldt at være i teamet, må der dels være en klar arbejdsopgave dels et mål med gruppens arbejde.¹⁸

Pædagoger har tradition for at arbejde tæt sammen omkring børnene, og efterhånden er teamkulturen kommet til at fungere på alle skoler, og de fleste lærere har fået en forståelse for nødvendigheden af, at de arbejder i teams omkring klasserne. Der er faktisk rigtig mange lærere, som i dag er glade for at arbejde i teams, men der er også mange, som har en oplevelse af, at det i en vis grad har været på bekostning af deres selvbestemmelse og individualitet og dermed for deres arbejdsglæde.

Hvert medlem af en gruppe tager sine personlige både private og arbejdsmæssige erfaringer og oplevelser med ind i gruppen, og det betyder, at vi også tager vores personlige konfliktemaer med på arbejdet. Der vil i alle grupper være et spændingsfelt mellem **gruppementaliteten**, forstået som det fællesskab og den enighed i gruppen, som alle – mere eller mindre – bidrager til, og så de **individuelle ønsker** i gruppen. Gruppementaliteten er

18 Læs. Torben Heinskou: Den lille gruppe på arbejde. Torben Heinskou og Steen Vis-holm: Organisationspsykologi, Hans Reitzels Forlag, 2004.

udtryk for, at der findes et fælles mønster for kommunikation, der er med til at sikre gruppens arbejde. Men presset fra denne gruppementalitet¹⁹ kan samtidigt være en hindring for, at det enkelte gruppemedlem føler et personligt engagement, udvikler sig og fuldt ud gør brug af sin kreativitet og handlekraft. Mange kender den oplevelse af at "stå af", fordi der er andre i gruppen, der hele tiden er fremme i skoene og styrer processerne eller omvendt at opleve, at det hele hænger på mig, hvis der skal ske noget.

Hvis både de individuelle og gruppens kreative kræfter skal kunne komme i spil, og hvert medlem af en gruppe skal kunne opleve, at de bidrager til og får udbytte af det fælles arbejde, skal der løbende tales om gruppens kultur. Det betyder, at der skal tales om den måde, som gruppen organiserer sig på, den måde hver enkelte bidrager til gruppen, formelle og uformelle roller, kommunikationen, hvordan der diskuteres, hvordan håndteres uenighed, hvordan træffes beslutninger, har det sjovt på osv.²⁰

Der arbejdes i børne- og ungeområdet meget af tiden i grupper, og disse grupper samarbejder med hinanden. Grupper er den bærende organisering på området, ja i hele det kommunale system. Derfor er viden om **grupper og gruppedynamiske processer samt inter-gruppedynamikker** helt afgørende for kvaliteten af det pædagogiske arbejde, for det tværfaglige samarbejde og for den enkeltes trivsel på

sit arbejde. PPR psykologerne skal have viden om gruppedynamik og kunne supervisere og udvikle grupper og samarbejdet mellem grupper på dette grundlag.

Gruppedynamiske processer

Der vil i alle grupper være forskellige tilstande, som på skrift vil være fremtrædende i gruppen.

1. **Arbejdsgruppen:** den tilstand, hvor gruppen arbejder konstruktivt og målrettet med sin opgave
2. **Grundantagelsesgruppen:** den tilstand, hvor gruppen arbejder med at få dækket sine følelsesmæssige behov

Hvor arbejdsgruppen opererer i de målrationelle felt, opererer grundantagelsesgruppen i det psykodynamiske felt jf. tidligere model.

De mekanismer, der sker i grupper kan, identificeres både i små og stor grupper: dvs. at de kan identificeres både i det lille team og i hele skolen eller institutionen.

Arbejdsgruppen

Det er kendetegnende for det team / den gruppe, som fungerer som en arbejdsgruppe, at teamet kender sine opgaver og forholder sig rationelt og konstruktivt til dem. Der er kontinuitet og fremdrift i teamets arbejde, der bliver truffet beslutninger og lavet aftaler og disse overholdes og følges op. Der kan tales frit og åbent med tolerance over for de enkelte gruppemedlemmers individuelle forskelligheder, og det er tilladt at være uenige og sige sin mening. Der er åbenhed over for ny viden og lyst til at gøre nye erfaringer eller

19 De fleste af os har erfaringer med at opleve et gruppepres.

20 Og arbejdsglæden pibler frem.

møde andres erfaringer. Der er nogle fælles normer og værdier til arbejdet, som danner grundlaget for teamets arbejde. Der er respekt for de forskellige roller, som teamets medlemmer – fx teamlederen / teamkoordinatoren – har påtaget sig. Der er i teamet en god balance mellem gruppens interesser og de individuelle interesser, hvilket betyder, at alle resurser i gruppen kommer i spil.

Teamet har åbne grænser, og det ser sig selv som en del af et større system og handler i forhold til dette. Teamet har et velfungerende og sundt socialt forsvar, der kan regulere teamet både internt og i forhold til omverden. Når en gruppe fungerer som en arbejdsgruppe, arbejder den i det målrationelle felt.

Grundantagelsesgruppen

Hvis teams / grupper skal fungere som arbejdsgrupper, så er det helt afgørende, at institutions- og skoleledelsen støttet af bl.a. psykologen kan holde fast i skolens hovedopgave og fungere som “grænsevogter”, der sorterer, hvad der går ind i institutionen eller skolen, at der bliver foretaget en prioritering, og at der bliver sat rammer for, hvordan arbejdsopgaverne skal løses og afsat de relevante resurser til dette.

Hvis psykologen møder “modstand”, afmagt og stress hos pædagoger og lærere, vil det ofte handle om, at institutions- eller skoleledelsen ikke magter grænsereguleringen og ikke træder i karakter som leder. Ledelsen får ikke fået sat retning og rammer op for arbejdsopgaverne, og der vil hos medarbejderne være en

oplevelse af, at der udefra – dvs. fra det politiske system eller fra forvaltningen – hele tiden kommer nye krav og forventninger og nye opgaver, som de skal løse oven i alt det andet, som de skal løse.

Når der kommer for meget pres på lærere og pædagoger, vil det ofte komme til udtryk som modvilje mod i første omgang forvaltningen og ledelsen, men også mod andre faggrupper, forældre, elever eller psykologen. Denne modstand eller modvilje kan gruppedynamisk ses som et socialt forsvar mod de mange og uklare krav og vil vise sig ved, at gruppen fungerer på et grundantagelsesniveau, hvor gruppens primære opgave bliver at dække gruppens og gruppemedlemmernes følelsesmæssige behov og skabe en tryghed i de utrygge rammer. Grundantagelsesgruppen arbejder i det psykodynamiske felt.

Som social forsvarsmekanisme kan grundantagelsesniveauet skabe en oplevelse af sammenhold og fællesskab i et team, som – ubevidst – oplever at være ved at gå i opløsning, fordi den ikke formår at arbejde med hovedopgaven. Når et team arbejder i det psykodynamiske felt, er det ikke muligt for teamet at fungere som en arbejdsgruppe.

Det vil være forskelligt fra gruppe til gruppe, hvordan den fungerer, når den er styret af grundantagelser. Den engelske psykoanalytiker Wilfred Bion har identificeret nogle forskellige grundantagelsesmønstre, som kan være i spil i grupper, og han giver hermed et redskab til at kunne identificere, fortolke og forstå nogle af de ubevidste kræfter, der er i spil i grupper, og som

fungerer som sociale forsvarsmekanismer.²¹

Afhængighedsgruppen, er det team, der organiserer sig omkring en eller to lederfigurer, der tillægges handlekraft og alle gode egenskaber og kompetencer. Det kan være et af teamets medlemmer, fx teamkoordinatoren, hvor teamet ikke er i stand til at holde et møde, hvis hun er fraværende. Det kan være en leder eller psykologen, som på en idealiseret måde forventes at være den, der tager ansvar for og forventes at kunne løse teamets opgaver. Teamets medlemmer overlader gerne beslutninger mv. til den udvalgte person / personer og vil meget gerne have at vide, hvad de skal gøre, hvordan og hvornår. Og den eller de udvalgte vil med stor energi påtage sig opgaven, båret af de mange positive forventninger.

Men det er sårbart og ubehageligt for teamets øvrige medlemmer at være afhængige og dermed også uden handlekraft. Derfor vil der være kort til skuffelse, frustration og afmagt, og en oplevelse af ikke at få nok fra den eller dem, som teamet er afhængig af. Frustrationen og skuffelsen vil ofte rette sig mod de idealiserede personer, som så kommer til at bære en tung byrde: fra at være drivkraften til at være forhindringen. Megen udbrændthed kan forstås i dette lys.

Oftest ser vi, at teamet ønsker, at der kommer en supervisor/ psykolog eller en leder ind, som skal hjælpe teamet

med deres samarbejde. Teamet vil meget gerne arbejde med deres relationer til hinanden og med deres samarbejde, men hvis teamet konfronteres med krav og forventninger i forhold til at skulle arbejde med hovedopgaven, vil disse forventninger blive mødt med vrede og afvisning.

Kamp – flugt gruppen, er det team, der er domineret af en forestilling om, at der er en eller flere “fjender”, som man enten må angribe eller flygte fra. Det kan være politikere eller forvaltning, der er fjenden. Det kan være de andre faggrupper, forældre, andre teams osv. Et konkret eksempel, som vi alt for ofte ser, er “fjendebilleder” mellem det sociale system og PPR. Alle kan i det målrationelle felt tilslutte sig betydningen af, at disse to systemer samarbejder om indsatsen i forhold kommunens udsatte børn. Og så er det alligevel her, at nogle af de største udfordringer og mest markante “fjendebilleder” findes. Arbejdet med de udsatte børn og de følelser af afmagt og handlingslammelse, som dette arbejde kan medføre, kan ofte aktivere de sociale forsvarsmekanismer og skabe et behov for at skille sig af med disse ubehagelige følelser. Følelserne af afmagt og handlingslammelse projiceres – ubevidst – derfor over i det andet system, der opleves som uformående, stresset, handlingslammet mv. De sociale forsvarsmekanismer fjerner det ubehag, der kan være forbundet med selv at skulle tage ansvar, se realiteten i øjnene og handle aktivt og konstruktivt i forhold til børnene. I stedet kan teamet samles om, hvad de andre gør, ikke gør, burde gøre eller forhindrer teamet i at gøre.

21 Læs mere i A. Obholzer og V.Z. Roberts: Det ubevidste på arbejde samt i T. Heinskov og S. Visholm (red.) Psykodynamisk Organisationspsykologi I og II.

Det team, der bruger kamp-flugt mekanismen vil opleve sig styrket i dets forsvar mod, hvad der opleves som angreb på teamet, og det vil på den måde få bekræftet dets eksistensberettigelse og oplevelsen af OS mod DEM, og at vi må stå sammen.²² Stort set alt, der kommer udefra: ledelse, kolleger, forvaltning, andre systemer, vil opleves som angreb og som forhindringer for, at teamet kan arbejde med sine opgaver.

Nye tiltag og initiativer vil blive afvist med stor kraft og ihærdighed, "Nu kommer de igen. Nu må vi stå sammen", og gruppens liv vil være præget af stædighed, trodsighed og ønsker om at straffe dem, som teamet føler sig truet af fx skoleledelsen eller PPR / psykologen. Teamet vil kunne fremsætte "trusler" fx: "Så må vi gå til politikerne", "Det ender med, at vi må lægge os syge". Teamet kan bruge rigtig meget tid på at diskutere, hvad der nu bliver det næste, der kommer og oplever en følelse af sammenhold, som har det formål at undgå at skulle forholde sig til de arbejdsopgaver, som de egentlig skulle løse. Psykologen eller andre, der kommer ind i teamet med forventninger om, at gruppen vil gå ind og løse sine arbejdsopgaver, vil hurtigt blive bragt i position som en 'fjende'.

Forventningsgruppen, er det team, der altid venter på, at der sker noget, som betyder, at det hele bliver bedre og problemerne bliver løst. Og så længe man venter, behøver man ikke at gøre mere end, hvad der er absolut nødvendigt.

²² Disse mekanismer kendes både på individ-, gruppe- og organisationsniveau.

Teamet kan have en forestilling om, at den nye leder, den nye psykolog eller de nye kolleger vil komme og løse problemerne. Der kan være store forventninger til den konsulent, som skal have supervision med teamet eller det kan være den planlagte temadag eller kommende udviklingsprojekt, som vil løse problemerne. Teamet har ikke interesse i selv aktivt at arbejde med opgaverne men tilfredsstilles af en forestilling om, at kommer til at ske noget godt, at andre kommer og sørger for at finde en vej ud af de aktuelle problemer. Det vil være karakteristisk for teamet, at der ikke træffes beslutninger, eller at disse bliver hængende i luften på en meget uklar måde. Teamet vil være optaget af at tale med hinanden, finde hinanden, og når de forlader mødet med en oplevelse af, at der ikke rigtig skete noget, så vil de hurtigt se frem til næste møde, der bliver meget bedre. Teamet kan fungere i lang tid på disse præmisser, og hvis teamet bliver konfronteret med brugen af denne sociale forsvarsmekanisme og nødvendigheden af, at det selv løser sine problemer og arbejder med opgaven, vil dette blive mødt med tanker om, hvad det er, der ligger af muligheder fremover, som giver mulighed for at komme videre.

Kommunikation i gruppen: assertiv, submissiv og aggressiv

Assertion betyder, at man forholder sig oprigtigt og interesseret i andres synspunkter og holdninger. "Jeg tænker og mener det her? Hvad tænker og mener du?"

Når en gruppe fungerer som en arbejdsgruppe vil kommunikationen i

gruppen være **assertiv**, hvilket betyder, at kommunikationen er præget af en direkte og afbalanceret stil, hvor gruppens medlemmer udtrykker deres meninger, holdninger og følelser klart, problemer drøftes og løses, og gruppen er åben og behagelig at være sammen med. Når psykologen kommer, har teamet forberedt sig til mødet, har lavet en dagsorden og har set frem til faglige drøftelser, der kan kvalificere teamets arbejde, og psykologen vil føle sig velkommen og godt tilpas i teamet.

Når en gruppe fungerer på grundantagelsesniveau vil kommunikationen i gruppen ofte være enten **submissiv** eller **aggressiv**.

Submissiv betyder underdanig, og beskriver en adfærd, hvor man tilsidesætter og underkender sig selv. Gruppen vil være præget af undskyldninger, være i en offerposition, fortælle den dårlige historie, være uden beslutningsevne, og vil kunne virke behæget, usikker og tilbageholdende.

Når psykologen kommer til et møde med et team, der er præget af submissiv kommunikation, vil der ofte ikke være en dagsorden, en eller to fra gruppen kommer lidt for sent "fordi, der er så meget, de skal nå", der vil være en tung og trist stemning, og psykologen vil føle, at det er hendes ansvar at få løftet stemningen og engagementet lidt i vejret.

Efter mødet vil psykologen være flad og måske vred og irriteret over, at gruppen ikke tager ansvar og engagerer sig i deres opgaver. Gruppen vil kunne sidde tilbage med en oplevelse af, at det er meget begrænset, hvad psykologen har at byde ind med: "Det

fik vi ikke meget ud af, bare vi kunne få en anden psykolog".

Aggressiv kommunikation kan komme til udtryk enten ved en direkte aggressiv adfærd eller gennem en passiv aggressiv adfærd. Aggressiv adfærd indebærer, at egne rettigheder fastholdes, mens andres rettigheder ingen betydning har. Det går ud på at få ret og vinde over den anden.

Den direkte aggressive adfærd kan ses ved, at man puster sig op, skælder ud, er dominerende, dirigerende, sårende og nedladende. **Den passive aggressive** adfærd kan ses ved, at man læner sig tilbage i stolen, korslagte arme, afventer, ignorerer hvad der sker, sarkasme og ironi og kommer med små nedladende bemærkninger.

Det er lettere at identificere den direkte aggressive adfærd end den passivt aggressive adfærd. Psykologen vil i mødet med teamet, der kommunikerer direkte aggressivt, få lyst til at gå igen, trække sig væk, opgive at få en dialog i gang, og hun bliver – og med god grund – bange for at blive skydeskive. Eller hun kan selv blive aggressiv og give tilbage af samme skuffe. Den passive aggressive adfærd er mere diffust ubehageligt, og psykologen kan sidde med en fornemmelse af en masse uudsagt og undertrykt og vil føle sig usikker på, hvad der er der egentlig sker. Hun vil opleve sig devalueret, nedgjort og føle sig ubehageligt tilpas.

Teamet vil i begge situationer formentlig have en dagsorden, men der vil ikke være særligt interesse for at denne bliver fulgt, og at der kommer en konstruktiv dialog – og de vil efter mødet kunne bekræfte hinanden i, at "det fik vi ikke meget ud af".

Afslutning

Der er mange ønsker og forventninger til alle PPR's medarbejdere, og der kan opleves en forskel på forventningerne og de reelle muligheder for at yde en kvalificeret indsats. Så det er ikke ligefrem nye metoder og nye tiltag, der succes efter på PPR.

Denne artikel har præsenteret psykodynamisk teori i en kommunal kontekst. Det er vigtigt for mig her afsluttende at understrege, at denne artikels budskab ikke er i konkurrence med den fortsatte udvikling af de konsultative modeller og metoder eller metoder som LP-modellen, der er implementeret rigtig mange kommuner. Tværtimod. Det væsentligste budskab er, at de metoder, som bruges nu kan kvalificeres yderligere ved at supplere med psykodynamisk teori. Endvidere er budskabet, at PPR's psykologer kan få en central rolle i det kommunale system, hvis de udvikler kompetence i forhold til det tværfaglige samarbejde og endelig, at psykologerne – og de øvrige PPR medarbejdere – vil få et langt bedre arbejdsmiljø, hvis de kan analysere og forstå det system, som de arbejder i – og dermed selv er en del af.

Litteratur

- PPR – Nyt nr. 1, 11, feb. 2011, 41. årgang.
Heinskou, Torben og Visholm, Steen (red.):
Psykodynamisk Organisationspsykologi,
Hans Reitzels Forlag, 2004.
Heinskou, Torben og Visholm, Steen (red.):
Psykodynamisk organisationspsykologi II:
På mere arbejde under overfladen. Køben-
havn: Hans Reitzels Forlag, 2011.
Lennéen-Axelson, Barbro og Thylefors, Ingela:
Arbejdsgruppens psykologi, Hans Reitzels
Forlag, 1991.
Obholzer, Anton: Det ubevidste på arbejde.
Dansk Psykologisk Forlag, 2003.
Birgitte Bonnerup og Annemette Hasselager:
"Gruppen på arbejde – organisationspsyko-
logi i praksis", Hans Reitzels Forlag 2008.
Birgitte Bonnerup og Annemette Hasselager:
"Ledelse af læreprocesser i grupper" i "Le-
delse og læring i praksis", Poula Helth
(red.), Forlaget Samfundslitteratur 2011.
Knudsen, Anne og Bruun, Birgit: Moderne
Psykolog. Billesøe og Baltzer, 2001.
Knudsen, Anne og Kielgast, Eva: De første år i
skolen. Billesøe og Baltzer, 2002.

De danske nationale test og deres betydninger – set fra børnenes perspektiver



Denne artikel¹ er del af et relativt nyopstartet og fortløbende forskningsprojekt, som er finansieret af Det Frie Forskningsråd, Kultur og Kommunikation. Projektet handler bl.a. om, hvordan de danske nationale test bliver del af den danske folkeskole, og hvilken betydning det kan have for skolebørn, at de skal testes ved de nationale test. I denne fremstilling vil jeg først give et indblik i de danske nationale test – en præsentation af såvel testene som af den diskussion, der har præget indførelsen af disse test i Danmark. Dernæst vil jeg præsentere mit forskningsprojekt om de nationale test. Til sidst vil jeg præsentere nogle foreløbige analyser/empiriske fund fra forskningsprojektet. Empirien, der indgår i nærværende artikel, består af elevinterviews og observationer i én 6.klasse og to 8.klasser. Der har i interviewene og observationerne været fokus på, hvordan deltagelse ved de nationale test får betydning for børnene, hvilke betingelser, der ser ud til at stille sig for børnene samt, hvordan børnene selv begrundede deres deltagelse. Dette gøres ikke ved at 'kigge ind i barnet' men ved at betragte barnet som deltager i fællesskaber (ibid). Desuden er børneperspektiver i flertal, hvilket skal peges på, at børns perspektiver ikke kan forstås som et samlet perspektiv men må undersøges i sin flerhed, da børn – ligesom voksne – også har ganske forskellige positioner i – og perspektiver på betingelses- og betydningsområder i hverdagslivet (jf. også Kousholt 2011; Stanek 2011).

Af Kristine Kousholt, post doc., ph.d. Ansat ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

De nationale test – præsentation og diskussion

I dette afsnit vil jeg kort præsentere de danske nationale test og den diskussion, som er fulgt i kølvandet på implementeringen af disse. Efter et stykke tid undervejs blev de danske nationale test anvendt på landets skoler i foråret 2010. Professor Peter Allerup peger på, at Danmarks placering i PISA målin-

gerne var medvirkende årsag til, at de nationale adaptive it-baserede test nu er indført i Danmark. Han peger på at den daværende undervisningsminister (Ulla Tørnæs) i direkte forlængelse af offentliggørelsen af PISA 2003 mente, at svaret på så dårlige resultater var, at man måtte indføre testene (Allerup 2011). De nationale test menes altså at være svar på problematikker omkring

1 Tak til Peter Allerup og Charlotte Mathiassen (begge ansat på DPU, Aarhus Universitet) for læsning og kommentering af en tidligere version af artiklen.

elevernes faglige niveau, hvilket blev gentaget af tidligere undervisningsminister Bertel Haarder, da han i et interview fastholdt, at de nationale test ville løfte elevernes faglige niveau, men at det bare ikke er sket endnu, da de først er blevet gennemført på alle landets skoler i foråret 2010² (Berlingske.dk 2011, 14.06).

Selvom disse test er en ny evalueringstype i den danske folkeskole, er der gennem tiden blevet benyttet mange forskellige slags test i folkeskolen. Ydesen (2011) betegner perioden fra 1920'erne til de tidlige 1970'ere som testningens højtid i Danmark, hvor bl.a. intelligens-testene blev en vigtig del af det danske skolesystem (ibid.). Ydesen (2011) påpeger, at det ikke kun er i Danmark, at testning igen – og med fornyet styrke – er blevet indført som del af et skolesystem. Derimod bliver testning i mange nutidige samfund betragtet som et kvalitetssymbol (ibid.). Det nye ved de nationale test består dels i, at de netop er nationale, hvorved der foreligger en række muligheder for sammenlignelighed på tværs af skoler. Dette kan skabe mulighed for national skolekonkurrence, og et formål med de nationale test kan være at skabe gunstige betingelser for at fremme konkurrencen³ – både nationalt og internationalt.

2 De danske nationale test indførtes i 2006 men grundet massive tekniske vanskeligheder, er de først blevet anvendt på alle landets skoler i foråret 2010. Testene bliver gennemført om foråret i alle klasser fra 2. klasse til og med 8. klasse – dog undtaget 5. klasse.

3 Dette gør sig også gældende for 9. klasse afgangsprøver, som bliver offentliggjort på den enkelte skoles hjemmeside, og som

Indtil videre er resultaterne af de nationale test ikke offentligt tilgængelige, men dette aspekt er løbende blevet diskuteret hen over foråret 2011 både blandt politikere og blandt fagfolk. Fortalerne for offentliggørelse (som særligt består af den afgående borgerlige regering) peger på, at offentliggørelse vil betyde en øget gennemsigtighed, bedre muligheder for at kvalitetssikre folkeskolen, samt muligheder for at lære af hinanden og på den måde styrke fagligheden. Modstandere af offentliggørelse peger på, at offentliggørelse vil medvirke til at øge sociale forskelle, øge segregeringen og paradoksalt nok svække fagligheden (Folkeskolen.dk 2010, 26.05). En meningsmåling foretaget af Rambøll/Analyse DK for Jyllandsposten (jp.dk 2010, 13.02.) viser endvidere, at offentliggørelse kan få den betydning, at hver femte forælder vil vælge skoler fra og til på baggrund af testresultatet. Meningsmålingen viser desuden, at et flertal af danske forældre til skolebørn ønsker, at testresultater bliver gjort offentligt tilgængelige. En gruppe af eksperter og praktikere på skoleområdet, nedsat af den tidligere regering (Det såkaldte rejsehold), har siden 2010 været rundt på forskellige skoler i Danmark. På den baggrund har de bl.a. lavet en anbefaling om, hvordan de mener, at testresultater bør offentliggøres⁴. De foreslår, at vi i Danmark tager udgangs-

skolerne i august 2011 blev ranglistet efter. Se: http://www.uvm.dk/~media/Files/Stat/Folkeskolen/PDF11/110814_socref_rangorden.ashx (Retrieved 25.08.2011).

4 Se <http://www.kst.dk/sitecore/content/skolensrejsehold/skolens%20rejsehold/afrapportering.aspx> (Retrieved 25.08.2011).

punkt i den svenske model, hvor der bl.a. tages højde for elevernes sociale baggrund. Desuden anbefaler de, at en del af skoleledernes løn bliver afhængig af skolens resultater – bredt set (Folkeskolen.dk 2010, 31.08). Denne incitamentsstruktur ses også i den handlingsplan for skoler med mange tosprogede elever, som den tidligere regering fremlagde i juni, 2011, som imidlertid ikke er iværksat. I denne indgår et initiativ om, at 14 skoler med mange tosprogede elever skal indgå aftaler om resultatmål af særligt læsetesten i de nationale test. Hvis de aftalte mål nås udbetales en bonus til skolerne (Folkeskolen.dk 2011, 22.06). Professor Sven Erik Nordenbo påpeger, at det kan være problematisk at lade økonomien styre pædagogikken, og at man på den måde ændrer testene fra at være intenderede 'low stake testning' til at være intenderede 'high stake testning' (Folkeskolen.dk 2011, 24.06). Med regeringsskiftet er det endnu uvist, hvordan testenenes fremtid tegner sig.

De nationale test er både it-baserede og adaptive. Det adaptive aspekt betyder, at testenenes sværhedsgrad løbende under testafviklingen tilpasser sig elevernes besvarelser. Hvis en elev eksempelvis svarer rigtigt på en opgave, får denne elev en lidt sværere opgave næste gang. Dette betyder så, at elever fra samme klasse, kommer til at etablere forskellige slags stier ind i opgavebanken, hvorved det heller ikke bliver muligt 'at kigge efter hinanden', som man kan ved mere traditionelle test. Formålet med testene er at bestemme elevernes faglige niveau, hvorfor testen stopper, når eleven har svaret inden for samme sværhedsgrad tilstrækkelig

mange gange (se også Allerup et al. 2011 for en præsentation af de danske nationale test). Der er blevet argumenteret for, at dette vil reducere fagligt lavt præsterende elevers nederlagsfølelse og samtidig udfordre de højt præsterende elever – testene taler altså ind i en tid, som er præget af debatter om såvel undervisnings- som elevdifferentiering.

Det adaptive aspekt betyder også, at eleverne bliver færdige på meget forskellige tidspunkter, da det er forskelligt, hvor stabile besvarelser, eleverne leverer. Jo mere ensartede/stabile besvarelser en elev laver, des hurtigere bliver eleven færdig – uanset om der er tale om rigtige eller forkerte besvarelser.

Undervisningsministeriet har lanceret testene som pædagogiske test – altså at man som lærer skal bruge den viden, som testresultaterne giver pædagogisk og læringsrettet. Det kan eksempelvis foregå ved at differentiere undervisningen på forskellig vis og til at give en ny viden om elevernes faglige niveau. I retorikken trækkes implicit på den klassiske skelnen mellem formativ og summativ vurdering, hvor formativ vurdering skal fremme videre læring, fungerer summativ vurdering som en resultatvurdering (jf. Dobson & Engh 2010). Testene er altså på sin vis blevet præsenteret som en formativ evalueringsmetode (på trods af at test oftest anvendes summativt), som skal vise tilbage på – og frem imod lærernes undervisning frem for på elevernes færdigheder i sig selv. Undervisningsministeriet argumenterer for, at det er i lærernes eventuelle *anvendelse* af testresultater, at det formative potentiale skal findes (jf. Nielsen 2011).

Flere skoleforskere har imidlertid be-
tvivlet testenes pædagogiske værdi
(eks. Mads Hermansen, jf. Folkeskolen.
dk 2010.19.01). Professor Per Fibæk
Laursen mener ligefrem, at testene er
et symbolsk opgør med den progressive
pædagogik, som han peger på har væ-
ret i gang siden 1994, og han peger vi-
dere på, at dette opgør endelig har fun-
det sin ammunition med de nationale
test (Folkeskolen.dk 2005.18.11). Den-
ne retorik peger ind på en forståelse af,
at der er 'kamp om folkeskolen', og at
testene markerer den (magt)forskyd-
ning, der langsomt er sket. Således pe-
ger Ove K. Pedersen (2011) i sin bog
konkurrencestaten på, at folkeskolens
primære opgave er gået fra dannelsen
af individet til "[...] at udvikle den en-
kelte til "soldat" i nationernes konkur-
rence." (ibid. p. 172). Testene ses ikke
som noget enestående, men som et ek-
sempel på, at den danske folkeskole
har ændret sig siden 1990'ernes mere
dannelsesmæssige idealer hen imod et
fokus på en styrket faglighed og ikke
mindst en styrket konkurrenceparat-
hed (Hermann 2007; Pedersen 2011).
Denne samfundsmæssige udvikling
skal ses på tværs af de nordiske lande.
Således markeres også en ny epoke i
Norge (kvalitetsepoken) med offentlig-
gørelsen af PISA 2000, hvor Norge lige-
som Danmark heller ikke placerer sig
så godt som forventet (Stray 2011). Det
påpeges, at uddannelsesretorikken i
Norge har ændret sig i tilknytning her-
til (ibid.). Testene er således del af sko-
lesystemer og samfund i forandring.
Der er dog ikke tale om, at folkeskolen
af i dag kun er fokuseret på faglighed
og konkurrenceparathed, eller at de po-
litiske kræfter kun taler i denne ret-

ning. Desuden kan det nævnes, at såvel
de norske som de svenske nationale
test er mere omfattende end de danske
og det påpeges, at disse også er udfor-
met med henblik på at teste børns evne
til samarbejde, hvilket vi ikke ser i de
danske test, som udelukkende er fag-
ligt orienterede (Folkeskolen.dk 2010,
31.08). Selvom der er sket en bevægelse
mod større faglighed/færdighed og kon-
kurrenceparathed, er der flere kræfter
på spil, som er rettet forskellige steder
hen, hvilket bl.a. kan ses i ovenstående
præsentation af forskellige formål med
testene; Det lader til, at de kan ses som
summative, sikrer målbarhed, styrker
faglighed og sammenlignelighed, for-
mative, pædagogisk brugbare og kon-
kurrenceoptimerende. Ud fra ovenstå-
ende gennemgang kan man tale om, at
debatten om de nationale test er polyfo-
nisk.

Præsentation af projektets teoretiske perspektiv

Med denne viden om, hvad testene er
del af og skal virke i, vil jeg nu præsen-
tere min tilgang til at skabe en anden
viden om de nationale test. Min tilgang
er kritisk psykologisk og dermed dia-
lektisk materialistisk (Tolman 1991;
Haug 2005). Dette betyder, at jeg er
optaget af at undersøge den gensidige
konstituering mellem subjekt og sam-
fund, forholdet mellem reproduktion og
transformation samt modsætningsfuld-
hed og konfliktualitet (jf. Axel 2002,
2009; Dreier 2003, 2008). Med dette
udgangspunkt er min hensigt ikke at
undersøge testenes teknikaliteter og/
eller psykometriske egenskaber – men
at undersøge, hvad det er for komplek-
se sammenhænge testene bliver del af,

og hvordan testene får betydning for børns skoleliv. Med dette udgangspunkt er det centralt at forstå testning i sammenhæng med børns fællesskaber og i sammenhæng med deres deltagelse andre steder. På den måde kan man også vende problemstillingen om og undersøge, hvad børns deltagelse andre steder sammen og hver for sig betyder for deres deltagelse i testsituationen. Forskning i testning ud fra et dialektisk perspektiv og et børneperspektiv kan bidrage til viden om, hvad testning betyder for børns fællesskaber og læreprocesser, og hvorvidt og hvordan børns deltagelse på tværs af sammenhænge betyder noget for, hvordan de deltager i testsituationen. Med denne tilgang interesserer jeg mig ikke for indre-psykologiske og kognitive anliggender som mere eller mindre løsrevne fænomener, men vil forstå individets handlinger og rettetheder i forbindelse med de fællesskaber, muligheder og begrænsninger, som de deltager i (jf. også Dreier 2006; Kousholt 2009; Axel 2009; Stanek 2011; Mørck 2006). Mit ståsted i den dialektiske materialisme får betydning for, hvordan jeg anlægger mit design, hvilke tilgange jeg vælger, hvilke analytiske opmærksomheder jeg har og sidst; hvilken viden jeg skaber. I den tilgang som jeg vælger og det perspektiv, som jeg anlægger, er *sammenhæng* nøglebegrebet. Helt enkelt lever de børn, som der bliver testet, deres daglige liv sammen og hver for sig alle mulige andre steder end i testsituationer. Dette liv og disse steder og de fællesskaber, som er knyttet hertil, er meget anderledes end testsituationen men får måske alligevel betydning for børnenes deltagelse i testsituationen.

Præsentation af empiri

Jeg vil her beskrive nogle af de tilgange og indgange, jeg har valgt i projektet, og hvordan jeg mener, at denne måde at undersøge på, kan bidrage til vores viden om, hvad det kan betyde at teste skolebørn.

I løbet af foråret 2011 har jeg været på to danske folkeskoler. Den ene folkeskole er bl.a. kendetegnet ved få etniske minoritetslever; på denne skole var jeg i en 6. klasse. Og den anden bl.a. ved mange etniske minoritetslever; på denne skole var jeg i to 8. klasser (8. årgang).

Jeg tog udgangspunkt i, at etnicitet er et væsentligt aspekt ved betydninger af testning, da tidligere forskning har vist, at lærere i klasser med mange etniske minoritetslever oplever et større pres i forbindelse med testning end andre lærere (Study, N.F.S. 1992; Nordenbo et al. 2009). Desuden har etnicitet været genstand for en løbende og problematiserende skoledebat, bl.a. at etniske minoritetsbørn gennemsnitligt klarede sig dårligere end etnisk danske børn i PISA undersøgelserne (Egelund 2003), og at etniske minoritetsunge oftere falder fra i det videre uddannelses-system (Nusche et al. 2010)⁵. Flere skoler i Danmark er præget af en stor koncentration af etniske minoritetsbørn. Nogle modstandere af offentliggørelse af testresultater peger som sagt på, at de frygter, at denne segregering vil stige, såfremt testresultater ligesom ka-

5 For en diskuterende og præciserende fremstilling af unges valg i uddannelses-systemet, som også diskuterer unge med indvandrerbaggrunds frafald se følgende: Henningsen, I. (2012). De er ikke tabere – De er overleverere. *Asterisk*, (61). 32-33.

raktergennemsnit offentliggøres for landets skoler.

Det er ikke et formål med projektet at undersøge etnicitet som en fast kategori – snarere, hvordan etnicitet spiller ind i forhold til læreres håndtering af testpraksis og i forhold til, hvordan elever forstår sig selv og andre. Børnene er fælles om mange forhold i deres skoleliv uanset, hvordan man betegner/kategoriserer deres etnicitet. Jeg har løbende gennem udforskningen søgt at holde etnicitetskategorien åben og søgende (jf. Jefferson & Huniche 2011 om en sådan tilgang). Hvis man kategoriserer på forhånd, skaber man muligvis også bestemte forståelser af problemer på forhånd (Stanek 2011). Det kan betyde, at man måske samtidig bliver blind overfor de mange praktiske dilemmaer og udfordringer – eksempelvis med at få fællesskaber til at fungere, som stiller sig for alle børn på tværs af etnicitet (ibid.).

De metoder, som jeg har anvendt til dataindsamling er deltagende observationer og interviews. Observationerne er dokumenteret gennem forskningsnoter fra mine besøg på de to skoler. Dels har jeg siddet med i klasselokalet, dels har jeg fulgt med børnene i frikvartererne for at danne mig et indtryk af deres fællesskaber, og dels har jeg fulgt med børnene ind i testlokalet, overværet testsituationerne og fulgt med børnene ud igen. Det er altså hovedsagligt børnenes perspektiv på testing, som jeg er interesseret i.

Jeg har interviewet grupper af børn før og efter de nationale test, og jeg har interviewet klassernes lærer/e. I interviewene har jeg været optaget af at skabe viden om andre forhold end blot,

hvad børnene mener om de nationale test. Jeg har været optaget af at få indblik i børnenes deltagelse andre steder, hvem de er sammen med disse andre steder, og om dette får betydning for deres deltagelse i testsituationen. På den måde har jeg bestræbt mig på at skabe viden om de nationale test som del af en skolekontekst. Metodisk er dette grebet an ved, at jeg som sagt har fulgt børnene på tværs af forskellige skolesammenhænge. Man kan sige, at jeg er interesseret i at undersøge testenes betydninger ud fra et decentreret perspektiv (Dreier 1999)⁶ – altså at testningens betydninger for børnene er søgt udforsket knyttet til børnenes daglige skoledag både i og udenfor testsituationen. Dette peger hen på det dialektiske udgangspunkt og på ambitionen om at søge viden ud fra børnenes perspektiver, hvilket relaterer sig til det fokus på sammenhænge, som er søgt anlagt (jf. også Kousholt 2011; Højholt 2005; Stanek 2011; Morin 2007). Når man søger viden om sammenhænge mellem eksempelvis testsituationen, og hvordan børn dagligt lever deres liv sammen og hver for sig (inspireret af bl.a. Holzkamp 1998), får dette også betydning for den måde, man som forsker går til feltet, de spørgsmål man stiller sig selv og andre i løbet af processen – og sluttelig, hvilken viden man skaber.

6 Selvom mit forskningsprojekt har taget udgangspunkt i et decentreret perspektiv på testenes betydninger, vil den empiri, som bliver præsenteret i nærværende artikel i høj grad være centreret om testene.

Hvad er det så for en viden, dette projekt skaber?

I det følgende vil jeg præsentere to vidensbidrag om de nationale test. Disse to bidrag skal forstås som særlige udsnit af – og vinkler på en større mængde empiri. Der er tale om viden om forskellige testorganiseringer og forskellige betydninger for eleverne samt viden om, hvordan eleverne kan forstå sammenhænge mellem testdeltagelse og dygtighed. Det skal understreges, at eftersom forskningsprojektet er relativt nyopstartet er der i højere grad tale om en præsentation af foreløbige analyser/empiriske fund end egentlige resultater. I denne fremstilling er der som sagt taget udgangspunkt i børnenes perspektiver på testenes betydninger. Som del af min empiri har jeg som tidligere nævnt også interviewet lærere. Lærernes perspektiver er imidlertid ikke repræsenterede i denne fremstilling, hvilket selvsagt får betydning for de pointer, som præsenteres nedenfor.

Forskellige testorganiseringer og forskellige betydninger for eleverne

Projektet om de nationale test i den danske folkeskole skaber dels viden om, at det er forskelligt at blive testet for forskellige børn og på tværs af forskellige skoler. Dels har børnene forskellige perspektiver på det at blive testet og dels bliver testene præsenteret og udført med en vis forskellighed på de to skoler. Denne viden om forskellighed, mener jeg, kan bruges til at få indblik i, hvordan test indgår forskelligt i skolernes praksis. Selvom centralt administrerede test er en evalueringstype, som somme tider beteg-

nes som objektive, idet subjekter (lærere) ikke indgår direkte i udformningen af opgaverne og bedømmelsen af svarene, indgår test i en konkret praksis og en subjektiv håndtering på de forskellige skoler og af de forskellige lærere. I dette afsnit vil jeg vise eksempler på, hvordan testning bliver håndteret forskelligt, og særligt hvordan testning får forskellige betydninger for eleverne. I afsnittet vil jeg hovedsagligt trække på empiri fra 8. klasserne for også at vise de forskellige elevperspektiver, som her kommer til udtryk⁷. Afsnittet fungerer således også som et indblik i empirien fra 8. årgang.

Det at være på to skoler bidrager til indblik i ligheder og forskelle på, hvordan man griber test-udfordringen an på tværs af skoler og klassetrin. Det skal påpeges, at da jeg har været på to forskellige klassetrin på de to skoler, kan forskningen på ingen måde betegnes som komparativ, ligesom jeg med det begrænsede datamateriale heller ikke kan udtale mig generelt om test og testforberedelse i Danmark. 8. klasserne bliver testet mere end 6. klasserne, hvorfor det som sådan ikke er mærkeligt, at mit materiale viser, at 8. klasserne blev forberedt mere til testene end 6. klassen blev. Forskellene kan dels ses som knyttet til forskellene i elevernes etnicitet/tosprogethed og dels i forhold til, at antallet af test varierer for hhv. 8. og 6. klassetrin (hhv. 4 og 2

⁷ Der er ændret på alle læreres og elevers navne i fremstillingen. Nogle af citaterne, som indgår i nærværende artikel, har undergået en mindre sproglig redigering med henblik på at gøre talesprog til skriftsprog og derved gøre den udtrykte mening lettere tilgængelig for læseren.

nationale test). På skolen med mange etniske minoritetsbørn (8. klassetrin) blev der brugt mere tid på at forberede eleverne på testene, end hvad der blev gjort på den anden skole. Der blev på denne skole organiseret og gennemført et forløb af lærerne og skolens læsevejledere, som fokuserede på at støtte elevernes læsning og sprogforståelse i forhold til de nationale test. Indsatsen var særligt rettet mod 8. klasserne, da dette klassetrin som sagt skal testes meget i løbet af foråret. Lærerne for 8. årgang på skolen med mange etniske minoritetsbørn gjorde sig gennemgående mange overvejelser over, hvordan de bedst støtter tosprogede elevers sproglige udvikling. Forberedelsen kan ses som værende knyttet til lærernes overvejelser og til deres generelle bestræbelser på at støtte eleverne sprogligt. Lærerne og læsevejlederne forsøgte gennem testforberedelsen at give eleverne nogle redskaber til, hvordan de kunne orientere sig i opgaverne, og hvordan de kunne udvikle læsestrategier, som skulle lette sprogforståelsen i testene. Udover denne indsats udførte eleverne på denne skole to demotest som en slags testforberedelse (som Undervisningsministeriet i øvrigt også selv lægger op til).

I 6. klassen (på den anden skole) blev eleverne forberedt til testen ved, at eleverne udførte en enkelt demotest, og ved at læreren og eleverne talte sammen om denne. Forberedelsen tog mindre tid og var mindre omfattende end forberedelsen på 8. årgang⁸. Ele-

verne i 6. klassen gav ligesom eleverne fra 8. årgang udtryk for, at det var en fordel at have prøvet demotesten på forhånd, og nogle elever gav udtryk for, at denne forberedelse bidrog til mindre nervøsitet for den egentlige test.

Nogle af eleverne fra 8. årgang gav udtryk for en høj grad af test-træthed allerede før deltagelse i de obligatoriske fire nationale test for 8. årgang⁹. Dette eksemplificeres med et uddrag fra en observation, som jeg foretog før eleverne skulle deltage ved den første nationale test og umiddelbart efter en del af deres testforberedelse. Jeg taler med nogle af pigerne fra 8. årgang:

Jeg spørger pigerne, om de er spændte på de nationale test. De siger 'nej', og at de er ligeglade. Berra siger, at de er trætte af test. Jeg spørger om de har mange test. Det har de, siger de. I mange forskellige fag, tilføjer de, og de begynder at remse fagene op. (Observation, 8. årgang, d. 1. april 2011)

I et interview med nogle af de samme piger fra 8. årgang som bliver foretaget efter deres deltagelse ved de nationale test, spørger jeg ligeledes ind til deres oplevelse af disse:

Berra: “[...] *vi har næsten hele tiden test i vores klasse, så det er ved at være ret irriterende.*”

[...]

Emire: “*Vi er faktisk blevet trætte af test, så når der kommer test til*

8 Selvom forberedelsen i 6. klassen tog mindre tid og var mindre omfattende end forberedelsen i 8. klassen, gav 6. klassens dansklærer udtryk for, at dansktesten og forberedelsen til den fyldte meget – og ef-

ter hendes mening også for meget – i tiden op til og umiddelbart efter testen.

9 Nogle af drengene gav imidlertid udtryk for ikke at kunne genkende testtrætheden, da jeg spurgte ind til dette i et interview med fire drenge fra 8. årgang.

os, så skal vi bare blive hurtigt færdige med dem og så.. (griner)
(Interview, 8. årgang, 6. maj 2011)

Nogle af eleverne giver altså udtryk for at være test-trætte og begrundet dette med de mange test, som de tager i forskellige fag. I en samtale med årgangens lærere, peger lærerne ligeledes på, at eleverne tager mange test, og at eleverne er ved at være trætte af at blive testet. For Emire ser det ud til, at test-trætheden kommer til at betyde, at hun blot vil være hurtig færdig med testen og videre med alt det andet, som hun og de andre piger er optagede af.

Derudover lader deltagelse ved testene og de efterfølgende resultater til at få forskellige betydninger for eleverne. Nogle elever giver udtryk for nervøsitet i forhold til testene og – hovedsageligt – testresultaterne, sådan som deltagerobservationen nedenfor peger på:

Jeg snakker lidt med Asena om hendes oplevelser af den netop overståede nationale test. Hun siger, at det var nemmere, end hun troede. Hun siger, at hun er mest nervøs for at få resultatet, og at hun håber, at hun har svaret rigtigt. Asena siger også (og en anden pige lytter med og kommenterer, at hun er enig), at hun blev nervøs, da én af de voksne kiggede med på hendes skærm bag ryggen på hende. Så turde hun ikke sætte kryds for hvad nu, hvis det var forkert – 'så synes de, at jeg er dårlig.' Asena gentager, at hun ikke turde sætte krydset, og den pige, der snakker lidt med, siger, at sådan havde hun det også. [...] Asena siger også, at hun fik svaret på præcis 50 opgaver. Hun gentager, at hun er meget nervøs for svaret [resultatet]. Hun siger, at det bare skal

være rigtigt. (observation, 8. årgang, 12. april 2011)

Asena giver udtryk for testsituationen som en sammenhæng, hvor eleverne kan svare rigtig eller forkert, og hvor dygtighed er på spil. Dygtighed er tilmed på spil på måder, som testen ikke umiddelbart lægger op til. Nervøsiteten knytter sig både til resultatet, som for denne pige 'bare skal være rigtigt'. Ydermere knytter nervøsiteten sig til, når den voksne kigger med på computerskærmen bag hende. Her handler det om at tage sig dygtig ud i situationen ved at svare rigtigt på de spørgsmål, hvorunder der bliver kigget med. Asena handler på denne nervøsitet ved at undlade at svare på spørgsmålene, når der bliver kigget med, for så svarer hun i hvert fald ikke forkert. For denne pige synes hendes deltagelse ved (dele af) testen at være forbundet til hendes forståelse af, hvordan andre forstår hende. Til at uddybe dette aspekt vil jeg kort inddrage Osterkamps¹⁰ (1999) påpegnings af et subjektstandpunkt som et meta-standpunkt, hvor det er impliceret, at enhver person er 'den anden' fra den andens perspektiv. Osterkamp (1999) påpeger dette i forbindelse med en forklaring af, at det at tage et subjektstandpunkt i forskning ikke betyder, at man dermed fremstiller den enes interesser på bekostning af de andres ej heller, at man kun interesserer sig for det individuelle men derimod, at man søger at forstå betingelser for personlig deltagelse og samtidig anerkender sit medansvar for andres sociale situationer

¹⁰ Osterkamp (1999) trækker her på tidligere arbejder af Klaus Holzkamp.

(ibid. p. 470). I forbindelse med ovenstående eksempel vil jeg fremtrække to pointer fra Osterkamps påpegning. For det første gør Osterkamp rede for en særlig metodisk og analytisk tilgang, hvor der tages udgangspunkt i, at forskeren forsøger at forstå de betingelser, som subjekter deltager med, hvilket er en tilgang, som jeg er inspireret af i min bestræbelse på at forstå betingelser set fra børnenes perspektiver. For det andet mener jeg, at der også kan trækkes en analytisk optik fra Osterkamps påpegning. Pointen, som vi her skal hæfte os ved, er betydningen af 'at være den anden fra den andens perspektiv'. Når Asena udtaler, at hun bliver nervøs, når den voksne kigger med på skærmen bag hendes ryg, kan det forstås som, at Asena bliver bevidst om at være den anden fra den voksnes perspektiv. Hun ser ud til at bekymre sig om, hvordan den voksne forstår hende som dygtig eller ikke-dygtig på baggrund af, hvordan hun svarer på spørgsmål i testen. Asena betoner ikke, at den voksne også er den anden fra Asenas perspektiv. I observationsuddraget er der kun blik for den ene retning, hvilket også understreges af Asenas og den voksnes placering, hvor Asena fortæller om at sidde med ryggen til den voksne, men med stor bevidsthed om den voksnes tilstedeværelse og for dennes betydning for, hvordan Asena fremstår som dygtig eller ikke dygtig. Når jeg betoner dette handler det om, at jeg ønsker at tydeliggøre, at såvel den voksne som Asena deltager i og med særlige betingelser, som får betydning for deres personlige deltagelse, hvorved vi er tilbage ved den første pointe. Fra Asenas per-

spektiv ser betingelserne anderledes ud end fra den voksnes perspektiv. Den voksne er muligvis nysgerrig efter, hvordan testene er udformede – sandsynligvis med henblik på at kunne støtte eleverne bedre i forbindelse med test-tagning. Asenas perspektiv afspejler imidlertid et ståsted i en skolepraksis, hvor hun er den, som både i situationen og i forbindelse med resultatgivningen kan tage sig 'dårlig ud', ligesom det er Asena og ikke den voksne, der skal testes. Det er i denne forbindelse vigtigt for Asena, at særlige andre ikke synes, at 'hun er dårlig', og dette får betydning for hendes deltagelse i (dele af) testsituationen.

Asena giver således umiddelbart efter test-tagningen udtryk for et ønske om at have klaret sig godt i de nationale test. I et interview foretaget knap to måneder senere og umiddelbart før eleverne skal have testresultaterne af deres lærer, udtaler fire elever imidlertid følgende, da jeg spørger dem om, hvad de tænker om, at de skal have resultaterne den pågældende dag: "*Jeg er ligeglad.*" "*Jeg er ikke interesseret.*" "*De er ikke vigtige.*" "*Det kommer ikke til at stå i karakterbladet. Det er lige meget.*" (interview, 8. årgang, d. 1. juni 2011).

Eleverne fra 8. årgang var gennemgående optagede af karakterer, og fortalte mig også ved andre lejligheder, at karakterer var vigtigere end test-resultater, hvilket blev begrundet med, at karakterer måske kan få betydning for deres videre uddannelsesforløb. Den store forskel på elevernes udtalelser vedrørende testresultaternes vigtighed kan dels have med at gøre, at nogle af eleverne gennem foråret har fået en større bevidsthed om testenes status

som nogle, de ikke får egentlige karakterer for. Således giver Asena i et interview fra d. 6. maj 2011 udtryk for stadig at være nervøs for resultatet (som eleverne endnu ikke har fået på dette tidspunkt) men alligevel i mindre grad end tidligere, da det i mellemtiden er gået op for hende, at hun ikke får egentlige karakterer for testen. Derudover kan elevernes ovenstående betoning af testene som ikke vigtige dels være knyttet til deres test-træthed, til en form for test-kritik samt til lærernes præsentation af testene samt lærernes betoning af testenes vigtighed.

I flere forskellige interviews på tværs af de to skoler spørger jeg eleverne om betydningen af lærernes præsentationer af testene og af, hvordan lærerne betonede testenes vigtighed/ikke-vigtighed for eleverne. I et interview af tre elever i 6. klassen giver eleverne udtryk for, at deres dansklærer og deres matematiklærer har præsenteret og betonet hhv. dansk – og matematiktesten forskelligt. Børnene udtrykker, at matematiklæreren betonedde testen som ikke-vigtig, hvor dansklæreren ifølge de tre elever i højere grad gav udtryk for, at testen var vigtig. De tre elever ekspliciterer videre, at dette betød, at de var mere nervøse for dansktesten end for matematiktesten. Omvendt giver fire andre elever fra 6. klassen udtryk for, at de var mere nervøse for matematiktesten, da de havde prøvet demotesten til dansktesten i forvejen. I interviewuddraget nedenfor giver elever fra 8. årgang udtryk for, at lærernes præsentation og betoning af testene har betydning for dem. Samtidig viser nedenstående in-

terviewuddrag, at man ikke altid kan forstå lærernes præsentation og elevernes betydningstilskrivelse i et en til en forhold. Eleverne har forskellige forståelser af testenes vigtighed, som dels knytter sig til lærerpræsentationerne og dels knytter sig til subjektets forståelse af sig selv og andre (jf. evt, Holzkamp 1998 om selvforståelse):

Hamza: *“Jeg kan ikke huske, hvem der sagde det til mig, jeg tror det var Adem, der fortalte mig, at Susanne [lærer] havde sagt; ‘de er ikke så vigtige. [...] Det er bare staten, der siger, [at vi skal tage] dem.”*

Interviewer: *“Okay. Hvad betyder det for dig, at du får de ting at vide?”*

Hamza: *“Man kan slappe mere af.”*

Asena: *“Selvom lærerne siger, de ikke er vigtige, så er de faktisk rigtig vigtige.”*

Nazife: *“De er faktisk på en måde vigtige, fordi det er en ottende klasse i [kommunens navn] i hvert fald. En ottende klasse i [kommunens navn], hvor de fleste er indvandret, så på en måde synes jeg, det er vigtigt. I hvert fald dansk testen.”*

Interviewer: *“Hvordan vigtigt?”*

Nazife: *“Fordi vi er indvandrere og ja, man skal jo kunne dansk og sådan noget.”*

Interviewer: *“Er det vigtigt at vise, at man godt kan?”*

Nazife: *“Ja. Det synes jeg i hvert fald.”*

(interview, 8. årgang, 6. maj 2011)

Eleverne udtrykker, at deres forståelser af testenes vigtighed både hænger sammen med og går ud over lærerens betoning af, hvorvidt testene er vigtige eller ej. Således udtrykker Nazife, at testenes vigtighed også hænger sammen med, at der er mange indvandrere og familier bosat i den kommune som hun og hendes klassekammerater bor i. Hendes forståelse af ikke blot sig selv men også af kommunens indbyggere – hvoraf nogle er hendes familie og venner – som indvandrere/e og som nogle, der stilles særlige krav til i forhold til at skulle mestre dansk, får på den måde betydning for, hvordan hun betydningssætter testenes vigtighed – særligt dansktesten.

Med en viden om disse forskelligheder, og hvad de betyder for eleverne, kan det pointeres, at aspekter 'rundt om testene' har betydning for, hvordan testene får betydninger for eleverne og muligvis også for, hvordan eleverne deltager i testsituationen. Dels bliver der forberedt forskelligt og i forskelligt omfang på de forskellige skoler og på tværs af klassetrin, og dels bliver testene præsenteret forskelligt for eleverne – herunder lærernes betoning af testenes vigtighed. Samtidig vises det også, at elevernes forståelser af testenes vigtighed også kan hænge sammen med deres forståelser af sig selv og deres familier som indvandrere og indvandrerefterkommere.

At blive sidst færdig – betydninger for forståelsen af dygtighed

En anden slags viden, projektet skaber er, at deltagelse i de nationale test får særlige betydninger for eleverne. Betydninger, som man ikke kunne forudsige uden at spørge eleverne og observere dem i testsammenhænge¹¹. En af disse betydninger blev jeg hurtigt opmærksom på, da flere af de elever, jeg har talt med, har peget på denne. Det handler om, hvad det betyder for eleverne at blive færdig som en af de sidste ved en test. Nedenfor illustreres denne betydning gennem et observationseksempel:

8. Klasse bliver nødt til at tage biologitesten i fællesrummet med bærbare computere, da it-lokalet er optaget. Sabah er som den sidste endnu ikke færdig. Der er opbrudsstemning i lokalet. Elever er ved at rejse sig og pakke sammen eller bliver siddende og spiller på computerne.

Sabah stirrer på skærmen.

Dina griner højt på et tidspunkt. Hun bliver tysses på af læreren. Læreren siger, at der sidder stadig én og laver test. Dina bliver bedt om at forlade lokalet, og det gør hun efter nogle protester.

Lærerne tysser ude på gangen. Der bliver tysses på tre piger, da de indfinder sig i fælleslokalet.

Sabah stirrer ind i skærmen, mens hun former ordene med læberne.

Dina kommer ind igen med en veninde. De snakker højt sammen.

11 Jf. også Jefferson & Huniche (2009) for lignende metodiske betragtninger.

En lærer, som sidder i lokalet sammen med Sabah, beder Dina gå og gør opmærksom på, at der stadig sidder én tilbage. Læreren siger også, at hun allerede har fået det at vide. Dina svarer, at hun ikke vidste, at Sabah stadig sad der. Læreren svarer, at hun burde have tjekket det, før hun kommer ind og snakker.

Dina og hendes veninde går igen. Læreren udviser også to andre piger, som sidder i lokalet og spiller på computerne, så det kun er Sabah, læreren og jeg selv, der sidder der.

Endelig bliver Sabah færdig. Hun kigger op og smiler til læreren.

De adaptive test er som sagt kendetegnet ved, at testen ændrer sværhedsgrad afhængig af elevernes besvarelser. Det er intentionen at testen skal tegne et billede af en elevs færdighedsniveau. Når testen er stabiliseret – når eleven har svaret inden for samme sværhedsgrad tilstrækkelig mange gange låses testen, og eleven er færdig. Eleverne bliver altså færdige på forskellige tidspunkter. Elever bliver også færdige på forskellige tidspunkter ved andre typer af test, men dette er muligvis mere tydeligt ved de nationale test, da de ofte bliver udført i andre lokaler (it-lokalet) end klasseværelset, og i flere af mine observationer af test situationer, får eleverne lov til at forlade it-lokalet, når de er færdige med deres test. Dette kan selvfølgelig være meget forskelligt fra klasse til klasse og vil dermed givetvis have betydning for, hvordan eleverne betydningsstil-

skriver det at blive færdig til sidst. Når jeg snakker med eleverne har de forskellige perspektiver på testenes betydning – fra at testene betyder meget for den enkelte til, at de betyder meget lidt (se ovenfor). Uanset elevernes holdninger til testenes vigtighed, peger flere af de interviewede elever på, at det er vigtigt for dem ikke at sidde tilbage til sidst, når de andre er færdige.

Når jeg snakker med eleverne om dette, giver nogle af dem udtryk for, at de godt er klar over, at det ikke betyder, at man nødvendigvis er mindre dygtig end klassekammeraterne, hvis man skal sidde længere tid ved computeren, men alligevel sætter nogle af eleverne i interviewene lighedstegn mellem det at være lang tid om testen og risikoen for at fremstå som ikke-dygtig. I et interview med fire børn fra 6. klassen taler jeg med børnene om, hvordan de oplevede det, da nogle af de andre børn begyndte at rejse sig og pakke sammen. Til dette siger Emilie: *“Der blev jeg virkelig bange, fordi der var så mange, der gik før mig, så jeg var sådan helt.. om jeg nu er ... dårligere eller om jeg lå i bunden eller et eller andet, fordi at man havde..”* Lilly bryder ind: *“Det var sådan lidt: Åh nej, hvorfor går de nu alle sammen? Er jeg bare dårligere end dem?”* Umiddelbart efter siger Emilie, at hun fandt ud af, at det ikke handlede om, om man er ’god eller dårlig’, men at computeren fastlægger niveauet på forskellige tidspunkter. Citaterne peger på, at børnene spekulerer på deres egen og andres dygtighed i testsituationen, og at dette kan være forbundet med at være bange. Det betyder noget for dem, hvornår de bliver færdige med testen i forhold

til de andre børn, og dette kan se ud til at være et synligt tegn på succes eller fiasko. Dette bliver yderligere eksemplificeret ved nedenstående uddrag fra et interview foretaget med fire piger fra 8. årgang:

Berra: *“Altså når man er en af de sidste så tænker man...”*

Emire: *“Ja, er der noget galt med mig?”*

Berra: *“Ja er der noget galt med mig? Er jeg for langsom eller for dårlig eller?”*

Meryem: *“Det er bare fordi, at vi ikke prøver på at gætte på dem, og vi tager det lidt mere seriøst end de andre, som vil først ud og tænker, at de bare vil have fri.”*

Dilara: *“Også da jeg var en af de sidste.. var det i dansk testen? Hvor vi svarede på over 60 spørgsmål? (Berra: Ja det tror jeg.) Så tænkte jeg bare, hvad sker der her? (Berra: Også mig.). Hvor mange skal jeg svare på endnu?”*

Berra: *“Ja og de fleste var jo gået så jeg tænkte også; er der noget galt med mig? Det var der så ikke..”*
(Interview, 8. årgang, 6. maj 2011).

Børnene trækker på særlige forståelser af, hvad der skal til for at fremstå som dygtige i skolen, og det at sidde sidst tilbage i testsituationen konnoteres i flere udsagn med risikoen for ikke-dygtighed. Min påstand er, at disse forståelser er produceret tidligere gennem et skoleliv og er med til at skabe betingel-

ser for, hvordan testene opleves af børnene. Elev-forståelserne kan således også ses som knyttet til historisk udviklede skolestrukturer, som i høj grad knytter sig til krav om – og forståelser af dygtighed og ikke-dygtighed samt kvalificering – og evaluering af samme. Børnene deltager således til daglig og i testsituationen i og med strukturer, der er udviklet omkring kvalificering og differentiering (Ljungstrøm 1984). Risikoen for at fremstå som ikke-dygtig er altså ikke kun til stede i testsituationen – og ej heller kun i forbindelse med de nationale test. Pointen skal forstås mere alment og peger på, at i en evalueringspraksis er denne risiko et alment vilkår, som muligvis særligt tydeliggøres i testsituationer – og måske særligt i testsituationer med tydelige markører af, hvem der er hurtig og hvem der er langsom.

I ovenstående interviewuddrag er der endvidere et enkelt eksempel på, at en elev laver en anden forklaringsmodel i forbindelse med forholdet mellem at være lang tid om testen og dygtighed. Dette er, når Meryem udtaler: *‘Det er bare fordi, at vi ikke prøver på at gætte på dem, og vi tager det lidt mere seriøst end de andre, som vil først ud og tænker, at de bare vil have fri.’* Hun forklarer hermed, at grunden til, at hun og nogle af hendes veninder var længere tid om at tage testen er fordi, de gjorde sig mere umage. Dette udsagn peger på, at forholdet mellem hurtighed og dygtighed ikke nødvendigvis forstås på samme måde af alle elever og på tværs af flere skoler. Selvom min empiri viser, at flere elever på de to skoler sætter lighedstegn mellem at være færdig som én af de sidste og

risikoen for at fremstå som ikke-dygtig, så viser ovenstående, at andre betydningssammenhænge også kan være til stede.

Elevernes fremstilling af betydnings-sammenhænge mellem det at være færdig som én af de sidste og risikoen for at fremstå som ikke-dygtig hænger måske sammen med, at testresultaterne ikke er synlige i sig selv, men at det at gå først eller sidde tilbage sidst i en testsituation er meget synligt i elevernes fællesskaber, som vi også ser det i eksemplet med Sabah, hvor det bliver ekstra tydeligt, at hun sidder tilbage sidst, fordi de bliver nødt til at være i fælleslokalet, og fordi lærerne gør et stort arbejde for at skabe ro for hende. Dette store arbejde, som lærerne gør i den bedste mening, er imidlertid med til at synliggøre det endnu mere for de andre elever, at Sabah endnu ikke er færdig. Som Dina siger, så vidste hun ikke, at Sabah sad der endnu, men det bliver hun gjort opmærksom på. Lærernes bestræbelser på at skabe ro skal også ses i forbindelse med den særlige lokation, som testen foregår i, og som lærerne også giver udtryk for, ikke er optimal.

Samtidig er der også andre aspekter på spil, som ikke umiddelbart har noget med dygtighed at gøre men med andre forhold ved elevernes fællesskaber. Således udtrykker nogle af eleverne fra 8. årgang betydningen af at være færdige samtidig med dem, som de er venner med, bl.a. fordi de gerne vil følges fra it-lokalet til klassen:

Mahmoud: *“Jeg tænkte bare; så skulle jeg også skynde mig at blive færdig.”*

Hamza: *“Ja lige præcis.”*

Yunus: *“Medmindre det var nogen man kendte. Altså.. man blev hurtigere færdig, hvis det var én, man kendte, der blev færdig..”*

Hamza: *“Jeg blev færdig før Demir i fysik prøven. Så sidder han og skynder sig (griner). Med musen direkte, så han hurtigere går videre og sådan noget.”*

Interviewer: *“Okay, var det det du mente? (Yunus: Ja.) Altså hvis det var en man kendte, så ville man godt være hurtig færdig. Er det fordi, man skulle noget sammen bagefter, eller var det bare for...?”*

Hamza: *“Gå sammen til klassen.”*

Yunus: *“Sådan så man kunne vise, at man også var hurtig i testen.”*

Asena: *“Også fordi man ikke gad at gå hele vejen alene.”*

Yunus: *“Gå over til klassen fra it-lokalet, jo altså..”*

(Interview, 8. årgang, 6. maj 2011)

I interviewuddraget ovenfor fremkommer både ønsket om at følges med sine venner og også ønsket om at 'vise, at man også var hurtig i testen', som Yunus ekspliciterer det, hvilket kan ses som også at have noget med forståelser af dygtighed at gøre.

Selvom testning oftest betragtes som en måling af individuelle færdigheder, og selvom eleverne på de to skoler sidder for sig selv med hver sin computer og i mere eller mindre stilhed afvikler

testen, er eleverne del af fællesskaber, som ser ud til at kunne få betydning for den enkelte elevs deltagelse under testen. Således betyder elevernes fællesskaber og skolens strukturer, at nogle af børnene skaber betydningsammenhænge mellem at blive færdig som én af de sidste og risikoen for at fremstå som ikke-dygtig, og at disse betydningsammenhænge kan gøre, at nogle elever oplever at blive bange i situationen (Jf. Emilies udtalelser ovenfor). Man kan se det som, at børnene søger efter synlige tegn på dygtighed og ikke-dygtighed (Kousholt 2009). Dette handler muligvis om, at børnene søger at orientere sig i deres fællesskaber på forskellige måder. Desuden peger dette på, at børnene er optaget af andre succeskriterier, end deres lærere er, som f.eks. at 'vise, at man også var hurtig i testen' (jf. Yunus' udtalelse ovenfor).

Ud fra et formativt perspektiv på testene, handler testene om at fastsætte elevernes faglige niveau, så man som lærer kan arrangere sin undervisning i forhold hertil. Ud fra et konkurrence perspektiv kan testning handle om at måle, hvordan såvel enkeltelever som skoler fordeler sig i forhold til hinanden. Her skal det påpeges, at en skole altid vil forbedre sig på bekostning af andre skoler, som Sven Erik Nordenbo (Folkeskolen.dk 2011, 24.06) gør opmærksom på – heri ligger konkurrenceelementet. Det samme gør sig gældende i den konkurrence, der finder sted i børnenes fællesskaber. Der vil altid være én (eller flere), der bliver sidst færdig – konkurrencen handler for flere af eleverne om *ikke* at være den elev. Herudover handler testene

også om meget andet, og de får forskellige betydninger for børnene. Betydningerne ser ud til dels at være knyttet til, hvordan børnene forberedes til testen, dels at være knyttet til lærernes præsentationer af testen og dels at være knyttet til de fællesskaber, som eleverne i øvrigt indgår i – såvel familiefællesskaber som børnefællesskaber.

Afslutning

Jeg har gennem artiklen introduceret til den debat, som testene har afstedkommet i Danmark. Intentionen er, at alle børn skal være med; at alle børn skal lære. En intention som er svær ikke at tilslutte sig. Min forhåbning er imidlertid, at vi får næret en debat om, *hvilke betingelser; muligheder og begrænsninger* børn er del af – både i forbindelse med læring og i forbindelse med evaluering. Som jeg har været inde på, kan de nationale test i Danmark få forskellige betydninger for børnene. Som ovenstående afsnit viser, er pointerne ikke entydige. Børnene pegede på flere forskellige betydningsområder og præsenterede også forskellige perspektiver på disse betydningsområder. Med dette in mente vil jeg alligevel præcisere, at min igangværende forskning om de nationale test i den danske folkeskole indtil videre kan pege i retning af følgende betydningsområder:

Det kan betyde noget for børnene, hvordan lærere introducerer testene for børnene.

Det kan betyde noget for børnene, hvem de sidder ved siden af under testene.

Det kan betyde noget for børnene, om de bliver først eller sidst færdige med testene.

Endvidere kan det betyde noget, hvordan børnene får formidlet testresultaterne, og hvilket/hvis ansvar der er forbundet hermed – Som lærer bør man dertil være opmærksom på, at børnene kan opleve at være i en udsat position ved skole/hjem-samtaler, hvorved en første præsentation af testresultaterne i denne sammenhæng, kan opleves som ubehageligt af børnene.

I det videre forskningsforløb vil jeg bl.a. arbejde videre ud fra de betydningsområder, som børnene udpeger.

Litteratur:

- Allerup, P. (2011). PISA igen igen – var der noget vi glemte? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. 11(1) 69-80.
- Allerup, P., Jansen, M., Weng, P. (2011). *Evaluering i skolen. Baggrund. Praksis. Teori*. Frederikshavn: Dafolo.
- Axel, E. (2009). What makes us talk about wing nuts?: Critical psychology and subjects at work. *Theory and Psychology*. 19(2) 275-295.
- Axel, E. (2002). *Regulation as Productive Tool use. Participatory Observation in the Control Room of a District Heating System*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Dobson, S. & Engh, R. (red.) (2010). *Vurdering for Læring i fag*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday life*. Learning in doing: Social, Cognitive, & Computational Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2006). Imod abstraktionen af struktur. *Nordiske Udkast*, 34(1), pp. 3-12.
- Dreier, O. (2003). *Subjectivity and Social Practice* (2nd. Ed.). Aarhus: Center for Health, Humanity and Culture, Institut for Filosofi, Aarhus University.
- Dreier, O. (1999). Uddannelse og læring i praksis. In A.S. Andersen & K. Pedersen (red.), *På sporet af praksis* (pp. 42-58). København: Undervisningsministeriets Forlag.
- Egelund, N. (2003). *Tosprogede og dansksprogede – forskelle mellem faglige og sociale færdigheder for de 15-16 årige unge*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Haug, W. F. (2005). Dialectics. *Historical Materialism*, 13(1), p. 26.
- Hermann, S. (2007). *Magt og oplysning: folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.
- Holz kamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast*(2), 5-31.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. In C. Højholt (ed.), *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab* (vol. 1, pp. 23-46). Gylling: Dansk Psykologisk Forlag.
- Jefferson, A.M. & Huniche, L. (2011). (Re) Searching for Persons in Practice: Field-Based Methods for Critical Psychological Practice Research. *Qualitative Research in Psychology*, 6(1), 12-27.
- Kousholt, D. (2011). *Børnefællesskaber og familieliv: børns hverdagsliv på tværs af hverdagsliv og hjem*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, K. (2009). *Evalueret. Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis*. Ph.d. afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Ljungstrøm, K. (1984). Differentiering og kvalificering – to væsensdimensioner i skole – og uddannelsesforskning. *Udkast*(2), 133-169.
- Morin, A. (2007). *Børns deltagelse og Læring – på tværs af almen – og specialpædagogiske lærearrangementer*. Ph.d. afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Mørck, L. L. (2006). *Grænsfællesskaber – Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, M.H. (red.) (2011). *Brug testresultaterne. Inspiration til pædagogisk brug af resultater fra de nationale test*. København: Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (Skolestyrelsen).
- Nordenbo, S. E., Allerup, P., Andersen, H. L., Dolin, J., Korp, H., Larsen, M. S., et al. (2009). *Pædagogisk brug af test – et systematisk review*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

- Nusche, D., Wurzburg, G & Naughton, B. (2010). *OECD Reviews of Migrant Education: Denmark*. OECD.
- Osterkamp, U. (1999). Subjectivity and the other. In W. Maiers et al. (eds.) *Challenges to theoretical psychology* (pp. 467-476). North York: Captus Press.
- Pedersen, O.K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stanek, A. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning – analyseret i indskoling fra børnehave til 1. klasse og SFO*. Ph.d. afhandling. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Stray, J.H. (2011). Fra Samfunnsmandat til samfunnsoppdrag. En språklig dreining i utdanningsretorikken? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 95(1), 18-29.
- Study, N.F.S. (1992). *The Influence of testing on Teaching Math and Science in Grades 4-12*. Chestnut Hill, MA: NFS Study.
- Tolman, C.W. (1991). Critical Psychology: An Overview. In C. W. Tolman & W. Maiers (eds.), *Critical Psychology. Contributions to an Historical Science of the Subject* (pp. 1-22). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ydesen, C. (2011). *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, 1920-1970*. Ph.d. afhandling, København: DPU, Aarhus Universitet.
- Internetsider:**
- Berlingske.dk (2011, 14.06). Bertel Haarder: Det er lærernes skyld. Retrived: 09.08.2011
- Folkeskolen.dk (2011, 24.06). Professor om tosprogsaftaler: Lad ikke økonomi styre pædagogikken. Retrived: 24.06.2011
- Folkeskolen.dk (2011, 22.06). Høj score i nationale test udløser penge. Retrived: 24.06.2011
- Folkeskolen.dk (2010, 31.08). Sådan skal Danmark offentliggøre testresultater. Retrived: 11.05.2011
- Folkeskolen.dk (2010, 26.05). Christine Antorini: De nationale test skal ikke offentliggøres. Retrived: 23.08.2010
- Folkeskolen.dk (2010, 19.01). Det bedste ved test skal frem i lyset (interview). Retrived: 11.05.2011
- Folkeskolen.dk (2005, 18.11). Hemmeligheden bag kravet om test. Retrived: 11.05.2011
- jp.dk (2010, 13.02). Forældre ønsker åbne test i skolen. Retrived: 10.08.2011

Supplerende personale i grundskolen: Kan praksis og samarbejde med undervisningsassistenter højne trivsel og læring?



Erfaringer og forskningsresultater fra Danmark og Finland

Artiklen retter et overordnet fokus mod elevers trivsel og læring i sin formidling af resultater fra den for nyligt offentliggjorte, nationale evaluering vedrørende brug af undervisningsassistenter i grundskolen (0.- 10.kl.) i Danmark. Tilsvarende forskning fra Finland inddrages supplerende. De spørgsmål, som artiklen besvarer og diskuterer, handler om, hvilke arbejdsopgaver assistenterne udfører; om begrundelserne for at have en sådan personalekategori i skolen; om personalets, elevernes og forældrenes vurderinger og herunder fordele, ulemper og anbefalinger i forhold til videreudviklingen af ordningerne. Der er tale om forskning, der både benytter sig af store kvantitative spørgeskemaundersøgelser samt casestudier med interview, klasserumsobservationer, foto, video og dokumentanalyser. Resultaterne peger på helt overvejende positive vurderinger af ordningernes effekt, men samtidig understreges vigtigheden af en række opmærksomhedspunkter i forhold til ordningernes videre udvikling.

Af Andreas Rasch-Christiansen, Forskningschef ved VIA UC, Taru Piironen, Viikin normaalikoulu ved Helsingfors Universitet, Gitte Højfeldt, Københavns Universitet og Frans Ørsted Andersen, Center for Grundskoleforskning ved Aarhus Universitet

Forsøgsarbejde med brug af assistenter i skolen

I skoleårene 2009-2011 var, på baggrund af bl.a. finske erfaringer, i alt ca. 1.125 danske skoler og 30 kommuner involveret i pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde med brug af *undervisningsassistenter* i grundskolen (0.-10.kl. inkl.). Forsøgsordningen med undervisningsassistenter (UA) som ny personalegruppe kom oven på flere års lokale forsøg i Danmark med assistentlignende tiltag med fx pædagoger og

med klubmedarbejdere. Sådanne lokale tiltag fortsætter her i 2012 i flere danske kommuner efter afslutningen på den officielle, nationale forsøgsperiode med brug af UA og en ny forsøgsperiode, der skal bl.a. sammenligne UA-praksis med to-lærerordningen, er iværksat i marts 2012. Det danske undervisningsministerium stod for den samlede evaluering af forsøgene, der er inspireret af en tilsvarende, årtier gammel finsk ordning. Ministeriets evalueringsrapport blev offentliggjort i

november 2011¹. Parallelt hermed har vi, forfatterne, været involveret i mindre projekter, lokale eller internationale, der på tilsvarende vis har sat fokus på brug af assistenter i grundskolen. Denne artikel retter et særligt fokus på, hvordan skolepraksis med UA kan være med til at højne eleveres trivsel. Indledende vil vi præsentere ideerne bag forsøgsordningen med UA, der henter inspiration i den finske lærerassistentsordning, samt centrale resultater fra den nationale, toårige danske forsøgsperiode 2009-2011. Herefter spørger vi, om UA kan bidrage til inklusion og ser nærmere på en række opmærksomhedspunkter i praksis med UA, hvor vi inddrager relevante erfaringer fra Finland, der har mange års erfaring med UA og hvor Frans Ørsted selv har haft mulighed for at foretage interview og observationer.

Hvorfor brug af UA?

Moderne lærerarbejde er blevet meget komplekst og omfattende: Af flere grunde kræver lærerarbejdet stadig mere planlægning, mødevirksomhed, dokumentering, evaluering, efteruddannelse osv. Kravene om brug af IT-, AV- og mobilteknologi og andre medier som fx interaktive whiteboards og iPads i undervisningen øges også hele tiden, såvel som forældrenes og politikernes forventninger til, hvad skolen skal kunne klare. Dertil kommer, at lærere i stigende grad skal bruge tid

på at tage højde for de vedvarende justeringer af læseplaner, lovgivning, bekendtgørelser mv. samt kommunale indsatser vedrørende evaluering, pædagogisk udvikling og besparelser. Oveni det modtager folkeskolen flere og flere elever med indvandrer- og flygtningebaggrund. Samtidig er der ydermere generelt tale om en vedvarende stigning i antallet af elever, der har brug for specialundervisning, hvilket sker i takt med ønsket om inklusion af flere af de elever, der før var ekskluderet til særlige specialpædagogiske tilbud. Det hele finder sted i en tid, hvor der også tales om et øget behov for voksenkontakt hos skolens børn og unge, der har brug for fysisk tilstedeværelse og konkret samvær med relationskompetente, voksne rollemodeller.

En måde at tackle de mange udfordringer på er netop at tildele skolen en "ny" (i Finland er den ca. 25 år gammel) personalekategori, der kan have berøring med rigtig mange af folkeskolens aktiviteter og aktører men med en anderledes, ofte mere praktisk og mere fleksibel tilgang på et niveau under lærernes. Et vigtigt perspektiv er, at assistenternes arbejdstid afvikles på skolen i forbindelse med aktiviteter, hvor man er sammen med eleverne, hvad enten det er i selve undervisningen, i frikvartererne, på ekskursioner, ved morgenpasning inden skolegangen eller i lektiecafe efter.

Afgørende er det at understrege, at det i de forskellige ordninger og praksisser i både Danmark, Finland og det øvrige udland (se fx Alborz et al. 2009 (Storbritannien) og www.ks.no (Nor-ge)) klart ser ud til, at en undervisningsassistent ikke skal have ansvar

1 Direkte link medio maj 2012: <http://www.skoleudvikling.uvm.dk/~media/Skoleudvikling/Pdf/Evaluering/Eksterne%20evalueringer/Endelig%20rapport%20UA.ashx> (se ellers www.uvm.dk og www.laererasistent.dk)

for hverken planlægning, udførelse eller evaluering af selve undervisningen. Det meget vigtigt at slå fast, at det er læreren, der har det overordnede didaktiske og pædagogiske ansvar og vedkommende leder alle planlægnings-, forberedelses-, gennemførelses- og evalueringsprocesser. Det er en struktur, der afspejler andre assistentkategorier, vi allerede kender som fx pædagoger og pædagogmedhjælpere samt sygeplejersker og SOSU-assistentter og videre SOSU-hjælpere.

Den danske implementering og evaluering af forsøgsordningen med UA

Den danske ordning henter som sagt inspiration i Finlands lærerassistentordning, der startede helt tilbage i 1980'erne og er baseret på, at 100 elever udløser 1 undervisningsassistentstilling. En finsk undervisningsassistent har (ligesom sin danske kollega) alle sine arbejdstimer på skolen. Der er altså ingen forberedelsesfaktor; tid til forældrekontakt og samarbejde med lærerne og skolens øvrige aktører kan (og bør) på fleksibel vis indgå i arbejdstiden, dvs. at man ad hoc kan aftale, at assistenterne deltager i fx planlægnings- og forældremøder. Elever med særlige, specialpædagogiske behov og elever med indvandrer- og flygtningebaggrund (tosprogede) udløser i Finland ekstra midler, der kan omsættes til både lærer- og assistenttimer. Assistentordningen giver en god mulighed for at ansætte personale, der selv har en tosproget baggrund, men som mangler en formel lærer- eller pædagoguddannelse. I både Danmark og Finland findes adskillige veluddannede

indvandrere som af fx forvaltningsmæssige, sproglige og meritmæssige årsager ikke kan ansættes i relevante job. Assistentordningen åbner på den vis en indgang til det nordiske arbejdsmarked for dem. Det har i Finland vist sig som en særdeles god ide, og assistenterne har ofte givet uvurderlige bidrag til skolernes arbejde med integration og inklusion af tosprogede elever. Der er også flere eksempler på, at sådanne assistenter med udenlandsk baggrund efter nogle år med assistentansættelse går i gang med efter- og videreuddannelsesforløb, der sikrer dem fast tilknytning til arbejdsmarkedet, ofte på et højere niveau end assistentansættelse.

Den nationale evaluering af forsøgsperioden 2009-2011 fandt en række positive aspekter ved at arbejde med UA som ny personalekategori på en række danske skoler. Måden, hvorpå de forskellige skoler har gjort brug af UA, er forskellig og UAs personlige kompetencer har også varieret, da der både har været ansat unge såvel som ældre, ufaglærte samt faglærte inden for både håndværksmæssige og pædagogiske erhverv. Diversiteten er set som en styrke, da man med en forsøgsordning netop tilstræber at opnå et bredt perspektiv og mangfoldige erfaringer. I den konkrete evaluering har man taget højde for forskelligheden, og vi vil senere komme ind på fordele og ulemper ved de forskellige personalekategorier. De følgende resultater af undersøgelsen, hvor vi centrerer os om trivsel blandt eleverne, præsenteres fra ordningen samlet set.

Metodisk grundlag

Datagrundlaget omfatter såvel kvantitative som kvalitative datakilder. Udover en sags gennemgang af samtlige ansøgninger er der gennemført spørgeskemaundersøgelser blandt skoleledere, lærere og UA. Dertil kommer tids-seriestudier, hvor der er anvendt flere instrumenter til at måle udvikling i trivsel og fagligt udbytte blandt de elever, der har haft særlig omfattende kontakt med en UA. Endvidere er der indsamlet registerstatistik om henvisninger til specialundervisning. Kvalitativt er der gennemført casestudier af otte forsøg med interviews med relevante aktører samt observationer af UAs praksis.

Undersøgelsen af de danske forsøg kombinerer to metodiske spor. For det første målinger af mulige sammenhænge mellem UA og de observerede effekter, hvor opmærksomheden er rettet mod sammenhænge mellem ordningen og de involverede elevers trivsel og læring samt lærernes opgavevaretagelse og arbejdsmiljø. For det andet er der i tæt sammenhæng med det første spor forsøgt at belyse drivkræfter eller barrierer for de observerede effekter. Gennem dette sidste spor er der foregået systematiske test af de hypoteser, som kunne have betydning for sammenhænge mellem organisering og implementering.

Inden for organisering omfattede hypoteserne at:

- ansættelse af UA med stærke personlige kompetencer giver større effekt
- en aktiv kommunal rolle i forsøget er væsentligt for planlæg-

ning, videndeling og forankring af forsøget

- ansættelse af UA med formel uddannelse inden for det pædagogiske område skaber bedre grundlag for varetagelse af assistentens opgaver
- klare og tydelige procedurer for tilrettelæggelse af UAs arbejde er væsentlige for UAs opgavevaretagelse
- skoleledelsens opbakning bidrager til UAs virke og forudsætninger til at skabe positive forandringer

Inden for *Implementering* var hypoteserne, at:

- tydelig og strategisk brug af UA fra skolelederens side er afgørende for UAs virke og forudsætninger til at skabe positive forandringer
- lærernes vilje til samarbejde er væsentlig for UAs virke og forudsætninger til at skabe positive forandringer
- lærernes tid til og prioritering af samarbejde er en forudsætning for, at UA varetager opgaverne hensigtsmæssigt

Desuden blev to overordnede forståelser af assistenternes rolle belyst. De to roller kan beskrives således:

Lærerassistenten

UA er først og fremmest en fleksibel, praktisk assistent for læreren, således at læreren kan fokusere på

undervisningen som kerneydelse. Hovedvægten er på varetagelse af praktiske opgaver, fx klargøring af it-udstyr, undervisningsmaterialer mv. Derudover deltager UA også i elevrettede aktiviteter, såsom vejledning af elever i klassen, aktiviteter i frikvartererne, lektiehjælp/-caféer, ekskursioner og lignende. UAs indsats kan bedst beskrives som “en hjælpende hånd”, der bidrager til fleksibilitet i klassen og på skolen.

Relationsmedarbejderen

UA kan også være en fleksibel medarbejder, der overvejende anvendes i forhold til relationsarbejde mellem elever, mellem elever og lærer og i skole-hjem-samarbejdet. UAs indsats kan under en sådan overskrift både være målrettet udvalgte elever (fx udadreagerende elever) og hele klasser/hold i forhold til at skabe gode relationer. Relationsarbejdet kan eksempelvis bestå i at håndtere konflikter eleverne imellem. Kernen i arbejdet er at skabe de bedste forudsætninger for læring og dermed rammen for lærernes undervisning.

UA har på mange måder påvirket elevernes trivsel direkte, hvilket særligt gælder for de forsøg med fokus på udvikling af elevrelationer og sociale kompetencer. I forhold til effekten af forsøgene på elevernes faglige udbytte har indflydelsen optrådt mere indirekte alene af den grund, at UA ikke varetager eller er ansvarlige for undervisningen. Denne forskel mellem trivsel og læring i relation til forsøgene er

ikke uden betydning, idet de trivselsrelaterede effekter er nemmere at koble til forsøgene end det faglige udbytte.

Til måling af udvikling i trivsel og fagligt udbytte blandt de elever, der har haft særlig kontakt med en UA, er der anvendt et internationalt anerkendt, valideret instrument til måling af trivsel (Child Outcome Rating Scale, CORS) kombineret med to nyudviklede instrumenter, der tager afsæt i CORS' struktur, til måling af læring og udbytte af UA. Sidstnævnte er udviklet til den nationale undersøgelses specifikke formål. Gennem dialoger og grundige skriftlige instruktioner med de udvalgte skoler er målingerne gennemført ensartet, og det er udelukkende elever eller klasser som helhed, der *i særlig omfattende grad* har stiftet bekendtskab med en UA, der har deltaget i undersøgelsen. Datagrundlaget for vurderingen af forsøgenes effekt er primært tilvejebragt ved hjælp af tidsseriestudier blandt elever på udvalgte skoler. Tidsseriestudiet blev gennemført som en enkeltstående slutmåling på 20 skoler i 1. forsøgsrunde samt tre successive målinger blandt 25 tilfældigt udvalgte forsøgsskoler i 2. forsøgsrunde (i starten, midtvejs og hen mod slutningen af forsøget). Forsøgenes effekter er desuden belyst ved hjælp af information fra spørgeskemaundersøgelser blandt lærere, UA og skoleledere samt casestudier (interview og observationer) i otte kommuner. For mere specifikke, metodiske fremgangsmåder og analyser henviser vi til den fulde rapport, som kan findes på www.uvm.dk.

Med afsæt i ovenstående pointer har vi valgt her i artiklen at rette fokus mod UAs rolle i forhold til elevernes

trivsel og vi vil i det følgende koncentrere os om gennemgangen af den danske undersøgelse om mulige sammenhænge mellem UAs praksis og elevers trivsel. Undervejs trækkes tråde til tilsvarende undersøgelser i Finland.

Det konkrete arbejde med trivsel gennem UA-praksis

De i forsøgsordningen involverede kommuner har arbejdet med trivsel på forskellig vis.

Faktaboks – Forsøgenes forskellige måder at arbejde med trivsel på

I Skive Kommune er UAs opgavevaretageelse centreret omkring "forældreniveauet" forstået således, at undervisningsassistenterne fungerer som forældrenes forlængede arm særligt for de elever, hvis forældre ikke selv (af mange forskellige årsager) har overskud til at varetage relationen til barnet. Overordnet set har undervisningsassistenten til opgave at skabe tillidsfulde relationer til eleverne, herunder særligt de udsatte elever. Relationerne skal skabes ved, at undervisningsassistenten yder både praktisk bistand og omsorg for især de udsatte elever. En af antagelserne i dette forsøg er, at tillidsfulde relationer bidrager til øget rummelighed, accept og anerkendelse eleverne imellem, hvilket skaber trygge rum for eleverne. Sidstnævnte vurderes som nødvendigt for at forbedre den enkelte elevs generelle skolesituation. De interviewede forældre i Skive Kom-

mune giver samstemmende udtryk for, at deres fornemmelse er, at undervisningsassistentens tilstedeværelse skaber god stemning både i og uden for undervisningen. En af de interviewede elever i Skive Kommune bekræfter dette billede. Eleven fortæller, at "*man bare kan spørge [undervisningsassistentens navn], om hun ikke vil spise madpakke sammen med os, og så gør hun det. Så sidder vi bare og hygger og snakker om alt muligt*". I Mariagerfjord Kommune forbindes trivsel hos eleverne i høj grad med ro i klassen og minimering af konflikter. UAs indsats er i høj grad koncentreret omkring en gruppe urolige drenge. Informanterne i Mariagerfjord Kommune vurderer, at UAs indsats over for denne gruppe drenge bidrager til at skabe ro i klassen og minimerer antallet af konflikter. Samlet set bidrager dette til at øge trivslen hos de urolige drenge specifikt og hos eleverne generelt. I Helsingør Kommune fremhæves forældresamarbejde, herunder især med forældre til udsatte elever, som afgørende for, at eleverne trives. De adspurgte lærere fremhæver, at forældresamarbejdet er et af de områder, hvor UA gør en forskel, idet dennes tilstedeværelse gør det muligt at opprioritere forældresamarbejde. I Odense Kommune har UA bl.a. som i Skive Kommune arbejdet med personlig støtte til udsatte elever. Herudover har man haft et særligt fokus på de sociale relationer eleverne imellem uden for selve klasserummet og UA har

været med til at arrangere bl.a. teaterforestillinger på tværs af klasser. UA fungerer også som igangsætter af fælles lege i frikvartererne. Eleverne fortæller i et interview, at de med UAs hjælp får leget med flere forskellige børn end tidligere.

UA skaber øget trivsel

Et væsentligt formål med UA-forsøg var at styrke elevernes trivsel i skolen.

Undersøgelsen viser, at der generelt er høj trivsel blandt eleverne uden markante udslag på tværs af målinger: Der er således ikke nævneværdige forskelle mellem slutmålingen for 1. forsøgsrunde og de tre målinger i 2. forsøgsrunde, ligesom yderligere analyse af trivselsscore på tværs af typologier heller ikke viser markante forskelle. Den gennemsnitlige samlede trivselsscore på cirka 33 er udtryk for en generelt høj trivsel blandt eleverne samlet set. En yderligere analyse har vist, at der ikke er sammenhæng mellem forsøgenes økonomiske størrelse og effekt på elevernes trivsel.

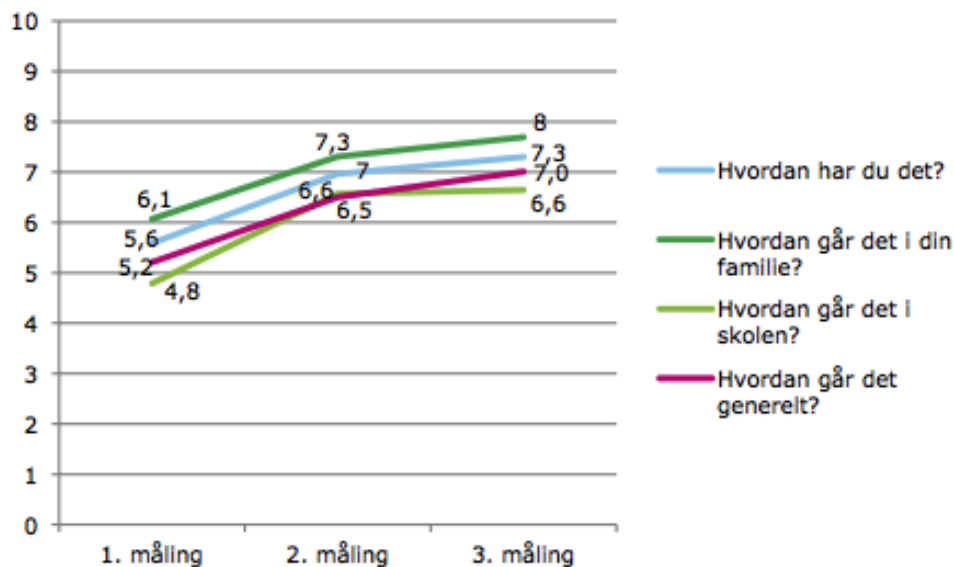
Den generelt høje trivsel blandt eleverne stemmer overens med andre undersøgelser, der ligeledes dokumenterer høj trivsel blandt danske folkeskoleelever². Det bør bemærkes, at eleverne selv konsekvent giver udtryk for hø-

jere trivsel i forhold til, hvordan de har det med sig selv og familien, mens den overordnede trivsel i hverdagen og i skolen vurderes lavere. Endelig viser yderligere analyse af de mest udsatte elevers vurderinger, at de i særlig grad vurderer oplevelsen af trivsel i skolen lavest. I en opfølgende analyse inddeltes eleverne i tre grupper på baggrund af deres samlede trivselsscore på den første måling: De 20 pct. lavest scorende elever; de 20 pct. højeste scorende elever; og de 60 pct. i midtergruppen.

Blandt de udsatte elever er der en markant positiv udvikling fra at give udtryk for generel lav trivsel ved 1. måling (score på 22,1) til generelt at opleve bedre trivsel (scores på 27,3 og 28,7) ved henholdsvis 2. og 3. måling. Det betyder konkret, at langt færre af de udsatte elever oplever at have trivselrelaterede problemer i hverdagen. Mere præcist viser yderligere analyse af disse elever, at cirka 60 pct. af de mest udsatte elever oplever generel god trivsel ved 3. måling (en trivselsscore på eller over 28) sammenlignet med bare 1 pct. ved 1. måling. De udsatte elevers trivsel på måling 2 og 3 er dog stadig lavere sammenlignet med elevernes trivsel samlet set. Midtergruppen ligger stabilt med en score på cirka 34, hvilket er udtryk for generelt god trivsel. En videre analyse af de udsatte elevers score (fra 0-10 point) på de fire underdimensioner af trivsel er præsenteret i figur 1³. Som det fremgår af figuren, bygger den positive udvik-

2 Se fx de årlige temperaturmålinger fra Dansk Center for Undervisningsmiljø. Målingerne viser generelt, at eleverne er tilfredse med deres skole, men også at der er en række problemfelter i forhold til undervisningsmiljø. Se de årlige målinger på www.dcum.dk

3 Denne figur findes i den nationale evalueringsrapport, hvor den er præsenteret som figur 6.2 i kapitel 6. Rapporten i fuld længde kan ses på www.uvm.dk.



Figur 1. Vurdering af trivsel for udsatte elever (fra den nationale rapport, www.uvm.dk).

ling blandt de udsatte elever på en positiv udvikling på tværs af alle fire underdimensioner. Elevernes udvikling i forhold til trivsel i skolen er særlig stejl i starten af forsøgsperioden, hvorefter den stabiliserer sig hen mod slutningen af forsøgsperioden. Dertil kommer, at trivslen i skolen som nævnt er lavest sammenlignet med trivsel i familien og trivsel mere generelt (som det også gælder for den samlede gruppe elever)⁴.

4 Undersøgelsens design giver ikke mulighed for entydigt at påvise en kausal sammenhæng mellem UA og den observerede effekt, idet der ikke involveres en kontrolgruppe. Med henblik på at belyse UAs betydning for eleverne blev tidsseriestudierne anvendt i klasser med vedvarende tilstedeværelse af en UA. Undersøgelsen kan på denne baggrund og med afsæt i datatriangulering og en hypotesedreven analytisk tilgang sandsynliggøre UAs bidrag til de relevante effekter

Undersøgelsen sandsynliggør, at UA især bidrager til bedre trivsel blandt de 20 pct. mest udsatte elever. På trods af den positive udvikling i trivsel hos denne gruppe elever, når de dog ikke op på samme niveau for trivsel som midtergruppen. UAs betydning for midtergruppen eller de 20 pct. stærkeste elever kan ikke påvises på baggrund af tidsseriestudierne, men man kan formode en form for *spill over-effekt*, der betyder, at når trivslen markant forbedres for de svageste, vil der ske en generel forbedring af læringsmiljøet for alle i klassen inklusive læreren.

I tråd med ovenstående skelner mange lærere og UA i casestudierne mellem elevers trivsel generelt og trivsel blandt udsatte elever. At trivslen styrkes hos udsatte elever forklares gerne med, at disse elever får den nødvendige opmærksomhed med UAs til-

stedeværelse. Opmærksomheden kan eksempelvis bestå i, at UA taler med den enkelte elev om problemer i skolen og hjemmet eller ved at denne er med til at muliggøre aktiviteter – typisk for en gruppe af elever eller en hel klasse, hvor den udsatte elev naturligt inkluderes.

Organisering og implementering

Elevernes øgede trivsel skal ses i samspil med forsøgenes organisering og implementering af UA som ny personalegruppe. I relation hypoteser, som har at gøre med forsøgenes organisering og implementering, så er UAs opgavevaretagelse meget mangfoldig og afhænger af en lang række forhold (rammesætning af forsøg, samarbejdsrelationer, personlige kompetencer mv.). I forhold til *læreren* yder UA overordnet set praktisk og pædagogisk støtte. Den praktiske støtte er den mest udbredte. I forhold til *eleverne* yder UA mange former for støtte, men den specialpædagogiske støtte er begrænset. I relation til *læreren* handler indsatsen ofte om at håndtere uro, konflikter og forstyrrelser i undervisningen og dermed at sikre bedre forudsætninger for, at lærerne kan opfylde deres undervisningsopgave. For så vidt angår *eleverne*, handler en stor del af indsatsen om at understøtte elevernes undervisningsparathed og sikre koncentration og fokus, men også at vejlede og hjælpe fagligt samt støtte sociale relationer ved fx at tage tid til at snakke med en enkelt eller en gruppe af elever og ved fx at organisere og guide lege i frikvartererne. I forhold til hypotesen om kommunal involvering tyder data på, at relativt mange af de involverede

kommuner har været aktive i forbindelse med forsøgene, og at den aktive rolle primært har fundet sted i initieringsfasen og rammesætningen af forsøget samt ved afslutningen (evaluering og beslutning om videreførelse). En aktiv kommunal rolle er væsentlig i forhold til særligt planlægning og tilsvarende i den efterfølgende videndeling og forankring. I forhold til sidstnævnte er data dog svagere på grund af undersøgelsens timing.

Hypotesen om skoleledelsernes betydning for forsøgenes gennemslagskraft kan også belyses gennem de indsamlede data. Ledelsens involvering på de deltagende skoler har været meget forskellig. Alle skoler synes at have været involveret i ansættelsen af UA, men kun på nogle skoler vælger skoleledelsen at følge, vurdere og justere som en fortløbende proces. På andre skoler har ansvaret for forsøgene været uddelegeret til udvalgte lærere, og i disse tilfælde har der været faldgruber, fx manglende ledelsesmæssig opbakning og kontinuitet i indsatsen. Undersøgelsen bekræfter (som det har vist sig i andre lande), at skoleledelsen spiller en afgørende rolle for UAs virke. Samarbejdsrelationerne mellem assistenter og lærere har generelt været velfungerende, særligt hvor skoleledelsens rolle har været klar, og kommer bl.a. til udtryk i høj grad af tilfredshed med samarbejdet fra lærerside. Samtidig vurderes lærernes vilje til samarbejde at have været afgørende for succes i mange forsøg. Vurderet på udsagn og svar fra skoleledere, lærere, elever og UA selv, har UA været i stand til at varetage de opgaver, som var dem tiltænkt.

Undersøgelsen dokumenterer hypotesen om vigtigheden af personlige kompetencer i jobbet som UA. Formel (efter)uddannelse af UA har ikke været hyppigt forekommende i forsøgene, om end der er set ønsker og intentioner herom. Løbende sparring har været den typiske tilgang, evt. kombineret med få introducerende kurser. Overordnet set synes tesen om en ensartet kompetenceudvikling således ikke at have været afgørende for, om UA har kunnet varetage deres opgaver: Tilfredsheden med UA har været meget høj og dette særligt omkring de enkeltes personlige kompetencer, hvilket afspejler den mangfoldige, eksplorerende tilgang, der kun er positiv, når man har at gøre med en forsøgsordning. Det skal dog understreges, at dette ikke udelukker, at løbende kompetenceudvikling kan være væsentlig, hvis UA anvendes på mere permanent basis. Der synes generelt at have været få egentlige barrierer i forbindelse med forsøgene; manglende tid til sparring og mødedeltagelse mellem UA og lærer er den mest centrale problematik. Mangel på klare aftaler om opgaver og mål er også nævnt, men det er indtrykket, at denne barriere ikke har været udtalt og i den forbindelse har skoleledelsen spillet en vigtig rolle i de fleste forsøg jf. hypotesen om skoleledelsens rolle og betydning. Således angiver langt de fleste UA, at de organisatoriske forhold omkring forsøget har fungeret og bekræfter således tesen om, at forsøgenes organisering og lærernes vilje og tid til samarbejde med UA er afgørende.

Hypoteserne omkring forsøgenes organisering og implementering kan i

forskellige udstrækning belyses gennem de indsamlede data, og de forekommer alle at have betydning. Undtagelsen er, at vi ikke i indeværende undersøgelse kan finde belæg for UAs formelle kompetencer. Derimod synes deres praktiske erfaringer og deres personlighed og engagement at spille en stor rolle. I forhold til andre hypoteser, som fx skoleledelsernes involvering, der allerede er nævnt, findes deres betydning også i mange andre forskningsbaserede undersøgelser af skolers udviklingsprojekter⁵.

Opmærksomhedspunkter i forhold til UA-praksis

Selv om både vore og andres undersøgelser generelt viser særdeles positive resultater i forhold til brugen af assistenter i grundskolen, er det også vigtigt at påpege begrænsningerne og vanskelighederne i ordningen med videre udvikling for øje. Begrænsninger og vanskeligheder forekommer især, når der er tale om en uklar arbejdsdeling mellem lærer og assistent. En række finske undersøgelser understreger den nationale undersøgelses pointe omkring betydningen af samarbejdet og påpeger samtidig vigtigheden af, at skolens ledelse interesserer sig for assistenterne og sikrer en hensigtsmæssig brug af dem og en tydelig arbejdsdeling mellem dem og lærerne.

Lad os præsentere et par finske undersøgelser, der lægger op til refleksion og diskussion på området samtidig med, at de er overensstemmende med den danske følgeforsknings resultater:

⁵ Se fx http://www.emu.dk/fouhistorier/gsk/pals_herning/projektgryden.html.

Laine påpeger faren for, at skolens ledelse er for svag og ikke tør blande sig i arbejdsfordelingen mellem lærer og assistent, for eksempel fordi ledelsen er bange for lærernes udprægede autonomi og uvilje over for ledelse. Resultatet af det er, at læreren og assistenten selv må udrede trådene og lave alle aftaler, og det kan gå helt galt og ende med utilfredshed og konflikter. (Laine, 2006, 73-75). Lignende tendenser kan på forskellig vis registreres i de danske casestudier. Den finske Skolestyrelse og Merimaa & Virtanen bekræfter den samme tendens som Laine. De understreger, at hvis skolens ledelse ikke interesserer sig for assistentordningen, og fx sørger for, at der findes en lokalt udarbejdet arbejdsbeskrivelse af assistenternes opgaver, kan ordningen køre helt af sporet (Den finske Skolestyrelse, 2010). Denne pointe understreges også af Merimaa & Virtanen (2007) og kan genfindes i den danske forskning på området. I en finsk undersøgelse, konkluderer Hautajoki ligeledes, at det er vigtigt, at ledelsen sørger for, at arbejds- og funktionsfordelingen mellem lærer og assistent er klar, tydelig og på plads. Men samtidig siges det, at brugen af assistenter i skolen fungerer bedst, når både lærere og assistenter anser hinanden som værdifulde parter (dvs. at man betragter begge parter bidrag og kompetence som vigtig og betydningsfuld for skolens samlede opgaveløsning), mens der på samme tid er tale om en klar funktionsdeling og et hierarki i forhold til ansvaret (Hautajoki, 2007). Også disse pointer kan findes i den danske forskning.

Vi kan altså konkludere, at pointerne fra de finske undersøgelser harmonerer godt med de resultater, der opnåedes i den danske følgeforskning. Både de danske og finske undersøgelser understreger således betydningen af, at assistenterne inddrages i andet og mere støttearbejde end ren praktisk hjælp. Det er vigtigt, at assistenterne får god kontakt med børnene og anerkendelse for deres relationsarbejde, selv om den praktiske hjælp også er betydningsfuld. Både de danske og de finske lærere oplever, at det er vigtigt for dem at have en ekstern hånd til rådighed til at støtte i forhold til en lang række primært praktiske opgaver, hvad enten det handler om at sætte forsøgsudstyr op, klargøre IT, dele hæfter ud eller tage et par urolige elever ud til afkøling – eller følge dem ind i grupperum, hvor de kan arbejde for sig selv, under assistentens supervision. Lærerne oplever, at det er yderst vigtigt at have sådan en medhjælp. Det er betydningsfuldt for dem at føle, at de ikke er alene ude i klasserummet om de mangeartede og komplekse arbejdsopgaver moderne lærerarbejde medfører. Men dette aspekt lægger assistenterne ikke selv så meget vægt på, viser undersøgelsen. For dem er kontakten til eleverne ofte det vigtigste (Hautajoki 2007). Det understreger igen, at det er vigtigt med forventningsafstemning og betydningsfuldt at lave konkrete aftaler om arbejds- og funktionsfordelingen mellem lærer og assistent.

Kan UA bidrage til inklusion?

Lige nu arbejdes der på, at flere børn med specialpædagogiske problemer skal have mulighed for at modtage un-

dervisning i den almindelige folkeskoleklasse frem for specialtilbud. På samme måde ønsker man, at børn, der allerede går i fx specialskoler, igen skal inkluderes i den almindelige folkeskole. Det er selvfølgelig en udfordring og sådanne tiltag bør på passende vis ledsages af ressourcer til at varetage opgaven. Der er ingen tvivl om, at det er ønskeligt med en højere grad af inklusion, men processen skal foregå tilfredsstillende for både svage og stærke elever samt for lærerne. En case fra et af Frans Ørsted Andersens besøg på en skole i Finland, kan være med til at kaste lys over, hvordan man her har en skolepraksis med støtte fra UA, der bidrager til, at flere elever inkluderes.

Den finske skole ligger lidt nord for centrum i den Helsingfors-bydel, der hedder Töölo. Der er tale om et blandet skoledistrikt, med mange store lejlighedsblokke, der dog er kendt for sin gode kvalitet og interessante arkitektur. I selve distriktet bor der således mange familier med gode indtægter og høje uddannelser, men skolen er samtidig center for specialundervisning, så man modtager mange elever med særlige, faglige behov og forskellige socialpædagogiske problematikker fra hele byen. Skolen, der for tiden har ca. 530 elever i alt, er imidlertid dygtig til inklusion, og oveni de mange elever med særlige behov, har skolen samtidig en del elever med indvandrerbaggrund, hvor nogle sammen med sprogvanskelighederne, også har særlige behov og problemer. En del af eleverne på skolen var før udskilt til vidtgående specialundervisning men rummes nu i normalskolen. Skolen har 42 lærere; hertil kom-

mer 13 undervisningsassistenter, hvoraf ca. halvdelen er fuldtidsansat og resten er på deltid. I nogle af de meget vanskelige klasser (som der er mange af på skolen) er der således stort set altid en assistent til stede sammen med læreren. Skolens leder udtaler, at assistenterne ofte er en meget værdifuld hjælp i lærernes arbejde med de "inkluderede" børn, bl.a. fordi assistenterne i flere tilfælde kender eleverne mere indgående og på tværs flere sammenhænge end lærerne. Skolelederne nævner eksempler på assistenter, der følger bestemte af eleverne med særlige behov i mange år: Under morgenpasning og undervisning, i fritidsklub, lektiecafe og frikvarterer og ved transport til og fra skole. Dermed kommer assistenterne i særlig grad til at kende "det hele barn" rigtig godt og kan således i samarbejdet med læreren bidrage med vigtig viden om barnets personlighed, trivsel og relationer.

Det har naturligvis ikke været muligt at sige noget entydigt om sammenhængen mellem UA-praksis og inklusion i de danske ordninger, da forsøgsperioden har været så relativt kort og med forskellige foci. Interview med skoleledere og lærere giver imidlertid et oplevet indtryk af, at det med støtte fra UA har været lettere at tackle elever med særlige, faglige behov og specialpædagogiske problematikker. I Nyborg Kommune arbejdede UA på samme måde som i det finske eksempel på tværs af SFO og skole (nogle af de ansatte var tidligere under skolepædagogordningen) og lærerne gav tydeligt udtryk for, at flere konflikter blev taget i opløbet, fordi UA havde en viden

om elevernes sociale trivsel, der var af relevans for konfliktsituationer i undervisningen. Man kunne forestille sig, at de danske ordninger med undervisningsassistenter på tilsvarende vis ville kunne øge folkeskolens inklusions-evne, standse eksplosionen i henvisninger (og udgifter) til specialundervisning og forbedre undervisningsmiljøet for både lærere og elever, her savnes dog opfølgende forskning og forsøg med UA, der strækker sig over længere perioder.

Konklusion

Vores dansk-finske undersøgelser viser overordnet set, at ordningerne med undervisningsassistenter ikke kan vurderes isoleret. Artiklen her har fokuseret på elevernes trivsel og en vigtig pointe er, at de overvejende positive effekter, som vi har belyst, skal ses i en sammenhæng med mange andre forhold i skolen: Bl.a. tydelig ledelse og et godt samarbejds-klima i skolen er afgørende elementer, hvis ordningen skal have succes. UAs virke i både Danmark og Finland skal således ses i en større pædagogisk sammenhæng, og en positiv effekt af deres indsats afhænger af grundig planlægning, fælles, faglige diskussioner og refleksioner i personalegruppen samt godt pædagogisk håndværk hos alle skolens professionelle aktører, dvs. lærere, ledere, assistenter, specialpædagogisk personale, PPR-medarbejdere, mv. Samtidig tyder noget også på, at UA kan fungere som et uformelt bindeled mellem alle disse instanser – den større fleksibilitet i deres arbejdstid og ansættelsesform gør, at de har gode muligheder for løbende og akut at kunne udveksle og formidle in-

formationer med skolens mange aktører samt for at bedre samarbejdet med forældrene. Herudover er det erfaringen, at en UA, der arbejder på tværs af undervisningssituationer, frikvarterer, SFO og evt. lektiecafe, herved får et særligt kendskab til det hele barn. Således kan UA støtte eleven på flere områder samt bibringe læreren viden fx konkret ved sociale konflikter i fritiden, der fortsættes i selve undervisningssituationerne. Specielt dette aspekt betyder formodentlig en højnet trivsel hos især elever med særlige, faglige behov og forskellige socialpædagogiske problematikker. Sammenfattende kan vi af tidsseriestudierne udlede, at UA i mange forsøg synes at have en positiv betydning for trivslen blandt de udsatte elever. Dette understøttes af spørgeskemaundersøgelserne, der ligeledes indikerer, at UA har betydning for trivslen blandt eleverne samlet set. Casestudierne giver desuden anledning til at fremhæve, at UAs betydning i relation til trivsel dels kan forstås som en spill-over effekt, der betyder, at når trivslen forbedres hos de udsatte elever, forbedres trivslen blandt eleverne generelt.

Som en samlet konklusion af både de danske og finske undersøgelser og erfaringer kan man sige, at meget tyder på, at det kan være perspektivrigt at anvende UA i grundskolen. Lærernes arbejdsglæde øges. Bl.a. ved at de får bedre mulighed for at møde elevernes behov. Også elevernes sociale læring fremmes. Men der er behov for yderligere bearbejdning af datamaterialet og måske flere forsøg, hvis der skal peges på evt. sammenhænge mellem UA og elevers faglige læring .

Kan UA som personalekategori noget særligt i forhold til fx skolepædagoger eller en to-lærer-ordning, spørger vi af slutningsvist. Videre forskning er i skrivende stund iværksat af uvm med henblik på at sammenligne effekter ved en ordning med UA i forhold til den klassiske to-lærer-ordning. Man kan følge med på www.uvm.dk og resultaterne forventes offentliggjort ved udgangen af 2013.

Litteraturliste

- Alborz et al. (2009). The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools. London: Social Science Research Unit
- Andersen, F.Ø. (2007). *Finsk pædagogik – finsk folkeskole*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Andersen, F. Ø. (2010). *Verdens bedste folkeskole. Finske og danske læringsmiljøer*. Århus: Aarhus Universitets Forlag
- Andersen, F.Ø (2010). Danish and Finnish PISA results in a comparative, qualitative perspective: How can stable and distinct differences between the Danish and Finnish PISA results be explained? In: *Educational Assessment and Evaluation* (2010) 22: 159-175. Springer Science & Business Media.
- Andersen, F.Ø & Højfeldt, G. (2011). *Undervisningsassistent. Hvorfor? Hvornår? Hvem? Hvordan*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, F.Ø, Højfeldt, G. & Linde, K.Ø (2011). Pædagogisk relationsarbejde baseret på ICDP-programmet. I: *Kognition og pædagogik nr 79, 2011*
- Andersen, F.Ø., Jensen, H.G. & Lindbjerg, M. (2011). Undervisning med brug af struktureret gruppearbejde inspireret af Cooperative Learning. I: *Kognition og pædagogik nr 79, 2011*
- Egelund, N. (Red.). (1997). Elever, der forstyrrer undervisningen for sig selv og andre i folkeskolen. København: Undervisningsministeriet.
- Egelund, N. (2007). (Red.). PISA 2006 – Danske unge i en international sammenligning. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hautajoki, S. (2007). Palaute ammatillisen kasvun tukena. Koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä avustajatoiminnasta ja sen kehittämisesstä. Helsingfors: Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosio-kulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hundeide, K. (2004). *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Hundeide, K. (2006). Det intersubjektive rum og bevidstgørelse af samspil i klassen gennem reflekterende praksis. I: Kristensen, R. (Red.) *Fantastiske forbindelser*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Kemp, M. (2010): Læreren: Jeg får ro til at undervise. Sticckelbergs Bureau. Lokaliseret 24.3.2010 på www.uvm.dk
- Klette, K. (Red.).(1998). *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klette, K. (Red.).(2003). *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo & Norges forskningsråd.
- Laine, P. (2006). Opettaja ja koulunkäyntiavustaja oppimisympäristön luojina. Helsingfors:Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Linhholm, H. (2008). Anttolan yhtenäiskoulu. Yhtenäisyys monipuolistaa koulunkäyntiavustajan työtä. I: Johnsson, P. & Tanttu, K. (toim.) *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Merimaa, E. & Virtanen, P. (2007). *Koulunkäyntiavustajan kirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nissen, P., Lemire, S. & Andersen, F. (2012) (in print). *Giving Students a Voice. A Preliminary Study of the Validity of an Ultra Brief Outcome Measure for Students: The Learning Rating Scale LRS*. IN: EAEA Magazine, Springer.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. In: *European Journal of Special Needs Education. Vol. 25, No.4, November 2010, 380-396*. Routledge Group.
- Tammi, P-E. (2008). Koulunkäyntiavustaja starttiluokanopettajan työparina. Helsingfors: Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.



Dansk undervisningsassistent på arbejde i almindelig folkeskole i Kronjylland.

Hjemmesider

Gitte Højfeldt og Frans Ørsted Andersen har i samarbejde med Hans Reitzels Forlag, i forbindelse med udgivelsen af bogen *Undervisningsassistent. Hvorfor? Hvornår? Hvem? Hvordan* i foråret 2011 etableret en hjemmeside, der løbende samler dokumenter og links til emnet: www.undervisningsassistent.dk

I Danmark findes der dokumenter for de danske forsøg med brug af undervisningsassistenter i skolen på undervisningsministeriets hjemmeside, www.uvm.dk

Desuden kan man på de involverede danske kommuners hjemmesider finde materialer, herunder skolelærnes egne evalueringer af ordningerne. Se fx Hunderupskolen via www.odense.dk

I Finland findes flg. relevante hjemmeside på svensk: http://www.hel.fi/hki/opev/sv/Elevarnas+f_rm_ner/Skolassistenter

Landholdt, Dorthe & Jungersen, Kirsten (Psychologist & chief school psychologist in Copenhagen). **The Quick Contact – A School Psychological Offer.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2012, Vol.45, 4, 229 – 239.* The Quick Contact has been developed in a part of Copenhagen. It serves children from 0 – 17 in day care institutions. Its main goal is to support children, parents, and teachers in locked situations. The effort is interdisciplinary, the staff being support teachers, a nurse, a speech therapist, and a psychologist. While no formal evidence has been collected so far, very positive results are being reported. – *Bjørn Glæsel*

Goul-Jensen, Anne & Levring: Sørensen, Line (The Schoolpsychological Office of Vesthimmerland). **Social Competence in Children's Communities.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2012, Vol.45, 4, 240-252*

This article originates from our thesis developed at Aalborg University in August 2010 (Goul- Jensen & Sørensen, 2010). Through observations carried out in a kindergarten, we have explored how social competence can be understood within the setting of children's communities. In the article we present selected themes from the thesis and introduce a model that sums up the most central results. The model contains individual and social factors as well as important balances that may constitute social competence. It is our expectation that the model can be used as an analytical tool to achieve a more nuanced understanding of 3-6-year-olds' social competence. The main conclusion of the article is that social competence is situated competence that cannot fully be understood by focusing on individual abilities. Therefore we find it important to pay attention to the social and cultural context within the setting of children's communities. – *Anne Goul-Jensen & Line Løvring Sørensen.*

Knudsen, Anne (privatpraktiserende psykolog) **Interdisciplinary Co-operation between the Municipal Governments – The Role of the PPR Psychologists.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2012, Vol.45, 4, 253-272*

During the last decade the field of PPR has experienced an increased focus on development of consultative models and methods. These have been founded either on the theory of systems or on social constructivism. These theories of learning and knowledge are concerned with the relation between the individual and its surroundings but they don't offer a frame for comprehension and interpretation which can give the psychologists a deeper understanding of the organizations they work in. Neither do they provide a deeper understanding of the adults they are working with, the children they are helping or of themselves and the interaction and relation-

ons in which they are engaging. The consultative models and methods must be supplied by a psychodynamic theory of organizations which can provide the psychologists in PPR with knowledge and a language which will enable them to observe and talk about the unconscious and invisible forces which always are present in and between humans and in organizations. When such a language doesn't exist a lot of important elements aren't picked up and therefore not used creatively and constructive to identify and create new lines of action. Actually the opposite often happens.

This article is an attempt to provide some of the knowledge about organizations and groups which the psychologists in PPR henceforward can draw a benefit from by acquiring it as a part of their knowledge and lines of action. If the inclusion project is to succeed the interdisciplinary co-operation have to function. The whole fundament in the municipal systems is the many groups/teams and the co-operation between them. But there aren't any in this system with the special knowledge about groups and group dynamic processes. PPR must accept this challenge: Let the psychologist in PPR become the experts in municipal co-operation and interdisciplinary methods. Not on the expense of but in a constructive and creative dialog and with focus on a continuous development of consultative models and methods. The strength of the psychodynamic theory is its ability to put a language on all the unconscious processes and dynamic forces which are present in all organizations at all times in a challenging and exciting way. – *Anne Knudsen*

Kousholt, Kristine (Post.doc. at The University of Aarhus). **The Danish National Tests and their Significance – Seen from the Perspective of the Children.** *Pædagogisk psykologisk Tidsskrift*, 2012, Vol.45, 4, 273 – 290. This article presents a review of recent international research (2000-2011) on bullying in schools. By way of introduction the need for a more nuanced knowledge about bullying is justified. The included research is discussed with a differentiation between first and second order perspectives on bullying. The aim is both to present important knowledge about bullying and to explicitly discuss different understandings of bullying, which is often implicitly present in research articles. This article thereby contributes to new knowledge when results of research projects are being juxtaposed. It is argued that there are advantages to a second order perspective on bullying and on interventions against bullying. – *Kristine Kousholt*

Rasch-Christiansen, Andreas (Head of Research at VIA UC). **Assistents in Primary Schools. Can Practice and Cooperation with Teaching Assistents Benefit Well-being and Learning?** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2012, Vol.45, 4, 291 – 305. – Danish national research and findings from Finland deal with teaching assistents: why are they used? What are their functions? How do staff, pupils and parents evaluate their efforts? The data were obtained by large questionnaires, case-studies, observations etc. The evaluation is quite positive, but the development should be followed closely. – *Bjørn Glæsel*