

# Indhold



<i>Bjarne Nielsen</i> : PPR's aktuelle situation . . . . .	3
<i>Lone Willer Holm</i> : Organisationspsykologi før og nu – et blik på PPR-medarbejderens nutidige rolle og kontekst . . . . .	8
<i>Eli Marie Killi</i> : Elevperspektiver – etter en traumatisk hjerneskade . . . . .	19
<i>Charlotte Højholt og Thomas Szulevicz</i> : Observation som konsultativ praksisform . . . . .	36
<i>Niels Egelund</i> : Tid til undervisning og læring – kvantitet og kvalitet . . . . .	48
<i>Peter Berliner</i> : At være i verden som en krop, der løber ind i samfundet – et community psykologisk perspektiv . . . . .	55
<i>Lena Ivarsson &amp; Lena Boström</i> : Good Reading Environments for Individual Reading Development . . . . .	66
<i>Charlotte Ringsmose</i> : Pædagogisk Psykologi i verden . . . . .	81
Abstracts . . . . .	82
<i>Alex Madsen</i> : Narrativer i velfærdsarbejde – Om arbejdsglæde og faglighed under pres . . . . .	85
<i>Terje Ogden</i> : “Evidensbaseret Praksis i Arbejdet med Børn og Unge” . . . . .	86
<i>Gry Bastiansen</i> : Børn med Eksplosiv adfærd . . . . .	88
<i>Hazel Roddam &amp; Jemma Skeat (red.)</i> : “Implementering af evidensbaseret praksis – i det logopædiske arbejde” . . . . .	89
<i>Anders Lundsgaard</i> : Formula 1 . . . . .	90
<i>Anne Marie Marquardsen</i> : Huset – Dialogisk læsning i børnehave og skole . . . . .	92
<i>Maria Kofod Techow</i> : Kognitiv adfærdsterapi ved OCD, Manual til gruppebehandling . . . . .	93

## Tidsskriftet "Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift"s Review-panel

Tidsskriftet PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT har tilknyttet et review-panel af udvalgte faglige eksperter, som redaktionen samarbejder med i ønsket om at opkvalificere artiklernes faglige niveau. Udvalgte og anonymiserede artikler tilsendes review-panelet til vurdering. Review-panelets vurderinger af disse artikler indgår i redaktionens endelige beslutning om udgivelse. Det er redaktionens endelige ansvar, hvad der måtte udgives.

### Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.  
Ask Elklit, professor, cand. psych.  
Anne Vibeke Fleischer, neuropsykolog,  
cand. pæd. psych.  
Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.  
psych.  
Finn Hesselberg, specialist i klinisk psyko-  
logi, Norge  
Anette Holmgren, cand.psych. og narrativ  
terapeut.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.  
Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.  
psych.  
Poul Nissen, Ph.D. associate professor  
Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.  
psych.  
Poul Skov, fil.dr.  
Anegen Trillingsgaard, cand. psych., adj.  
professor v Aarhus Universitet.

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift er bedømt gennem peer-review og registreret i Forsknings- og Innovationsstyrelsens autoritetsliste (niveau 1) over tidsskrifter, der udløser points i Den bibliometriske Forskningsindikator.

Omslagsdesign: Nete Banke, Imperiet  
Grafisk produktion: Specialtrykkeriet Viborg  
Fotografik: Palle Johansen

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

## PPR's aktuelle situation

Hvordan ser situationen ud for landets PPR'er efter, at inklusionslovgivningen er gennemført pr. 1. maj 2012? Og hvilke krav til PPR kan konstateres, og hvordan tager PPR fat på det?

Sidstnævnte spørgsmål kan det være svært at svare på, men jeg vil i dette indlæg komme med vigtige bud på, hvad PPR må være opmærksom på i tilrettelæggelsen af sit fremtidige arbejde.

Selve debatten om inklusion sætter for tiden desværre den hele dagsorden for forventningerne til PPR, og PPR bliver vurderet ud fra, hvorledes PPR's brugergrupper vurderer, om PPR er til nytte i inklusionsarbejdet..

En af de seneste forskningsrapporter – Dokumentationsprojektet – har i grundig dialog med 12 af landets kommuner vurderet PPRs indsats i inklusionsarbejdet (Baviskar m.fl. 2013). Blandt hovedkonklusionerne er, at mange af PPR's psykologer fortsat befinder sig i en fejlfindingskultur, og at der er store problemer med omstilling af arbejdet på PPR i forhold til arbejdet med udvikling af almenundervisningen og dermed arbejdet for øget inklusion.

I særlig grad savner skolerne og ikke mindst lærerne pædagogisk og didaktisk sparring fra PPR's medarbejdere. Samme konklusion når Dahl og Tanggaard til, når de konkluderer, at den psykologiske viden fra PPR's psykologer først bliver hjælpsom, når psykologen formår at gøre den kontekstualise-

ret i forhold til lærerens virkelighed. Det kræver, at psykologen er tæt på lærernes hverdag og har en dyb viden om denne, fx som ekspert på undervisning, didaktik og skolekultur (Dahl og Tanggaard, 2013).

Kravene til PPR i forhold til arbejdet med øget inklusion gennemgås tilsvarende i de 7 pejlemærker for fremtidens pædagogisk-psykologiske rådgivning, som Kommunernes Landsforening beskriver i en ny rapport (Implementation Consulting Group 2013). Her er interessen også fortsat næsten udelukkende på PPRs arbejde med udvikling af almenundervisningen og arbejdet med øget inklusion.

Kravene er fagligt meget relevante, men det tilkendes gives ganske åbent, at såfremt PPR ikke magter at levere disse ydelser, så må skolelederen finde andre fagpersoner hertil. Dette er i fuld overensstemmelse med baggrunden for inklusionslovgivningen, hvor det klart udtales, at PPR skal være mere efterspørgselsstyret. Det skal forstås på den måde, at PPR primært opfattes som skolelederens redskab i arbejdet med øget inklusion.

I bestyrelsen har vi drøftet denne situation, og vi er meget bekymret over, at PPR's andre opgaver bliver trængt helt i baggrunden. Vi er også bekymret over, at det i inklusionsdebatten glemmes, at PPR altid har været tænkt som et tværfagligt rådgivningssystem, som skal kunne benyttes på alle niveauer fra elev, forældre til lærere,

pædagoger, skole- og institutionsledere, kommunale ledere og chefer samt kommunens politiske ledelse. PPR har aldrig være tænkt som værende skolelederens forlængede arm.

Bestyrelsen er for øjeblikket i færd med at udarbejde tre notater, der skal anskueliggøre PPR's tre hovedarbejdsopgaver i henhold til folkeskolens lovgivning. Det drejer sig om

1. Elever, der fortsat er omfattet af de nye specialundervisningsregler
2. Elever, der tidligere var omfattet af specialundervisningsreglerne, og som nu indgår i udvikling af almenundervisningen
3. Småbørnsområdet

Det er vores store bekymring, at når debatten om PPR kun omfatter inklusionområdet, vil der være risiko for, at den enkelte skoleleder beslutter at overtage PPR's arbejdsopgaver på dette område og uddanne sine egne fagpersoner hertil. Det vil medføre, at det tværfaglige PPR undermineres ganske betragteligt i forhold til at kunne yde en tilstrækkelig fagligt kvalificeret indsats på de to øvrige områder.

Der er derfor brug for at få drejet fokus til disse to områder, så alle tre områder drøftes samlet. Der er brug for at få en forståelse af, at hvis PPR skal kunne løse alle tre hovedarbejdsopgaver, så skal der værnes om at holde det kommunale PPR samlet.

### **Ad 1 Elever, der fortsat er omfattet af de nye specialundervisningsregler – PPR's skal-opgaver**

Regeringen stiller krav om, at kun 4 % af eleverne skal udskilles til specialklasser og specialskoler i 2015. Disse

4% af folkeskolens elever er for det første ganske mange elever, og for det andet, omfatter det de allersvageste elever i folkeskolen.

Det er derfor meget tilfredsstillende, at disse elever fortsat er omfattet af specialundervisningsreglerne, og at PPRs opgaver i forhold til disse elever er klart beskrevet og defineret (Undervisningsministeriet 2012b og 2013b).

Det er vigtigt, at PPR får drøftet med sig selv, hvorledes PPR's tværfaglige ekspertise bliver nyttiggjort i forhold til disse elevers undervisning. Det vedrører ikke kun den indledende faglige udredning, der kan medføre henvisning til specialklasse eller specialskole.

Der er brug for, at PPR indgår i det løbende samarbejde og arbejde med undervisning af disse elever. Deres undervisning skal løbende drøftes ud fra et individuelt perspektiv, men også ud fra et kontekstuel perspektiv og ud fra eleven som aktivt handlende på samme måde, som det er tilfældet for alle andre elever i den almindelige undervisning, som PPR er beskæftiget med.

PPR's betjening af specialklasser og specialskoler skal tilsvarende foregå på de samme niveauer, henholdsvis et individuelt niveau, gruppeniveau og skoleniveau.

Der er brug for praksisnær rådgivning, og PPR skal være involveret i de tætte samarbejdsrelationer, der omfatter mange fagpersoner fra flere forskellige kommunale afdelinger.

Endelig forventes det, at PPR er garant for, at den enkelte elev kun er henvist til den segregerede foranstaltning så længe, det er nødvendigt, og at

der løbende vurderes muligheder for delvis undervisning i konkrete fag i almenundervisningen.

Der er tilsvarende klare og vigtige krav til PPR i forbindelse med undervisning af elever på interne skoler på anbringelsessteder eller i dagbehandlingstilbud (Undervisningsministeriet 2012c).

Og PPR's medvirken er klart beskrevet i friskolelovgivningen for de samme kategorier af elever (Undervisningsministeriet 2012d og 2013a)

### **Ad 2. Elever, der tidligere var omfattet af specialundervisningsreglerne, og som nu indgår i udvikling af almenundervisningen – PPR's kan-opgaver**

Inklusionslovgivningen forudsætter, at elever, der tidligere var omfattet af specialundervisningsreglerne, nu skal hjælpes gennem en vifte af muligheder som en del af den almene undervisning. Det kan være undervisningsdifferentiering, to-lærerordning, holddeling, undervisningsassistent, tale-høre-undervisning eller ved tildeling af supplerende undervisning.

PPR forventes at indgå i dette samarbejde med lærerne med rådgivning, supervision, vidensformidling, medvirken til kompetenceudvikling m.v. på en enkel og uformel måde, der indbygges i den vifte af tilbud, som almenundervisningen skal kunne råde over.

PPR må indgå i tæt dialog med skolen og lærerne om forventningsafstemning til PPR's former for indsatser og medvirken i udvikling af almenundervisningen.

Hvad der efterspørges fremgår bl.a af de to nævnte rapporter i indledningen af dette skrift.

### **Ad. 3. Småbørnsområdet – PPR's skal-opgaver**

PPR's arbejde på småbørnsområdet er fortsat uændrede, som de er beskrevet i bekendtgørelse og vejledning (Undervisningsministeriet 2006 og 2008).

I stigende omfang bliver det tydeligt, at faglige indsatser i forhold til de små børn er virkningsfulde for børnene og langt mere økonomisk effektive end indsatser senere i skoleforløbet (Heckman 2006).

PPR må i stigende omfang skelne mellem den helt tidlige indsats for de helt nyfødte børn i risikozonen og indsatser i forhold til udvikling af daginstitutionernes almene tilbud.

I førstnævnt tilfælde er der brug for et tæt og meget koordineret samarbejde med Sundhedstjenesten og Familieafdelingen. I det andet tilfælde er der brug for at udvikle PPR's indirekte indsatsformer i forhold til at være med til at kvalificere institutionspersonalet, inkl. lederne, samt forældrene på samme måde, som kendetegner PPR's indsats i skolen i forhold til udvikling af almenundervisningen.

Selv om specialundervisningsreglerne på småbørnsområdet kræver PPR-medvirken, så er det nødvendigt, at PPR meget aktivt melder sig på banen i samarbejdet og sikrer, at PPR's store ekspertise bliver udnyttet hensigtsmæssigt. Alternativt vil de andre faggrupper tage over, da behovene er klare, og der er tilsvarende klare kommunale forventninger om et kvalificeret

tæt og koordineret arbejde med at udvikle almenmiljøerne i dagtilbudene.

Tilsvarende er det åbenbart, at der er forældre, der har brug for fagligt kvalificeret hjælp til at løse deres forælderrolle allerede fra barnets fødsel for at undgå betydelige særforanstaltninger senere i forløbet.

### **PPR som kommunalt kompetencecenter**

Disse tre hovedopgaver for PPR kræver et tværfagligt højt kvalificeret PPR-system i enhver kommune. Det er PPR-lederens opgave at skabe forståelse for vigtigheden af, at den enkelte kommune har udviklet sit PPR-system, så det kan løse disse opgaver kvalificeret. Det er ikke tilstrækkeligt, at de enkelte fagpersoner er ansat i kommunen i forskellige afdelinger, hvor de mere eller mindre agerer på egen hånd.

Der må skabes forståelse for, at kommunen ganske enkelt får mere for de samme penge ved at samle disse fagpersoner i et samlet tværfagligt system med egen ledelse, der tilsammen vil kunne løse de kommunale opgaver på børne- og ungeområdet, der måtte være henlagt til PPR.

Det er denne tænkning, der siden 1971 har ligget bag eksistensen af PPR i relation til folkeskolens behov. Der kan være lokal utilfredshed med PPR's indsats, men det er PPR-lederens opgave at sikre, at dette bliver drøftet på en konstruktiv måde, så det bliver afklaret, at konkrete problematikker sjældent hænger sammen med tænkningen bag PPR som system, men som oftest vedrører konkret utilfredshed med aktuel praksis. Praksisproblemer

løses ikke ved unødvendige system- eller strukturændringer, men gennem dialog og forventningsafstemning.

Det er PPR-lederens opgave at sikre, at der er kommunal forståelse for vigtigheden af at råde over en velkvalificeret PPR-organisation. Denne forståelse skal være så indarbejdet, at det bliver naturligt at finde en ny kvalificeret PPR-leder, når den hidtidige forlader jobbet ved pension eller ved overgang til nyt job – i stedet for automatisk at overveje organisationsændringer, der mere eller mindre nedlægger et selvstændigt PPR.

### **Det fremtidige**

Som nævnt, så vil bestyrelsen drøfte de tre hovedarbejdsområder videre og udarbejde tre notater herom, der vil blive bragt i PPF-Nyt i løbet af det første halvår i 2014.

Herudover vil undertegnede færdiggøre PPR-håndbogen, der forventes at udkomme på Dansk Psykologisk Forlag midt i marts 2014. PPR-håndbogen vil blive en afløser til Undervisningsministeriets PPR-vejledning fra 2000, der efterhånden er blevet uaktuel.

I PPR-håndbogen vil der være en konkret gennemgang af PPR's regelgrundlag, en beskrivelse af PPR's hovedudfordringer samt en beskrivelse af skolens udfordringer og relationen til PPR.

Derefter vil der være en række kapitler, der konkret beskriver PPR's virke og arbejdsopgaver i skolen og på småbørnsområdet. Håndbogen vil ende op med et kapitel, der beskriver PPR som et kommunalt kompetencecenter.

Håndbogen vil have en form og et indhold, så den kan være nyttig for alle PPR-medarbejdere samt for PPR som helhed som grundlag for faglige drøftelser om PPR's udvikling og indsatser.

Endeligt vil nærværende tidsskrift – Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift – senere på foråret udsende et temanummer om PPRs udfordringer og eksempler på gode arbejdsmåder.

Der er brug for, at vi alle bruger kræfter på at være med til at kvalificere PPR's indsats og at skabe forståelse for vigtigheden af, at enhver kommune sikrer udvikling af et højt kvalificeret og tværfagligt PPR-system med egen ledelse.

*Bjarne Nielsen*

## Referencer

- Baviskar, S., Dyssegaard, C.B., Egelund, N., Lausten, M., Lynggaard, M. og Tetler, S. 2013. *Dokumentationsprojektet: Kommunerne Omstilling til øget Inklusion pr. marts 2013*. SFI og Aarhus Universitet.
- Heckman, J.J. 2006. *Skill Formation and the Economics of investing in Disadvantaged children*. *Science Vol.312*. [www.sciencemag.org](http://www.sciencemag.org)
- Tangaard, L. og Dahl, K. 2013. *Det konsultative – tilbage til rødderne*. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift nr. 2, 2013
- Undervisningsministeriet. 2006. *Bekendtgørelse om folkeskolens specialpædagogiske bistand til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen* BEK nr. 356 af 24/04/2006
- Undervisningsministeriet. 2008. *Vejledning om folkeskolens specialpædagogiske bistand til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen*. VEJ nr 9171 af 13/05/2008
- Undervisningsministeriet 2012a. *Forslag til ændring af lov om folkeskolen m.v (Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning m.v.)* Lovforlag til L 103
- Undervisningsministeriet. 2012b. *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand* BEK nr 380 af 28/04/2012
- Undervisningsministeriet. 2012c. *Bekendtgørelse om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder* BEK nr. 793 af 12/07/2012
- Undervisningsministeriet. 2012d. *Lov om ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler) (Tilskud til inklusion af elever med særlige behov på frie skoler m.v.)* Lov nr. 1350 af 21/12/2012.
- Undervisningsministeriet. 2013a. *Bekendtgørelse af lov om friskoler og private grundskoler m.v.*
- LBK nr 166 af 25/02/2013
- Undervisningsministeriet. 2013b. *Vejledning om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. VEJ nr. 9082 af 26/2 2013.

# Organisationspsykologi før og nu

## – et blik på PPR-medarbejderens nutidige rolle og kontekst



*Som en konsekvens af PPR-medarbejdernes ændrede arbejdsfelt er det mit indtryk, at organisationspsykologisk praksis kommer til at fylde mere i mange PPR-medarbejders job i fremtiden. Dette billede er opstået dels via det kendskab jeg har til PPR-området qua mit arbejde med undervisning af PPR-medarbejdere og arbejde med udvikling af PPR- og familieenheder i kommunerne, hvor jeg bl.a. har bistået i.f.m. gennemførelsen af fusioner, strategiproceser, organisationsændringer og kompetenceudvikling og her bragt en række forskellige organisationspsykologiske teorier og metoder i anvendelse. Jeg vil i denne artikel – ved hjælp af 4 overordnede perspektiver – søge at definere en ramme, hvori de mange organisationspsykologiske teorier om organisation (og individer og grupper i organisationer) og organisationers udvikling kan indpasses. Endvidere vil jeg argumentere for, at vi i dag ser en samtidig eksistens af alle 4 perspektiver i den kontekst, som PPR er en del af og arbejder ind i, ligesom den samtidige eksistens af de 4 perspektiver medfører en høj grad af kompleksitet i PPR-medarbejderens opgaver. Jeg vil præsentere en række eksempler på, hvordan PPR-medarbejderens organisationspsykologiske praksis er influeret af de 4 perspektiver, og her vil jeg dels referere til den PPR-praksis, som jeg har kendskab til og dels referere til "KL's pejlemærker for fremtidens pædagogisk-psykologiske rådgivning" (Kommunernes Landsforening, 2013). Afslutningsvis vil jeg konkretisere nogle anbefalinger til PPR-medarbejderen møntet på at styrke sin professionsfaglighed relateret til håndteringen af den fremtidige organisationspsykologiske praksis.*

*Af Lone Willer Holm, Cand.psych.aut., HD(O),  
specialist i arbejds- og organisationspsykologi*

### Organisationspsykologiens fundament

Organisationspsykologien adskiller sig fra flere andre videnskabelige discipliner ved at hvile på et fundament, som har rod i mange videnskaber. Således tages der afsæt i bl.a. sociologi, antropologi, filosofi, økonomi, samfundsvidenskab, psykologi, biologi og sprogvidenskab. Organisationspsykologien har sit fokus på flere niveauer; nogle teorier er rette mod det organisatori-

ske niveau, andre mod gruppeniveauet og andre igen mod individet. Således vil man som læser af en større organisationspsykologisk grundbog stifte bekendtskab med teorier, modeller, metoder og koncepter møntet på udvikling af henholdsvis organisationer (fx fusioner, strategiproceser, værdier), grupper (fx facilitering i grupper, håndtering af svære grupper, teamudvikling) og individet (fx motivation, belønning, læring) (se for eksempel Buelens, 2006



eller McKenna, 2006), ligesom det er det felt, vi som organisationspsykologer arbejder inden for. Ofte arbejder vi simultant på alle niveauer, da en forandring/intervention et på ét niveau medrører ændringer på de andre niveauer.

#### 4 perspektiver

De organisationspsykologiske teorier, modeller og metoder, som gennem tiderne er opstået, inddeles – uagtet om de retter sig mod organisation, gruppe eller individ – ofte i nogle hovedkategorier – d.v.s. under 4 overordnede perspektiver.

Jeg har her valgt at belyse de 4 perspektiver – nemlig scientific management-perspektivet, det moderne perspektiv, det symbolske-fortolkende perspektiv og det postmoderne perspektiv. De første teorier om organisationer har sit udspring med overgangen fra landbrugs- til industrisamfund. De teorier, som opstod på dette tidspunkt, kan samles under overskriften scientific management-perspektivet. Det moderne perspektiv opstod i 1950-60'erne, det symbolsk-fortolkende i 1980'erne og det postmoderne i 1990-2000 (Hatch, 2012, Kozlowski, 2012). Udviklingen af perspektiverne følger en kronologi, men samtidig må vi konkludere, at et perspektivs opståen ikke har været ensbetydende med elimineringen af et tidligere perspektiv. Jeg vil mene, at vi i dag – når vi kigger på organisationers rammer, vilkår, kontekst, opgaver etc. – ser en sameksistens af de 4 perspektiver; på nogle områder supplerer de hinanden, mens de på andre kan være i direkte modstrid. Denne sameksistens medfører en

stærkt øget kompleksitet for dem, der skal forstå og agere i organisationerne.

Om brugen af forskellige perspektiver

*“Different ways of looking at the world produce different knowledge and thus different perspectives come to be associated with their own concepts and theories....The concepts and theories of a particular perspective offer you distinctive thinking tools with which to craft ideas about organizations and organizing. ....The more knowledge you have of multiple perspectives, concepts and theories, the greater will be your capacity to choose a useful approach to dealing with the situations you face in your organization.”*

Hatch, 2012, p. 10-11

#### Scientific management-perspektivet

Scientific management-skolen opstod omkring 1900-tallet og domineredes af to tilgange: Den sociologiske tilgang, som anskuede industrialiseringen og konsekvenserne heraf i et større samfundsmæssigt perspektiv (bl.a. Durkheim, Weber og Marx) og den ledelses- eller organisationsteoretiske skole, som havde fokus på de praktiske problemer, som ledere af organisationer stod overfor (bl.a. Taylor, Fayol og Barnard). **Maskinmetaforen** (Morgan, 2006), som kendetegner det klassiske perspektiv, henfører til billedet af en organisation som en maskine, der kan styres rationelt (videnskabeligt) og

kontrolleres af en dominerende ledelse. Medarbejderne i organisationen er reservedele, der principielt kan skiftes ud (når de er slidt ned). Det kendetegner maskinorganisationen, at den er statisk (eller udvikler sig kun langsomt) og lukket i forhold til omverdenen. Maskinorganisationen er en topstyret, stærk centralistisk, bureaukratisk og fagopdelt organisation. I maskinorganisationen er ledelse en teknik, der handler om at disciplinere arbejdskraften.

Scientific management-perspektivet gennemsyner ideerne bag de strategikoncepter, som opstod i 1970'erne, og som i stort omfang har udgjort og stadig udgør grundlaget for strategiformulering/-implementering og forandringer i virksomheder og organisationer. Et fælles grundlag for strategiarbejde i det klassiske perspektiv er følgende 3-fasemodel:

1. Analyse af omgivelserne og organisationen
2. Strategiformulering og -valg
3. Implementering

Et meget benyttet værktøj ved gennemførelse af analysen er SWOT-analysen, hvor trusler og muligheder i omgivelserne samt organisationens stærke og svage sider afdækkes. På basis af resultatet af denne analyse formuleres og vælges en strategi, som afslutningsvis implementeres. Typisk vil fase 1 og 2 være topledelsesopgaver, men implementering ofte delegeres til niveauerne under. Ifølge det klassiske perspektiv bliver begreber som struktur, kultur og processer redskaber, som lederen (rationelt) kan jonglere med og styre efter

forgodtbefindende (Clegg, 2011). Hvad har strategi og SWOT så med PPR-medarbejderens daglige arbejde at gøre? Min påstand er, at disse ledelsesteknikker i stort omfang stadig er styrende for de vilkår og de rammer, som gives den enkelte medarbejder. Et eksempel på en rationel/topstyret proces inden for PPR kunne være inklusionsarbejdet. Man (forvaltningsledere og politikere) gennemfører analyser og beslutter en strategi (her inklusion), og disse strategier skal så implementeres lokalt i PPR-regi og på skolerne af mellemlederne og PPR's/skolernes medarbejdere.

Strukturbegrebet var et centralt element i det klassiske perspektiv. Weber opererede i sin teori om bureaukratiet med elementer som autoritetshierarki, arbejdsdeling, regler og procedurer. I det klassiske perspektiv var struktur noget statisk – struktur og organisation kunne tegnes på et stykke papir, ligesom der kunne nedfældes regler og procedurer om kommandoveje, referencerelationer, rapportering, arbejdsfordeling, beslutningsveje osv. Man kan som PPR-medarbejder mene, at vi er langt fra de store industrivirksomheders hierarki tidligt i forrige århundrede. Det mener jeg bestemt ikke, at vi er. Som følge af bl.a. kommunalreformen etableredes større og større organisatoriske enheder med et øget behov for skitse-ning af strukturer, rammer, regler, procedurer og politikker (Lerborg, 2013). Mange PPR-enheder er fusioneret med andre PPR-enheder fra andre kommuner, og disse er nogle steder igen sammenlagt til familie- og PPR-enheder. Metaforisk er vi gået fra at

være en mindre arbejdsplads til at blive en del af en "koncern" med direktorer, et hierarki med langt fra top til bund. Så det gamle Weberske hierarki med dertil hørende styrings- og kontrolforanstaltninger lever i bedste velgående i PPR-regi. **New Public Management-tænkningen** er endnu et eksempel på, at tankerne i scientific management stadig har valør (Pedersen, 2004). Konsekvensen af denne tænkning, at vi i PPR måles på mange aktiviteter – fx ventelister, kvalitet og udredningstid. Det foregår typisk topstyret ved, at nogle på et højere niveau (oftest assisteret af repræsentanter fra PPR eller andre "specialister") i organisationen definerer nogle kriterier og målepunkter, hvor den enkelte PPR-enhed så får til opgave at implementere denne standard/dette målepunkt, og sikre, at der leves op til målene.

Som en krølle på halen kan nævnes, at en del af det arbejde, der udføres i PPR, jo også har rod i scientific management-perspektivet. Her tænkes især på test og udredninger, hvor vi bygger vores arbejde på en positivistisk antagelse om, at individers personlighed kan måles via videnskabeligt funderede test- og måleredskaber.

### **Det moderne perspektiv**

Det moderne perspektiv på organisationer opstod i 1950'erne og udsprang af biologen Ludwig von Bertalanffys systemteori. Bertalanffy søgte at udvikle en teori, som var gældende for alle former for systemer – alt fra atomer og molekyler, via celler, organer og organismer til individer, grupper og samfund. Ifølge Bertalanffy består et system af forbundne dele. Hver del påvir-

ker de andre, og hver del er afhængig af helheden. Selvom systemet kan fragmenteres i dele, så er det kun muligt at få et præcist billede af systemet ved at betragte helheden. Et centralt element i systemteorien er, at systemer er åbne; de er afhængige af og i konstant interaktion med omgivelserne. Hvor den biologiske organisme tilføres mad og beskyttelse, tilføres organisationen råvarer, viden og kundskaber, arbejdskraft og kapital – alt sammen ressourcetilførelser, som medvirker til at holde liv i organisationen (Hatch, 2012). Morgan (2006) beskriver i sin bog dette perspektiv ved hjælp af **organismemetaforen**. Dette perspektiv kommer bl.a. til udtryk ved, at PPR-enhederne i dag hurtigt skal kunne omstille sig til omgivelsernes nye krav. Skolelederne (se KL's pejlemærker – bl.a. nr. 3. Behovstilpassede ydelser) ønsker hurtigere respons fra PPR's side; PPR skal fleksibelt kunne påtage sig nye opgaver og derved honorere omgivelsernes behov.

I det moderne perspektiv gøres der i noget omfang op med den topstyrede tilgang til strategiarbejde, idet det forudsættes, at strategier "vokser" ud fra de handlinger, som organisationens medlemmer udfører, og strategien kan være tilsigtet eller utilsigtet (Clegg, 2011, Strøier, 2011). Ofte vil en leder i denne sammenhæng definere den overordnede ramme/målsætning for projektet og lade medarbejderne bidrage med der mere konkrete forslag til gennemførelse af strategien. Til forskel fra tilgangen under scientific management-perspektivet bliver forhold i organisationen (struktur, kultur, processer) i

højere grad styrende for strategien end omvendt. Dette “bottom-up” perspektiv ser jeg ofte udfolde sig lokalt i PPR-enhederne, hvor man opererer i flade hierarkier med få lederlag, og hvor lederen ofte vil vælge at gennemføre involverende strategi- og ændringsprocesser.

Mintzberg (1979) og andre byggede i 1950-60’erne videre på nogle af disse ideer i forsøget på at finde den “ideelle” måde at organisere sig på. Ud af dette arbejde fremkom situationsteorien med den implicite antagelse, at der ikke findes én rigtig struktur, men at den ideelle struktur afhænger af omgivelserne og andre variable.

Andre teoretikere gjorde op med det statiske syn, som kendetegnede strukturalismen under såvel scientific management- som det moderne perspektiv. Dette var bl.a. den åbne systemmodel (Miller & Rice i Katz & Kahn, 1978), hvori en organisation udvikler sig fra en primitiv til fuldt udviklet organisation med løbende nye krav til strukturen. Dette ses udmøntet i PPR- og familieenhederne ved, at man i stort omfang mange steder arbejder i team. Man har fjernet et mellemliderlag og har søgt at implementere selvstyrende eller selvledende team. Endvidere ses der masser af eksempler på netværksorganisering internt i PPR (ad hoc arbejdsgrupper etc.) og eksternt i forhold til “kunder” og samarbejdspartnere i netværk etc. (bl.a. KL’s pejlemærke nr. 4. Øget decentral organisering)

Det var også i denne periode, at man begyndte at fokusere på begrebet “kultur” ud fra den erkendelse, at hvis man

virkelig skulle ændre noget, så var det ikke nok at fokusere på de strukturelle forhold; det, der skulle ændres, var kulturen, værdierne, normerne (jf. Schein’s kulturteori – Schein, 2010). Dette fokus har mange PPR-ansatte oplevet udmøntet i form af værdiprocesarbejde, hvor enheden har skullet formulere værdier for opgaveløsning, samarbejde og trivsel. Det var også på dette tidspunkt, at begrebet værdibaseret ledelse opstod; lederne gik fra at lede og styre ud fra regler og rammer til at lede på basis af værdier.

I denne æra blev fokus på det umiddelbart synlige rationelle (mål, teknologi, struktur, regler, økonomi) suppleret af et fokus på det ikke så umiddelbart tilgængelige (holdninger, følelser, uformelle roller og relationer etc.). Tavistock-traditionen (Heinskou et al, 2004 & 2010) opstod i denne fase; inden for denne teoriretning havde man fokus på at forstå individet i dets kontekst ved at sammentænke teorier om systemer med psykodynamiske teorier om individer og grupper. Morgan (2006) beskriver dette metaforisk som **“det psykiske fængsel”**. Mit billede er, at PPR-medarbejderens opgaver fremadrettet i endnu højere grad vil kalde på kompetencer møntet på at forstå og intervenere i det uformelle liv præget af emotioner, irrationalitet, skjulte dagsordener og modstand, der også hersker i organisationer som følge af det faktum, at PPR-medarbejderen vil skulle gennemføre flere opgaver af konsultativ karakter med grupper af bl.a. skolernes medarbejdere og forældre.

Motivationsteoriene opstod også i denne æra; disse lever stadig, ligesom der er stort fokus på begreber som social kapital (Hasle, 2010), selvledelse og empowerment (Kristensen, 2013). I mit arbejde i disse år i PPR-enhederne og de kommunale forvaltninger udfolder selvledelse og social kapital sig som to størrelser, som går hånd i hånd med teamstrukturer og arbejdet med styrkelse af arbejdsmiljøet. Mit bud er, at PPR-medarbejderen i sit møde med såvel professionelle som forældre i fremtiden vil have svært ved at sidde begreber som social kapital, selvledelse og det gode arbejdsmiljø overhørigt.

## **Det symbolske-fortolkende perspektiv**

### **Virkeligheden som iscenesættelse og som social konstruktion**

I det symbolsk-fortolkende perspektiv anskues organisationer som en social konstruktion – d.v.s. at organisationen skabes gennem interpersonelle handlinger bygget op via fælles erfaringer og historier (Hatch, 2012). Tesen i dette perspektiv er, at den organisatoriske virkelighed har et subjektivt udspring, at vi selvskaber organisationen og omgivelserne. De objektive forhold gøres subjektive og gives mening af organisationens medlemmer. Elementer som struktur, kultur og omgivelser er ikke reelle, men blot en sproglig konstruktion udsprunget af de overbevisninger, som organisationens medlemmer er bærere af.

Det symbolske perspektiv er opstået i 1980'erne og har oprindeligt udgangspunkt i sociologerne Berger & Luckmann's bog "The Social Construction of

Reality" fra 1966 (se bl.a. Hatch, 2012). Ligeledes er dette perspektiv influeret af den amerikanske socialpsykolog Karl Weick og hans teori om sensemaking, som defineres som de kognitive kort, vi laver over verden for at forstå organisationerne (Weick, 1995)

Metaforisk kan dette perspektiv bedst beskrives ved hjælp af **kulturmetaforen** (Morgan, 2006), hvor organisationer beskrives ved hjælp af skikke og traditioner, historier og myter, artefakter og symboler i organisationer.

Ifølge det symbolsk-fortolkende perspektiv består forandringen i at ændre på ord, aktiviteter, fysiske objekter, at styre billeder og lægge rammer for individuel og organisatorisk identitet (Hatch, 2012). En model for ændring i dette perspektiv indeholder elementerne 1. symbolisering og 2. tolkning. Ofte vil lederen introducere en ny ide gennem sprog og adfærd. Symboliseringen og tolkningen finder sted, når det der introduceres, tillægges mening af organisationsmedlemmerne. Sprog (dialogen) og adfærd bliver mediet, hvorved ændringen kommunikerer og manifesteres, og selvsagt bliver lederen (eller PPR-medarbejderen i konsulentrollen) symbolskaber; han/hun skal gå foran og ændre sig selv, for så vil organisationen også ændre sig. I forbindelse med inklusionsarbejdet vil PPR-medarbejderen jo komme i situationer, hvor han/hun er den symbolskabende – den der skal facilitere dialogen om inklusion og medvirke til at skabe og gøre de sproglige konstruktioner om inklusion meningsfulde.

Den engelske sociolog Anthony Giddens gjorde i 1960'erne op med det klassiske og moderne perspektiv på organisationers struktur ved at fremføre ideen om, at strukturer er en ramme om interaktion mellem mennesker, og at interaktionen mellem mennesker skaber den strukturelle ramme. Med andre ord kan man gennemføre nok så mange organisationsændringer, men hvis ikke medarbejderne ændrer deres daglige interaktionsmønstre, vil der ikke ske nogen ændring. Dette perspektiv er bl.a. set udkrystalliseret via den systemiske tradition – hvor man i Danmark gennem mange år – specielt i den offentlige sektor – har uddannet et stort antal ledere og fagprofessionelle i systemisk kommunikation, systemisk ledelse, reflekterende processer o.s.v. For PPR-medarbejderens vedkommende er det min vurdering, at det fremtidige arbejde vil kalde på viden og kompetencer i systemisk tænkning og praksis; PPR-medarbejderen vil sikkert møde systemisk uddannede ledere, ligesom varetagelsen af opgaver under pejlemærke 2 – Supervision og rådgivning – kan kalde på viden og metoder møntet på at gennemføre fx gruppesupervisioner og –refleksioner i en systemisk referenceramme. Endvidere er mange af de teknikker, vi som organisationspsykologer benytter i faciliteringen af grupper og processer, rundet og inspireret af den systemiske tænkning (Dahl, 2011, Haslebo, 2003, Strøier, 2011).

Under scientific management- og den moderne epoke blev organisationer betragtet som ligevægts- eller konsensus-søgende systemer. Med opblomstringen

af det symbolsk-fortolkende perspektiv fremkom ideer om organisationer som et **politisk system** præget af divergerende og modsatrettede interesser, magtkampe og konflikter (Morgan, 2006). Mit bud er, at PPR-medarbejderen fremadrettet vil være hjulpet af at have et blik for disse spil. Dette vedrører dels en indsigt i politiske processer (og irrationaliteter eller ikke åbenlyse logikker) på et overordnet forvaltnings- eller kommunal-/nationalpolitisk niveau samt konsekvenserne heraf for den kontekst, som PPR-medarbejderen og hans/hendes klienter skal kunne agere i. Endvidere ser jeg det som en vigtig kompetence, at PPR-medarbejderen formår at fortolke det spil (interesser, magt) som kan opstå mellem fx forvaltning og skoler, mellem lærere og forældre o.s.v. og ligeledes opøver kompetence i at kunne agere i disse agenda-fyldte felter.

### Det postmoderne perspektiv

Begrebet postmodernitet stammer fra arkitekturen fra 1950'erne (Hatch, 2012). Den postmoderne tilgang opstod som et opgør med funktionalismens "sterile og livløse" arkitektur – en stilart som jo dominerede byggeriet i perioden 1930-1960. De postmoderne arkitekter gjorde brug af symboler og forskellige stilarter (nye og gamle) og kombinerede dette med nye byggetoder og -materialer.

Inden for organisationsteorien ligger der ikke én teori til grund for postmodernismen (som for alvor har fået sit "gennembrud" efter 1990). Postmodernitetsteorien opstod som en kritik dels af den rationelle og videnskabelige til-

gang i det klassiske perspektiv og dels af det moderne perspektivs fokus på det universelle. Ifølge de postmoderne organisationsteoretikere giver det ikke mening at udforme lovmæssigheder om det universelle, idet virkeligheden er fragmenteret, mangfoldig og modsætningsfyldt, hævder de. Det postmoderne liv er mangfoldigt, differentieret og modsætningsfyldt og placerer personen i en "fragmenteret" tilstand. Fragmentering er således et centralt tema i det postmoderne perspektiv.

Det postmoderne bidrag er først og fremmest et opgør med begreber som strategi og organisation. Ifølge de postmoderne teoretikere er disse begreber ikke andet end en sproglig konstruktion, som ikke eksisterer som objektive realiteter, men snarere objektiviseres ved vores subjektive indstilling til dem (Clegg, 2011).

Den postmoderne tilgang til struktur-diskussionen er i første omgang at stille spørgsmålstejn ved, hvad en organisation egentlig er. Som følge af fragmenteringen og den manglende sammenhæng i organisationen er det ifølge postmodernisterne relevant at tale om netværksstruktur, hvor vertikal kommunikation og kontrolrelationer erstattes af horisontal kommunikation, og hvor de formelle bånd, som traditionelt binder organisationen sammen, erstattes af partnerskaber på tværs mellem organisationer (MacIntosh, 2006). Netværk opstår oftest, når en organisation står overfor teknologiske ændringer, eller der stilles krav om udførelsen af projekter af kortere varighed. Ligeledes kan etableringen af net-

værksstrukturer være konsekvensen af udlicitering. Arbejde i en netværksstruktur forudsætter frivillighed og samarbejde i en grad, som ikke kan tages for givet. Ledelsesopgaven er således i stort omfang at styrke og fastholde de gode relationer samarbejdspartnerne imellem, ligesom organisationens identitet skal skabes og fastholdes på tværs af fysiske og geografiske grænser samt interesser. Flere af pejlemærkerne peger på PPR-medarbejderen som katalysator for opgaveløsning og iværksættelse af udviklingsprocesser i – ofte midlertidige – netværk bestående af samarbejdspartnere på tværs af organisatoriske grænser – fx PPR, skoler, forældre, specialister etc. Vi vil derfor i efter min vurdering fremtiden se en øget fremkomst af task forces, ad hoc-arbejdsgrupper og netværk på tværs af organisatoriske skel – ofte faciliteret af PPR-medarbejderen.

I det postmoderne perspektiv videreføres ideen om sproget, dialogen og det meningssskabende som centrale elementer ved gennemførelse af organisatoriske ændringer. Postmodernisterne har dog den holdning, at ikke blot lederen (eller PPR-medarbejderen), men i stedet hele organisationen medvirker til det meningssskabende. Sproget bliver centralt, eftersom tale og tekst producerer og reproducerer organisationerne. Således er der sket en bevægelse i retning af en sprogvidenskabelig tilgang til udvikling i/forståelse af organisationer.

Her spiller **diskursanalysen** som metode en rolle. I diskursanalysen opfat-

tes sproget som den styrende faktor; sproget er de “briller” hvormed vi ser virkeligheden, og vores opfattelse af virkeligheden siger mere om brillerne end om nogen objektiv virkelighed (Jørgensen, 1999).

Således opstår også fænomenet historiefortælling, hvor vi ved at fortælle historierne skaber vores egen organisatoriske virkelighed. Den **narrative tradition** har vundet stor udbredelse blandt ledere og konsulenter på mange arbejdspladser i Danmark gennem de seneste 15-20 år.

Omkring årtusindeskiftet var tænkningen domineret af “**Appreciative Inquiry**” eller de værdsættende undersøgelser, hvorved man søger at iværksætte udvikling ved at gøre historierne om det, der virker – det gode i organisationen – eksplicitte (Cooperrider, 2005). Gennem de sidste 10-15 år er der endvidere skrevet et stort antal bøger om **narrativ praksis** som metode møntet på etablering af dialoger, facilitering af processer og udvikling af organisationer (Haslebo, Schnoor, Westmark, 2012). Metoderne her har bl.a. afsæt i narrativ terapi (se bl.a. White, 2005) og er nu videreudviklet til en række metoder, som PPR-medarbejderen måske allerede har i værktøjskassen og efter min vurdering i fremtiden vil have god gavn af at kunne praktisere i forhold til facilitering af dialoger og processer med individer og grupper.

### Kompleksiteten i dag

Jeg har nu forsøgt at give et overordnet rids af udviklingen i organisationspsykologisk teorier og perspektiver

over en periode på ca. 100 år. Teorierne retter sig mod omgivelserne, organisationsniveauet, gruppeniveauet og det individuelle niveau. Min påstand er, at alle 4 perspektiver lever i bedste velgående, at de dels ligger til grund for den kontekst, vi skal kunne forstå og agere i, ligesom de influerer vores praksismetoder og interventionsformer. Jeg har endvidere forsøgt at illustrere, hvordan jeg ser perspektiverne repræsenteret i KL’s pejlemærker for PPR’s fremtidige ydelser og i den PPR-praksis, jeg kender til. Kompleksiteten fremkommer på 3 fronter:

1. Den typiske PPR-medarbejder skal – for nogles vedkommende – i højere grad i fremtiden kunne intervenere på 3 opgaveniveauer: I forhold til det enkelte individ (fx barnet eller forælderen), i forhold til gruppen (fx et lærerteam eller en forældregruppe) og i forhold til organisationen (fx et lærerkollegium på en skole)
2. PPR-medarbejderen skal kunne forstå, fortolke og agere i systemer præget af ideologierne fra samtlige 4 perspektiver – som eksempel den samtidige eksistens af en topstyret forandring og new public management-målinger (scientific management) i en teamstruktur, hvor man tilstræber det gode arbejdsmiljø, trivsel og social kapital (det moderne perspektiv) med tilstedeværelsen af lokale og forvaltningsrelaterede politiske dagsordener, interesser og magtkampe (det symbolsk-fortolkende perspektiv) og med eksistensen af mange formelle og uformelle netværksstrukturer på tværs af enheder (det postmoderne perspektiv)



3. Fremtiden kalder på, at PPR-enhederne for at kunne løse den fremtidige opgave a) udvikler en integrativ organisationspsykologisk videns- og praksiserfaring rettet mod såvel individ, gruppe og organisation, b) sikrer at denne viden/praksis har rod i forskellige videnskaber (fx organisationsteori, personlighedspsykologi o.s.v.) og c) at denne viden/praksis repræsenterer tænkning og metoder med afsæt i samtlige 4 perspektiver. Komplexiteten i organisationer er så stor som aldrig før, og min vurdering er, at man kun ser dele af elefanten ved at være skolet i og arbejdet ud fra et enkelt perspektiv – at PPR-medarbejderen m.a.o. skal kunne forstå helheden for at kunne arbejde med delen og at afsættet herfor skal være funderet i en bred organisationspsykologisk praksis.

Møntet på at styrke den organisationspsykologiske praksis vil jeg afslutningsvis give fremtidens PPR-medarbejder følgende råd med på vejen:

- **Forstå konteksten!** Sæt dig ind i de store linjer – hvordan organisationer er skruet sammen, beslutningsprocesser, magtteori, styringsparadigmer, strategi, vision og mission – dels ved læse lidt organisationsteori/politologi og dels ved at sætte dig ind i din forvaltnings/din kommunes, regeringens, dine skolers visioner, missioner, politikker og strategier etc.
  - **Forstå og intervenér i grupper!** Du kan muligvis have brug for yderligere viden om grupper, gruppefa-
- ser, dynamikker i grupper, magt i grupper, projektioner og forsvarsmekanismer, arbejdet med svære grupper og facilitering af grupper. Dette kalder på indsigt i grupper (fx socialpsykologi, arbejdspsykologi, psykodynamisk tænkning og systemisk viden) og tilstedeværelsen af en metodebank (fx psykodynamiske, systemiske og narrative interventionsmetoder).
- **Forstå dig selv!** Hvis du skal gå fra at arbejde i en-en-relationer til at arbejde mere med grupper og organisationer, kan det være en hjælp at kende og arbejde med dine egne temaer: Hvad har du valens for (når du lander i kaos og magtkampe)? Hvad introjicerer du? Hvilken rolle (formel/uformel) tager du på dig? Hvordan kan du risikere at blive fanget i de (gruppe)psykologiske spil? Hvordan kan du blive bedre til at stå i kaos og modstand? Hvilke opgaver skal du helst ikke tage på dig? Hvor er det nemt og sjovt for dig at være? Hvor er det passende udfordrende? Og hvor er det rigtigt svært?
  - **Skab en ramme!** Det vil ofte være en fordel, at man er to på komplekse opgaver i grupper. Er der mulighed for dette i jeres organisation? Supervision: Det er – som i andre sammenhænge – rigtigt gavnligt at modtage supervision på nogle af disse svære og komplekse opgaver. Hvordan er dine muligheder her?
  - **Få dit mandat på plads!** Hvad siger du ja og nej til? Er kontrakten (formel og psykologisk) på plads? Har din leder været tilstrækkeligt inde over opgaven/aftalen med “kli-

enten”? Hvornår starter og slutter opgaven? Hvad er dine succeskriterier? Er der realisme i forholdet mellem succeskriterier og ressourcer? Hvilke beføjelser har du, din leder og lederen af klientsystemet? Hvilke ressourcer har du at gøre godt med (fra egen enhed og fra klientsystemet)? Mandatet kan både vedrøre den indledende kontakt/kontrakt med opdragsgiver (fx skolelederen) og de første møder med klientsystemet (fx en gruppe af lærere).

## Litteratur:

- Lars Borgmann et al: Velfungerende grupper og team. Hans Reitzels forlag, 2013
- Birgitte Bonnerup et al: Gruppen på arbejde. Hans Reitzels Forlag, 2008.
- Marc Buelens et al.: Organisational behavior. McGraw-Hill, 2006
- Stewart Clegg: Strategy – Theory and Practice. Sage, 2011.
- David L. Cooperrider et al: Appreciate Inquiry. Ingram, 2005.
- Kristian Dahl et al.: Den professionelle proceskonsulent. Hans Reitzels forlag, 2011
- Peter Hasle: Ledelse med social kapital. L&R Business, 2010
- Gitte Haslebo: Relationer i organisationer. Dansk psykologisk forlag, 2004
- Gitte Haslebo: Konsultation i organisationer. Dansk psykologisk forlag, 2003
- Mary Jo Hatch et al: Organization Theory. Oxford University Press, 2006.
- Torben Heinskou et al: Psykodynamisk organisations-psykologi – bind 1-2. Hans Reitzels forlag, 2004 og 2011.
- Marianne Winther Jørgensen: Diskuralanalyse – teori og metoder. Samfundslitteratur, 1999.
- Daniel Katz et al.: The Social Psychology of Organizations. Wiley, 1978
- Klausen, Kurt Klaudi: Skulle det være noget særligt? Organisation og ledelse i det offentlige, Børsens Forlag 2001
- Klausen, Kurt Klaudi: Strategisk ledelse – de mange arenaer. Syddansk universitetsforlag, 2004
- Kommunernes Landsforening: KL’s pejlemærker for fremtidens pædagogisk-psykologiske rådgivning. KL, 2013
- Anders Raastrup Kristensen et al.: Strategisk selvledelse. Gyldendal Business, 2013
- Leon Lerborg: Styringsparadigmer i den offentlige sektor. Jurist- og økonomforbundets forlag, 2013.
- Robert MacIntosh et al: Complexity and Organization. Routledge, 2006
- Eugene McKenna: Business Psychology & Organisational Behaviour. Psychology Press, 2006.
- Henry Mintzberg: Structures in Fives. McGraw Hill, 1979
- Gareth Morgan: Images of Organization. Sage Publ., 2006
- Anton Obholzer et al: Det ubevidste på arbejde. Psykologisk forlag, 2003
- Dorthe Pedersen: Offentlig ledelse i managementstaten. Samfundslitteratur, 2004.
- Edgar Schein: Organizational Culture & Leadership. Wiley, 2010
- Michala Schnoor: Narrativ organisationsudvikling. Dansk Psykologisk Forlag, 2009
- Ralph Stacey: Strategic Management and Organisational Dynamics. Pitman Publ. 2006
- Lionel Stapley: Individuals, Groups, and Organizations beneath the Surface. Karnac, 2006.
- Vibe Strøier: Konsulentens grønspættebog. Psykologisk forlag, 2011.
- Karl Weick: Sensemaking in Organizations. Sage, 1995.
- Thilde Westmark et al.: Konsulent – men hvordan? Akademisk forlag, Michael White: Narrativ praksis. Hans Reitzels Forlag, 2006

# Elevperspektiver

## - etter en traumatisk hjerneskade



*Artikkelen undersøker elevperspektiver etter en traumatisk hjerneskade. Traumatisk hjerneskade (TBI) forårsaket av vold mot hodet i trafikkulykker, fallulykker, sportsulykker eller voldshandlinger, er en av de hyppigste årsakene til ervervede funksjonsnedsettelse hos barn og unge. Det teoretiske rammeverket bygger på perspektiver fra både nevropsykologi og kritisk psykologi, der førstnevnte representerer et tredjeperson standpunkt og sistnevnte et subjekt standpunkt. Studien viser at elever med TBI er forskjellige fra hverandre akkurat som alle andre elever. Deres handlegrunner må forstås både som et resultat av TBI per se, men også som en respons på de individuelle erfaringer de har hatt etter TBI. Elevenes perspektiver ble verken tilstrekkelig vektlagt eller forstått, noe som synes hovedsakelig å være en følge av læreres manglende oppmerksomhet, kunnskap og forståelse for "hjerneskaden i praksis". Artikkelen understreker at det ikke er læreres individuelle ansvar å sikre at de har tilstrekkelig kunnskap i en skole som har som målsetting å være inkluderende, det er skolemyndighetenes ansvar.*

*Af Eli Marie Killi, Ph.d. stipendiat/Rådgiver/Advisor, Statped Sørøst, Norge*

### Innledning

Denne artikkelen undersøker elevperspektiver etter en traumatisk hjerneskade. Studier har vist at den enkelte elevs opplevelse av eget læringsmiljø er det som har størst betydning for elevens faglige og sosiale utvikling (Utdanningsspeilet 2011). En gjennomgang av doktorgradsarbeidene ved Institutt for spesialpedagogikk (Universitetet i Oslo) for perioden 1990-2009 avdekker at bare et fåtall av doktorgradsarbeidene fokuserer på barns og unges egne erfaringer, perspektiver og hvordan de gir mening til det som skjer (Tangen 2011). Det samme viser internasjonale studier når det gjelder gruppen barn og unge med traumatisk hjerneskade (bl. a. Hux, Bush, Zickefoose,

Holmber, Henderson mfl. 2010, Mealings & Douglas 2010), som denne artikkelen omhandler.

I studier som undersøker elevers personlige perspektiver og erfaringer etter en traumatisk hjerneskade (Kennedy, Kraus & Turkstra 2008, Stewart-Scott & Douglas 1998, Todis & Glang 2008, Mealings & Douglas 2010) rapporterer elevene om økt anstrengelse for å oppnå samme skoleresultater som før skaden, generelt dårligere karakterer, økende bruk av strategier for å kompensere for vansker, mindre sosialt aktive og mindre samvær med jevnaldrende, samt endrede fremtidsmål. En av svært få norske studier som undersøker unges opplevelse etter TBI, konkluderer med at de unge synes å

oppleve det enklere å leve med akademiske vansker enn med sosiale vansker (Rødset 2008).

Denne artikkelen, som inngår i en phd avhandling som undersøker mening og sammenheng i læringsforløpet etter en traumatisk hjerneskade, har elevperspektiver hos 8 unge med TBI som omdreiningspunkt. Artikkelens ambisjon er å belyse betydningen av elevperspektivet etter TBI for å komme til en forståelse av elevens grunner for å handle som hun/han gjør.

### **TBI i barnealder**

TBI er en ervervet hjerneskade forårsaket av ytre vold mot hodet, f.eks. ved trafikkulykker, fallulykker, sportsulykker, vold o.l. Det anslås at det hvert år er ca. 1600 barn og unge i Norge i aldersgruppen 0-19 år som får en traumatisk hjerneskade (Nestvold mfl. 1988, Johansen mfl. 1991 ref. i Bryhn & Hetland 2002, Ingebrigtsen, Mortensen & Romner 1998).

En traumatisk hjerneskade representerer en særlig barriere når det gjelder kognitiv, sosial og emosjonell utvikling hos barn og unge (bl.a. Prigatano og Gupta 2006, Yeats, Taylor, Stancin, Minch & Drotar 2002, Ponsford 1995) som påvirker læring og spill med omgivelsene (bl.a. Böttcher 2004, 2008, 2010, Fleischer 2004, 2009a, Gracey & Ownsworth 2008, Lezak 1995, Lezak & O'Brian 1988, Ylvisaker & Feeney 1998). Å forstå relasjonen mellom den traumatiske hjerneskaden og barnets utvikling og fungering, blir derfor viktig både for foreldre og lærere. Etter den akutte fasen kan hjerneskaden bli "usynlig" for familie, venner, lærere o.a., fordi det

ikke finnes noen ytre tegn på de underliggende kognitive vanskene. Dette bidrar ofte til at elevens problemer ikke blir forstått i lys av den påførte hjerneskaden (Laatsch, Harrington, Hotz m. fl. 2007). I denne undersøkelsen var det bare en av de unge som hadde åpenbare fysiske følger av hjerneskaden.

De funksjonene som er mest utsatt etter en traumatisk hjerneskade, er eksekutive funksjoner. Disse omfatter oppmerksomhetskontroll (selektiv kontroll og hemming), kognitiv fleksibilitet (arbeidsminne, begrepsbruk og feedback), sette mål (planlegging/organisering, problemløsning og begrepsresonering) og informasjonsprosessering (prosesseringstempo og flyt/effektivitet) (Anderson 2008). Eksekutive funksjoner danner grunnlaget for barnets kognitive/akademiske fungering, emosjonelle og sosiale fungering og atferdsmessige selv-regulering (Ylvisaker og Feeney 2008). En traumatisk hjerneskade påvirker modningen av disse funksjonene helt opp til ung voksenalder (Anderson 1998, Levin, Culhane, Hartmann mfl. 1991, Luciana, Conklin, Hooper & Yarger 2005).

### **Teoretisk analyseramme**

Böttcher (2010) hevder at et barns funksjonsnedsettelse eller funksjonshemming endrer barnets utvikling, ikke bare på det biologiske nivå, men også på det psykologiske nivå og i den sosiale praksis. Hun beskriver en hjerneskade både som en biologisk realitet og som vansker slik de kommer til uttrykk i ulike sosiale praksiser og det dialektiske forholdet mellom dem. Hun skriver at "(...) *neurobiological constraints such as learning impairments are*

*movable in and through activity in the social practice*” (Böttcher 2010, s 17).

Derfor bygger den teoretiske analyse-ramme på perspektiver fra både nevrovitenskap og subjektivitetsvitenskap, representert ved henholdsvis nevropsykologi og kritisk psykologi.

Nevropsykologi har en sterk stilling når det gjelder å identifisere kognitive vansker etter en ervervet hjerneskade. Den nevropsykologiske undersøkelsen skal være en veiviser for spesial-/pedagogisk praksis, som også kan benevnes som nevropedagogisk praksis eller pedagogisk nevropsykologi. Nevropsykologien som fag har vært sterkt influert av ideen om at hjernen bestemmer atferden, og av kognitiv psykologi (Andrewes 2001) som har bidratt til å ha oppmerksomheten rettet mot de indre prosesser i mennesket. Dette kritiseres ikke bare av forskere innen sosio-kulturelle læringsteorier (bl. a. Holzkamp 1985/2005, Stetsenko 2008, Lave & Packer 2008), men også av miljøer innen det nevropsykologiske fagmiljøet (bl.a. Bowen, Yeats & Palmer 2010). Særlig nevropsykologer i rehabiliteringsfeltet erfarer at de standardiserte testene er begrenset fordi de ikke fanger opp sosiale og kontekstuelle faktorer som påvirker testresultatene, og av den grunn heller ikke fanger opp den funksjonelle bedringen etter hjerneskaden. Gracey & Ownsworth (2008) påpeker den endring som har skjedd innen nevropsykologien de siste to tiår:

*This social-constructionist turn emphasizes subjectivity, language, social processes and the importance of understanding individuals as actively constructing meaning in the*

*context of interaction with others (s. 522)*

I følge kritisk psykologi, innebærer testing og kartlegging å gjøre elever til objekter og behandle dem ut fra et “tredjeperson standpunkt”, noe som står i motsetning til subjektivitetsvitenskapens “første persons standpunkt” (Holzkamp 1983 ref. i Mørck & Huniche 2006). Men det utelukker likevel ikke en erkjennelse av at viten på et biologisk- nevrologisk nivå også har betydning for utviklingen av elevens handleevne (Böttcher 2004). Kritisk psykologi gir rom for bruk av “statistiske avbildninger” (Holzkamp 1985/2005) når det foregår et eller annet i en person, betingelser som han/hun ikke kjenner til, som etter en traumatisk hjerneskade (Jacobs 1993). Når disse betingelsene blir objektivert gjennom standardiserte tester, er det et skritt på veien til å overvinne det i praksis i størst mulig grad, gjennom at det blir håndterbart og kjent (Holzkamp 1985/2005). Dette betyr at nevropsykologiske undersøkelser ideelt skal bidra til å avmystifisere følgene av hjerneskaden slik at skolen gjennom tilrettelegging av muligheter som eleven har de nødvendige forutsetninger for å nyttiggjøre seg, bidrar til å begrense de betingelsene som hindrer utvidelse av elevens *handleevne* etter TBI.

Å forstå eleven som subjekt vil si å utforske fra et førsteperson standpunkt. Dette betyr å komme nærmere en forståelse av elevens livssituasjon og grunner for å handle, i tett samarbeid med eleven. Dette innebærer å være i en kontinuerlig prosess med å

forstå elevens grunner for å handle, det vil si *handlegrunner*. Analysen av elevperspektiver etter en traumatisk hjerneskade, skjer altså i møtet mellom en *betingelses diskurs* (Holzkamp 2013) som kjennetegnes ved en “*årsak-effekt*” relasjon mellom hjerneskade og atferd, og en *begrunnelses diskurs* (Holzkamp 2013) som kjennetegnes ved “betydning-begrunnelses relasjoner”. Dette innebærer at en traumatisk hjerneskade er en betingelse som påvirker betydninger og begrunner handlinger og dermed er medbestemmende for elevens handleevne.

### Framgangsmåte

Undersøkelsen er et multi-case studie inspirert av etnografisk feltarbeid (bl.a. Spradely 1979, Wadel 1991). De 8 unge med traumatisk hjerneskade var i alderen 13-17 år ved innlemming i prosjektet. Alle ble rekruttert ved eget arbeidssted, som er et spesialpedagogisk kompetansesenter (Statped)

for utredning og rådgivning. Utvalget ble foretatt av inntaksleder på bakgrunn av utvalgte kriterier: milde og moderate hjerneskader, ingen kjente psykiatriske diagnoser før hjerneskaden, kunne huske tiden før skade og kommunisere verbalt. Utvalget besto utenom de unge, også av deres foreldre/foresatte (11) og 2 betydningsfulle lærere/assistenter (15 lærere og 3 assistenter). Ingen av disse var kjent for undertegnede før prosjektstart. Det var foreldrene som samtykket i de unges deltagelse i prosjektet. Kravet om informert samtykke fra de unge, ble ivaretatt i personlig brev og gjennom kommunikasjon med foreldre før prosjektstart.

Studien bygger på deltagende observasjon, intervju og analyse av dokumenter. Dokumentene som har inngått i analysen er nevropsykologiske og spesialpedagogiske rapporter, individuelle opplæringsplaner (IOP), halvårsrapporter og karakterutskrifter. Obser-

Utvalg	Type ulykke	Alder ved skade	Hjerneskadens alvorlighetsgrad	Læringsbarrierer relatert til eksekutiv fungering
Peter	Trafikkulykke	7 år	Moderat	Abstraksjon Problemløsning Kognitiv fleksibilitet Egenledelse Tretthet
Simon	Trafikkulykke	8 år	Moderat	
Erik	Trafikkulykke	9 år	Moderat	
Mari	Fallulykke	11 år	Mild	
Marius	Sportsulykke	9 år	Moderat/alvorlig	
Mikkel	Trafikkulykke	8 år	Moderat/alvorlig	
Anne	Trafikkulykke	12 år	Moderat	
Kim	Fallulykke	9 år	Moderat	

Tabell 1: Oversikt over de unge som deltok i undersøkelsen. Navnene er fiktive og opplysningene er avgrenset for å ivareta de unges anonymitet

vasjon og intervju, i alt 47 intervjuer av 1,5-2 timers varighet, er foretatt i to runder, der andre runde inkluderte 4 av de unge som ble valgt ut etter analyse av empirisk materiale fra første runde.

Det ble utarbeidet tre intervjuguider (elev, foresatte, lærere/assistenter) og en observasjonsguide. Intervjuguidene fokuserte på erfaringer og perspektiver relatert til muligheter og begrensninger i skolen etter hjerneskaden. Kvale (2001) hevder at validitet når det gjelder intervju, handler om en "på stedet-kontroll" i betydning av en kontinuerlig kontroll av den informasjon som gis (s.165). Min kunnskap om kognitive, språklige, sosiale og emosjonelle følger av en TBI, etter å ha arbeidet med denne gruppen barn og unge i mange år, mener jeg har bidratt til å skjerpe mine observasjoner og kvalitetssikre kommunikasjonen. Samtidig som observasjonene av ca. 2 dagers varighet i forkant av hvert elevintervju, ga et grunnlag for å konkretisere spørsmålene i intervjuguiden, noe som bidro til å øke relevansen i intervjuene.

Observasjonsguiden var rettet mot hva de unge deltok i, hvordan de deltok, hvem de var sammen med, hvilke muligheter det var for deltagelse, hva som preget fellesskapet og hvordan lærere/assistenter orienterte seg mot de unge. Bestemmende for min måte å observere og delta på, var den tilgang som ble gitt meg av den enkelte unge selv.

Analysen baserer seg på en triangulering av metoder (observasjon, intervju og dokumenter) og perspektiver (elev, foreldre, lærere/assistenter). Den er strukturert av de tre begrepene, *be-*

*tingelser, betydninger og begrunnelser*, som gjort rede for under teoriavsnittet. Observasjonsmaterialet og tekstmaterialet (intervjuene, dokumenter) er analysert innad i hvert av de åtte casene og på tvers av casene.

Den innforståthet som enhver utvikler etter lang tid i praksis, kan utgjøre en svakhet i undersøkelsen. Det dilemmaet som dette innebærer, har jeg forsøkt å legge åpent for andres vurderinger i ulike sammenhenger sammen med prosjektdeltagere og i forskerfellesskap, for å skjerpe mitt "utenfra blikk".

Når det gjelder spørsmålet om generalisering av analyseresultater, kan disse sees som en allmenngjøring gjennom at analysen peker på praktiske muligheter som gjør disse praktiske mulighetene også tenkelig for andre (Mørck 2006), både når det gjelder elever med ervervet hjerneskade og andre elever med og uten særlige behov.

## **Elevperspektiver og lærerrefleksjoner**

Det empiriske materialet som framtrer som viktig for å belyse elevperspektiver etter TBI, presenteres her som opplevde endringer etter hjerneskaden, hvordan de unge opplever å være i klassen, hva de tenker om å være sammen med klassekamerater og venner, sammen med lærerrefleksjoner ut fra et tredjeperson perspektiv, som kan bidra til å belyse elevens opplevelser og tanker.

### **Før og etter**

Endringene som de unge hadde opplevd som de mest merkbare relateres til faglig, sosial og fysisk fungering.

Det mest belastende for Anne var å gå fra å være en av de *“tre flinkeste jentene i klassen”*, til at hun etter ulykken opplevde vansker med å huske beskjeder og det hun hadde lest, noe som hadde stor innvirkning på å lære nytt i skolefagene. Anne var opptatt av å bli like flink på skolen som hun hadde vært før ulykken, og ønsket derfor å bli tatt ut av klassen for å kunne ta igjen det tapte så fort som mulig. Erik hadde også fokus på å være flink faglig, og den forandringen Erik framhevet var: *“(…) jeg tror jeg har begynt å jobbe saktere etter ulykka fordi jeg bruker litt lengre tid på å tenke, kanskje litt lengre tid på å lese”*.

Fire av de unge opplevde sosiale følger som den største forandringen. Peter mente den største overgangen var at han var ensom og ikke hadde kamerater verken på skolen eller i fritiden. Han husket tiden som skoleflink og populær å være sammen med og hvordan dette endret seg etter ulykken:

*Jeg husker rett etter ulykka, da.. en av naboene som var utenfor, sant, vi var jo venner før. Og så... ville jeg være venner med de etterpå og da, og da var det omtrent sånn at jeg tvang de til å komme bort til meg etterpå. Jeg ringte de etterpå skolen, og så tvang jeg de til å... ikke tvang de akkurat, men jeg ringte så ofte så at de klarte ikke å si nei hver gang og finne på en god grunn.(...) for jeg hadde jo ingen ting å gjøre da.*

Kim pekte på at *“(…) folk hadde forandret seg”* etter ulykken. Det kom fram i samtaler og intervju at han var særlig opptatt av én spesiell gutt i klassen,

som han hadde vært nær venn med før ulykken, men som han etter ulykken opplevde plaget han, og som han derfor hadde blitt engstelig for. Mikkel hadde en opplevelse av at før skaden da han kom til skolen om morgenen, så var det *“(…) fler som tok imot meg liksom”*. Marius var den eneste som svarte *“jeg vet ikke”* på spørsmålet om noe hadde forandret seg etter ulykken. Han virket å være i opposisjon til spørsmålet. I klassen observerte jeg at han gjerne ville være *“en av gutta”* og reagerte blant annet høylytt med et *“jippi”* og en hånd i været da han fikk anmerkninger for dårlig orden.

To av de unge vektla fysiske endringer som de mest merkbare etter skaden. Mari vektla hodepinen hun hadde hver dag i lang tid etter fallet som den største forandringen, og at det fortsatt hendte at hun hadde vondt i hodet og var trøtt. Det framkom i samtale med lærere og foreldre at Mari hadde opplevd mye fravær fra skolen og lite samvær med jevnaldrende på grunn av hodepine og liten utholdenhet i tiden etter ulykken. Simon opplevde at de fysiske hindringene med spasmer i ene armen og epilepsien, representerte den største forandringen. Han trakk fram opplevelser han hadde på ungdomsskolen der de andre i klassen moret seg med at han hadde spasmer. Dette opplevde han hindret han fra å være sammen med klassekameratene på den måten han ønsket.

Selv om det var flere år siden hjerne-skaden, hadde alle klare oppfatninger om hva som hadde endret seg, med unntak av Marius, som sannsynligvis vegret seg for å snakke om det. Endringene som framheves synes å være



relatert til det som oppleves som barrierer i forhold til det som har særlig betydning for den enkelte.

### **Å være i klassen**

De unge var det meste av skoletiden i klassen sin, selv om de fleste også hadde timer med gruppeundervisning. Peter og Mikkel var unntakene, hver på sin måte. Peter var alle timer i klassen sin, mens Mikkel var de fleste timene utenom klassen sin, i avdelingen for særskilt opplæring.

Det jeg observerte som en typisk undervisningssekvens i klassene, besto for en stor del av tavleundervisning og individuell oppgaveløsning. Læreren gikk igjennom nytt stoff, forklarte nye begrep, knyttet det til lærestoff som var gjennomgått før, stilte spørsmål, elever svarte, avløst av oppgaveløsning i læreboka og eventuelt ekstraoppgaver på ark. Som Kim uttrykte det: *“Det blir for mye for meg noen ganger, sånn som... ting å gjøre”*.

Alle de unge framhevet arbeidsro som viktig for å kunne “jobbe” og “huske”, som de uttrykte det. Det å unngå å bli sliten, var også noe som opptok de fleste. Observasjon i klassene bekreftet at klasseledelse som innebar ro og forutsigbarhet, var av betydning for de unges utholdenhet og arbeidsinnsats. Som Simon uttalte etter en time med mye bråk og støy i klassen: *“(...) Jeg greier jo å beholde roen inne i meg, selv om det er bråk rundt meg, men da sier det seg jo selv at jeg får med meg mindre av det jeg [skulle]”*.

Å skille seg ut fra klassekameratene, var et tema for flere av de unge. Anne fortalte i første intervju at hun følte at hun skilte seg ut i klassen:

*“Når jeg ikke greier det de andre greier, så føler jeg det”*. I en av observasjonene i Annes klasse, kom dette tydelig til uttrykk. Det ble gitt fem oppgaver der elevene skulle rope “Bingo” etter hvert som de ble ferdige med oppgavene. En etter en ropte Bingo, deretter fikk de arbeidsoppgaver i læreboka med påfølgende ekstra oppgaver på ark for de som arbeidet ekstra raskt. Anne ble ferdig som en av de to siste og kunne rope “Bingo” i det samme det ringte ut til friminutt. Hun var synlig ubekvem med denne situasjonen som gjorde forandringen fra før hun ble skadet ekstra tydelig for henne, den gangen hun var av de som fikk ekstraoppgaver fordi hun var “flink”. Mari var også opptatt av ikke å skille seg ut, i følge foreldre og lærere. Dette bekreftet hun indirekte da hun beskrev hva en god lærer var for henne. Det var en lærer som forklarte til hele klassen samlet: *“(...) hun går rundt i klassen og ser på når vi jobber og sånn. Og da kommer hun til alle da og spør hvordan det går og sånn”*.

Tilhørighet i klassen, det å være en del av et “vi” vektlegges av flere. Mikkel var sjelden sammen med klassen sin, og når han var i klassen hadde han med seg assistent som satt ved siden av han. Hun var den som la til rette og regulerte samværet og kommunikasjonen med medelever i timene. Men Mikkel selv ønsket en tilhørighet i klassen og framhevet det som det viktigste for han på skolen: *“At klassen bryr seg om meg kanskje (...)”*. Da jeg spurte hva de måtte gjøre for å vise at de brydde seg, svarte han: *“Nei, sier da hallo til meg da. Sier dem i hvert fall”* i

betydningen; det er det minste de må gjøre for å vise at de bryr seg.

Marius på sin side ønsket å være i klassen hele tiden og begrunnet det med: *“Jeg vet ikke jeg, men det er jo der kompisene mine er og... Der føler jeg meg liksom ikke så mye utenfor”*. Peter hadde samme begrunnelsen: *“Det er jo litt dumt og ikke å ha klassen der rundt meg, sant. Så blir jeg jo alene. Og det synes jeg er trasig”*. Erik på sin side uttrykte at han opplevde tilhørighet i klassen sin. Han framhevet at i hans klasse var de trygge på hverandre, noe han trodde skyldtes at de hadde gjort en del sammen også utenom skolen, de hadde vært på bl.a. leirskole og konfirmasjonsleir.

Betydningen av klassen som et sted å lære og et sted å være sammen med klassekameratene er tydelig, og det peker på både begrensinger og muligheter.

### **Klassekamerater og venner**

Selv med en følelse av trygghet i klassen eller i gruppen, bød friminuttene på særlige utfordringer for flere av de unge. I friminuttene var Mikkel helst inne i avdelingen for særskilt opplæring, som hadde sine egne lokaler i en del av skolebygget. Når han var uten-dørs i friminuttene, holdt han seg i ytterkant av skolegården og i nærheten av inngangsdøren. Mikkels mor bekreftet den begrensede kontakten han hadde med klassen: *“Men da, hvis han ser han Per, da, da er det liksom... da er liksom det friminuttet reddet. (...) Men er ikke han der en dag så.. ja”*.

Peter var alltid alene i friminuttene. Han var i så stor grad avsondret fra klassekameratene, både i friminuttene og inne i klassen, at foreldrene hadde

pålagt hver lærer og ta kontakt med Peter minst én gang hver skoletime, for at han kunne ha en følelse av å bli sett i løpet av skoledagen. Peter fortalte at han ikke likte skolen, og at han ønsket seg fortest mulig hjem når skoledagen var slutt. Likevel kom han på skolen hver dag, noe han begrunnet med at: *“Sånn som det er nå, at jeg (...) slipper å være for meg selv. Det er jeg så mye utenom skolen, så det er greit å ha noen rundt meg i hvert fall, selv om jeg ikke er med dem, egentlig”*.

Simon på sin side gikk ikke i skolens kantine sammen med de andre. Dette begrunnet han med at det var for få voksne tilstede der. I friminuttene observerte jeg han ute i gangen rett utenfor døra til klasserommet. Han opplevde ofte å komme i klammeri med andre medelever. Kontaktlæreren var klar over at Simon ikke følte seg trygg i friminuttene. Hun kalte friminuttene “den utrygge sonen” for han, uten at det ble gjort noe for å endre dette fra skolens side.

Selv om Erik uttalte at han trivdes i klassen sin, så observerte jeg Erik gående for seg selv i friminuttene, eller han satt sammen med en eller to på en benk inne uten at de snakket sammen. Eriks lærer fortalte at han trodde Erik syntes det var ok å være perifer og observere de andre, fordi han var så “filosofisk”. Da Erik selv reflekterte over sin perifere posisjon blant jevnaldrende og hvordan det kunne bli annerledes, uttalte han: *“Men det kan jeg jo ikke gjøre noe med selv”*. Marius observerte jeg ofte i skolens kantine der han “hang” rundt med de andre, satt i sofaen, observerte, og en enkelt gang kunne han være med å spille biljard. Mari

observerte jeg i jentegrupper på tre og fire, arm i arm i friminuttene, og hun uttrykte at hun trivdes i friminuttene. Med unntak av Peter, hadde alle i ulik grad kontakt og samvær med medelever i løpet av skoledagen.

Anne var den som uttrykte en sammenheng mellom det å ha venner og betydningen for skolearbeidet og trivselen i klassen. I det andre intervjuet med henne, ett år etter det første, fortalte hun: *“(...) I 8. hadde jeg ikke så mange venner, og det gikk ut over arbeidet mitt i fagene. (...) Og nå har jeg også fått flere venner, og jeg tør å snakke mer. Så det hjelper meg også ganske mye med arbeidet”*. Denne endringen ble bekreftet også gjennom observasjon i klassen.

For alle elever er skolen en viktig arena for å være sammen med jevnaldrende, nesten uansett posisjon, slik Peter gir uttrykk for. Utenfor skolen derimot syntes det som også Mari, som var sosialt aktiv i friminuttene, hadde en mer perifer posisjon blant jevnaldrende. De som de unge omtalte som venner i fritiden, var i overveiende grad litt yngre nabobarn eller de var slektninger eller barn av foreldrenes venner. Som Simon sa: *“(...) jeg bryr meg ikke så veldig om hvilken aldersforskjell og sånn”*. Erik fortalte om kamerater som ikke bodde i nærheten og som han derfor sjelden møtte. Han fortalte imidlertid at han besøkte beste-foreldrene sine hver dag. Alle fortalte både direkte og mer indirekte om en mer perifer posisjon i jevnaldergruppa enn de egentlig ønsket. Fire av de unge hadde støttekontakt på fritiden, en ville ikke ha støttekontakt selv om foreldrene ønsket det.

Det framkom i det lærerne fortalte at de hadde forholdsvis liten kunnskap om hvem de unge var sammen med i friminuttene, og hvordan de hadde det, med unntak av de gangene noe spesielt skjedde som læreren måtte ordne opp i. Samvær med klassekamerater og venner, var ikke på samme måte som faglig fungering gjenstand for lærernes refleksjoner i intervjuene.

### **Lærerrefleksjoner**

Lærerne fortalte at de hadde liten kunnskap om elevens fungering før skade fordi de ikke kjente eleven på skadetidspunktet. Alle var imidlertid på det rene med at eleven hadde vært utsatt for en ulykke som hadde påført de en hjerneskada. De formidlet at de visste lite om hvilke følger hjerneskadene hadde for elevens læring. De var orientert om at det fantes nevropsykologiske og spesialpedagogiske utredninger knyttet til følger av hjerneskadene, men disse var det bare et fåtall av lærerne som hadde lest. De som hadde lest rapportene, fortalte om vansker med å forstå begreper og vansker med å oversette rapportene til konkret pedagogisk praksis.

Maris lærer i norsk og samfunnsfag, uttrykte følgende:

*Men altså, jeg vet ikke hva som gjør at hun sliter litt med å lære seg.. ja, for eksempel lære seg nye emner i fag da. Om det er vanskeligheter for å konsentrere seg, eller om at hun faktisk kanskje gjør sitt beste og så glemmer hun det, eller hva det er, det har jeg aldri fått pratet godt nok med henne om.*

Hun undret seg også over Maris manglende evne til refleksjon: *“Og der klarer hun ikke å dra logiske sammenhenger rundt det, klarer ikke å reflektere rundt det. (...) Så jeg synes hun viser litt manglende evne til å reflektere”*.

Peters norsklærer uttrykte undring over at Peter ikke forsto det som hun mente var normalt å forstå for hans alder.

*Så han er svak i norsk skriftlig og han... det er mange begreper han ikke forstår som det er normalt for syttenåringer å forstå. Det er ofte han spør meg om ting ved en oppgave som jeg ikke har tenkt på var noe... ja, issue, for å si det på godt norsk, i det hele tatt.*

En av Eriks lærere uttalte *“(...) det er den følelsen i hvert fall vi som... eller jeg som lærer har da, at det.. han brenner ofte inne med mye. Han får ikke ut alt potensialet sitt på en prøve for eksempel”*. Læreren mente at det var viktig for Eriks selvbilde at han ikke fikk noen spesialbehandling, annet enn at han kunne få lov til å bruke andre “metoder”, som for eksempel skrivehjelp ved prøver. Læreren understreket: *“Altså, det har jo ikke noe med hans kapasitet oppe i hodet å gjøre, annet enn at det er det rent tekniske”*. Erik selv uttrykte bekymring over det han følte som egen utilstrekkelighet.

Assistenten til Marius var med i klassen i nesten alle timer. Marius satt for det meste avventende, mens assistenten la til rette for det han skulle gjøre. Assistenten målbar det dilemmaet som hun og spesialpedagogen opplevde:

*Jeg har jo ikke visst liksom hvor jeg skal legge Marius, på hvilket nivå. For i begynnelsen så var det jo.. han skulle jo levere inn alt som alle andre, for det var det ledelsen sa. (...). Og så prøvde vi å få inn de her innleveringene. Så kunne det ta.. for å levere inn da en A4 side så kunne vi sitte ti norsktimer.(...) Og det er jo liksom ikke det som er.. man må jo legge ham på det nivået han er.*

Spesialpedagogen som Anne hadde i gruppetimer beskrev Anne slik:

*“Og det som er med Anne er at hun... så plutselig så svikter det på en måte sånn at hun krysser og kobler og er på utsiden av... helt på utsiden av det som egentlig spørres etter eller jobbes med.”*

I de eksemplene som er valgt her, understrekes særlig læreres og assistenters undring når det gjelder faglig fungering, og viser hvordan de unges traumatiske hjerneskade utfordrer lærere/assistenter. Dette forteller også noe om de betingelsene som møter de unge i skolehverdagen og som igjen påvirker elevperspektivene.

## Diskusjon

En hjerneskade kan oppleves som uoverstigelige begrensninger og gi en følelse av å bli overgitt til forholdene og signalisere at “dette kan en ikke gjøre noen ting med” (Holzkamp 2013, s. 302), slik Erik uttrykte det da han snakket om at han selv ikke kunne gjøre noe med den posisjonen han hadde sammen med jevnaldrende. Elever med TBI opplever at dette får de ikke gjort noe med på egen hånd. De unge opplevde å bli avvist, at jevnaldrende ikke tok kontakt, eller tok kontakt på

en måte som opplevdes som belastende, som i tilfellet med Simon. Hjerneskaden hadde påvirket de unges samvær og samhandling med jevnaldrende i og utenfor skolen. Det syntes for flere av dem som at de hadde vokst seg inn i problem sosialt sett etter som tiden har gått, som kan være vanskelig å reversere (Yeates & Anderson 2008). Hjerneskaden hadde forandret hvordan de unge ble forstått, og det hadde påvirket hvordan de forsto seg selv som sosialt situerte (Mørck 2006), både i klassen og utenfor.

Skolen dreier seg om utvikling av forutsetninger for deltagelse, og det som læres avhenger av hvilken fordeling av posisjoner og spillerom for handling det er i de ulike handlesammenhengene (Dreier 1999). TBI er derfor en av betingelsene som må inngå i vurderingen av hvilke muligheter og begrensninger skolen representerer for den enkelte elev. Det er viktig å ha i mente, som Bøttcher (2010) skriver, som vist til tidligere, at lærevansker som følger av TBI er “(...) *movable in and through activity in the social practice*” (s. 179). Derfor kan opplevelsen av både “ability” og “dis-ability” være et spørsmål knyttet til sosial praksis (Breckenridge & Vogler 2001 ref. i Dreier 2008, s.33) i skolen.

Alle de unge hadde opplevd forandringer som de knyttet til hjerneskaden. Denne sammenheng ble bekreftet av foreldrene, og de kognitive følgerne var stadfestet i nevropsykologiske rapporter. Forandringer som de unge framhevet, som de opplevde som de mest merkbare, kan synes å være relatert til hva som var av betydning for den enkelte. Kim opplevde det som

mest belastende at de andre hadde forandret seg, og han knyttet dette i stor grad til den nærmeste vennen fra før ulykken som nå oppførte seg dårlig mot han. For Anne som ikke var i stand til å oppnå de samme skoleresultatene som før, opplevde det å huske dårlig som det mest belastende. Den subjektive betydningen av hjerneskaden synes å være relatert til betydninger og ikke nødvendigvis objektive endringer.

Det samme synes å være tilfelle når det gjelder alvorligheten av hjerneskaden. Marius hadde for eksempel en alvorligere hjerneskade enn Simon, medisinsk og nevropsykologisk vurdert, men i samme situasjon, som det å være i kantinen sammen med medelever, ble opplevd som en uoverstigelig barriere for Simon, mens det for Marius representerte en handlesammenheng som ga mulighet til uforpliktende samvær sammen med andre. Mens i andre situasjoner var det omvendt, at Simon kunne nyttiggjøre seg muligheter der Marius ikke hadde de nødvendige forutsetninger for å delta slik det ble lagt til rette, som f.eks. i klinediskusjoner. Hvordan TBI som betingelse spiller inn, kan derfor ikke avgjøres isolert fra sosial praksis og elevens egne handlegrunner.

Alle de unge pekte på betydningen av tilhørighet, og det å unngå å skille seg for mye ut fra medelevene, både på skolen og i fritiden. Dette representerer noe allment, men for elever med TBI er sosialt samspill med jevnaldrende en ekstra stor utfordring (bl.a. Prigatano og Gupta 2006), som empirien viser. Selv om det viktigste på skolen var det å ha venner (Bohnert, Par-

ker & Warschausky 1997, Prigatano & Gupta 2006), var det vanskelig å realisere på egen hånd. De fortalte om erfaringer og forandringer i tilknytning til hjerneskaden, der de ga uttrykk for å ha liten kontroll og innflytelse. Selv om de ønsker å være mindre perifere i forhold til jevnaldrende, både på skolen og i fritiden, førte ikke dette nødvendigvis til endret deltagelse. Peter for sin del, trivdes ikke på skolen, men skolen representerte den eneste felles arenaen med jevnaldrende. Han var orientert mot å bli en del av et "vi", men undersøkelsen viser at det har vært en manglende forståelse av hans orienteringer mot venner, og den frustrasjon han opplevde over å komme tilbake til skolen og bli atskilt fra klassen etter hjerneskaden, vekk fra klassekamerater og venner (Killi 2012).

Sosial fungering synes å være det mest sårbare (Ylvisaker m. fl. 2005, Rødseth 2008) og det mest utfordrende for de 8 unge. For å forstå hvorfor det er slik, er det en forutsetning å være klar over at dette henger sammen med hvordan TBI påvirker både kognisjon og emosjon, som er kritiske bestanddeler for sosial kompetanse, herunder pragmatisk språk (kommunikasjon), eksekutive funksjoner og følelsesmessig regulering (Anderson mfl. 2008, Yeats og Anderson 2008). Kunnskap om hvordan sosial informasjon bearbejdes og hvordan dette blir påvirket og påvirker den sosiale praksis, blir derfor et viktig bidrag til å forstå de unges mer eller mindre perifere deltagelse i friminuttene og deres begrensede sosiale nettverk, både i og utenfor skolen. Denne viten vil være en forut-

setning for å skape mulighetsrom for eleven med TBI.

Klassen som handlesammenheng og ramme for undervisning gir ulike muligheter for å nå faglige mål. Det er ingen entydig sammenheng, men vurdert som ramme for undervisning for å nå faglige mål, så er det en del generelle betraktninger når det gjelder i hvilken grad de unge hadde tilstrekkelige forutsetninger for å nyttiggjøre seg undervisningen. En typisk undervisningssekvens i klassen forutsatte et tempo og en egenledelse som de unge i min undersøkelse i ulik grad hadde begrensede muligheter til å innfri. Dette gjaldt uansett klasseledelse. Selv om god klasseledelse med struktur og ro bidro positivt, syntes det ikke å være tilstrekkelig for de unge med TBI. Dette tydeliggjorde de unges utilstrekkelighet i forhold til det som var satt som mål for timen, som i eksemplet med Anne og Bingo oppgavene. Dette peker på det som ofte er problemet for elever med særskilte behov, at de må handle i ulike sammenhenger og fellesskap i en skole som primært er lagt til rette for barn og unge med en typisk utvikling (Vygotsky 1993).

Dette ble også tydelig i gjennomgang av nytt lærestoff som ble forklart gjennom tidligere gjennomgått lærestoff, som ofte heller ikke var forstått. Nye begreper ble definert verbalt, mens det elever med TBI har behov for er at nye begrep defineres på ulike måter, som innbefatter ulike måter å forklare det på både muntlig, skriftlig og helst med en demonstrasjon som konkretiserer betydningen (Rees & Skidmore 2008). Denne type gjennomgang var sjelden i ordinær undervisning,

men mer vanlig i timene med gruppeundervisning der det ble benyttet flere innfallsvinkler for å forklare nytt lærestoff, selv om det også her var stor variasjon. For Peter og de andre unge med TBI, representerte den ensidige verbale undervisningsformen en barriere, som bare synes å bli større etter som de kommer i høyere klassetrinn. Som Peters lærer uttalte: “(...) *det er mange begreper han ikke forstår som det er normalt for syttenåringer å forstå*”.

Tilrettelegging må vurderes ut fra elevens behov og opplæringsformål. Mikkel og Marius hadde begge assistenter. Assistentene inntok en aktiv holdning både i forhold til læringsoppgaver og i regulering av kontakten mellom guttene og de andre i klassene. For Marius sin del, ble det tydelig at han følte seg kontrollert. Det kan bidra til å forstå hvorfor han markerte så tydelig for de andre i klassen at han brøt ordensreglene. For Mikkel sin del, begrenset det mulighetene for mer spontan kontakt med klassekameratene de gangene han var i klassen. Derfor kan både for mye og for lite tilrettelegging redusere elevens mulighetsrom, og begge kan være tegn på at elevens behov og hva som har betydning for eleven, ikke blir undersøkt eller forstått.

De unges reduserte fungering i forhold til abstraksjon, problemløsning, kognitiv fleksibilitet, egenledelse og utholdenhet (jfr. Tabell 1), utfordret lærernes kunnskap og praksis. En av de faktorene som best predikerer barn og unges akademiske ferdigheter etter en hjerneskade, er nettopp lærernes kunnskap om hjerneskaden (Good, Rumney, McDougall, Bennet & DeMat-

teo 2012). Det framkommer imidlertid gjennom lærernes uttalelser, og slik de gjennomførte undervisningen at de ikke i tilstrekkelig grad utnyttet verken elevperspektivet og/eller den nevropsykologiske informasjonen som var tilgjengelig. Derfor er lærerens tredjeperson perspektiv på elevens fungering en av de mest avgjørende byggesteiner i elevens læring, som både kan fremme, men også indirekte hindre en utvidelse av elevens handlevne.

Selv om kontaktlæreren til Simon var klar over at friminuttene var “den utrygge” sonen, ble det likevel Simons ansvar at han hadde en marginalisert posisjon i friminuttene. Dette syntes å bygge på en forståelse av at Simon handlet viljestyrt, heller enn at Simon hadde en hjerneskade som hadde påvirket hans kognitive og språklig/kommunikative fungering som det måtte kompenseres for gjennom tilrettelegging av muligheter som han hadde forutsetninger for å gjøre seg nytte av. Eriks lærer på sin side, mente at spesialbehandling ikke var bra for Eriks selvbilde, selv om den beskrivelsen læreren ga av Eriks vansker tilsa at tilrettelegging utover det å kunne benytte skrivehjelp var nødvendig, særlig fordi Erik selv uttrykte en følelse av og ikke strekke til overfor faglige krav. Språkvansker relatert til redusert eksekutiv fungering, som er de mest vanlige etter en hjerneskade (Ylvisaker & Gioia, 1998), hadde betydning for de unges problemløsningsevne og sosiale kommunikasjon.

Da lærere og assistenter reflekterte over at de hadde vansker med å forstå de unges fungering, snakket de om “å

legge han på det nivået han er”, om “manglende evne til å reflektere” og “kapasitet oppe i hodet”. Altså individuelle og iboende størrelser, noe eleven “er” eller “har”. Dette er et læringssyn som ikke nødvendigvis alltid er så bevisst, men som framkom i talemåter og i undervisningssituasjonen. Lærere og assistenter reflekterte i mindre grad over betingelser i omgivelsene, og hvordan disse samspilte med de vanskene de opplevde at de unge hadde.

Betydningen av elevperspektivet framkom heller ikke tydelig i intervjuene med lærerne. Erkjennelsen som Maris lærer hadde av at hun ikke hadde snakket nok med Mari om hva Mari tenkte og opplevde som vedrørte det hun som lærer undret seg over, syntes å kjennetegne lærernes manglende inkludering av elevperspektivet i undervisningen. Dette gjør seg også gjeldende i forhold til andre elevgrupper, men får antatt større konsekvenser for elever med TBI, fordi TBI er vanskelig å forstå uten innsikt i hvordan subjektet selv opplever og gir mening til det som skjer (Gracey & Ownsworth 2008). Det å inkludere elevens perspektiver i den daglige undervisningen, er ikke nødvendigvis et spørsmål om ressurser, men like mye et spørsmål om hvilken vekt og rolle elevens handlegrunner tillegges når elevens ressurser og barrierer skal forstås. Læring knyttet til utvikling av *handleevne*, er ikke bare et spørsmål om elevens forutsetninger/potensiale, men innebærer også hvorvidt de gjennom aktivitet i felleskap med andre, er i stand til å kunne påvirke og utøve en bestemmelse over sine egne læringsbetingelser (Dreier 2008).

## Konklusjon

Undersøkelsen viser at elever med TBI er like forskjellige som alle andre elever. Deres handlegrunner må forstås både som følge av hjerneskaden per se, men også som reaksjon på erfaringer og opplevelser etter hjerneskaden. De unges perspektiver på egen skolehverdag ble ikke i tilstrekkelig grad vektlagt eller forstått. Dette skyldtes ikke nødvendigvis mangel på tilrettelegging eller dårlig elev-lærer relasjon, men syntes i stor grad å være et resultat av manglende oppmerksomhet, kunnskap og forståelse av “hjerneskaden i praksis”. Dette innebærer at læreres tredjeperson perspektiv når det gjelder elevens fungering, utgjør en viktig betingelse.

Elever med ervervet hjerneskade er aktive medskapere av sitt eget liv innen for de cerebrale, psykiske og sosiale premisser som eksisterer og berører deres handleevne og forutsetninger for handling. I en skole som har tilrettelagt opplæring for alle som ideal, er tilrettelegging en allmenn utfordring som tar utgangspunkt i elevenes forskjellighet. Elever med TBI er forskjellig som alle andre og har ulike grunner for å handle som de gjør. Derfor er det ikke forskjelligheten og det særlige og spesielle som bør ha hovedfokus i skolen, men hvordan skolen forstår og møter denne forskjelligheten. Slik forstått er ikke eleven med TBI mer spesielle enn andre elever, det spesielle og særlige er derimot den kunnskap som det kreves at læreren besitter for å kunne tilrettelegge for elevens læring etter hjerneskaden. Det er ikke læreres individuelle ansvar alene, å sikre at de har den kunnskapen som skal til for å



identifisere elevers behov i en skole som har som målsetning å være en inkluderende skole, det er skolemyndighetenes ansvar.

## Litteraturliste

- Anderson, V. (1998). Assessing executive functions in children: Biological, psychological, and developmental considerations. *Neuropsychological Rehabilitation*, 8, 319-349.
- Anderson, P. (2008). Towards a developmental model of executive function. I V.A. Anderson, R. Jacobs & P. J. Anderson (Eds.), *Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective* (pp. 4-21). Hove, England: Psychology Press.
- Anderson, V., & Catroppa, C. (2005). Recovery of executive skills following paediatric traumatic brain injury (TBI): A 2 year follow-up. *Brain Injury*, 19, 459-470.
- Andrewes, D. (2001). *Neuropsychology from theory to practice*. Hove: Psychology Press.
- Bohnert, A.M., Parker, J.G. & Warschausky, S.A. (1997). Friendship and social adjustment of children following a traumatic brain injury: an exploratory investigation. *Dev. Neuropsychology*, 13(4), 477-486.
- Bowen, B., Yeates, G., & Palmer, S. (2010). *A Relational Approach to Rehabilitation: Thinking about Relationships after Brain Injury*. London: Karnac Books Ltd.
- Bryhn, G. & Hetland, S. (2002). Hodeskader. I B. Gjørum og B. Ellertsen (red). *Hjerne og atferd*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Böttcher, L. (2004). Børn med anderledes hjerne har også intentioner. *Nordiske Udkast* (2)45-60.
- Böttcher, L. (2008). *Neurobiological Constraints. A Role for Neuropsychology in the Cultural-Historical Activity Approach to Understanding the Cognitive Development and Learning of Children with Cerebral Palsy*. (Ph.D.), University of Copenhagen, Copenhagen.
- Böttcher, L. (2010). An Eye for Possibilities in the Development of Children with Cerebral Palsy: Neurobiology and Neuropsychology in a Cultural-Historical Dynamic Understanding. *Outlines-Critical Practice Studies*. 1, 3-23.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dreier, O. (1999). Læring som endring av personlig deltagelse i sosiale kontekster. I K. Nielsen og S. Kvale (red.), *Mesterlære læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Fleischer, A. V. (2004). *Executive funksjoner hos barn*. Blå serie 25. Forlaget Skolepsykologi.
- Fleischer, A. V. (2009). Om hjerne, miljø og atferd. I K. Bro, O. Løv & J. Svanholt (red.), *Psykologiske perspektiver på intervensjon – i pædagogiske kontekster*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Forsyth, R.J. (2010). Back to the future: rehabilitation of children after brain injury. *Arch Dis Child* 95, 554–559.
- Gracey, F. & Ownsworth, T. (2008). The Self and Identity in Rehabilitation. *Neuropsychological Rehabilitation*, 18(5-6), 627-650.
- Good, D., Rumney, P., McDougall, J., Bennet, S., DeMatteo, c., Martinussen, R., & De-Courville, N. (2012). *School-based Factors Contribute to Successful School Reintegration of Children and Youth with Acquired Brain Injury*. Paper presented at the the 9th World Congress on Brain Injury Edinburgh, Scotland.
- Holzkamp, K. (1985/2005). Mennesket som subjekt for vitenskapelig metodikk. I *Nordiske Udkast* (2) 5-33, 2005
- Holzkamp, K. (2013). Psychology: Social Self-Understanding on the Reasons for Action in the Conduct of Everyday Life In E. Scraube & U. Osterkamp (Eds.), *Psychology from the Standpoint of the Subject* Hampshire Palgrave Macmillan
- Hux, K., Bush, E., Zickefoose, S., Holmber, M., Henderson, A., & Simanek, G. (2010). Exploring the study skills and accommodations used by college student survivors of traumatic brain injury. *Brain Injury*, 24(1), 13-26.
- Ingebrigtsen T., Mortensen K., Romner B.: Epidemiology of hospital referred head injury in Northern Norway, *Neuroepidemiology*, 17, s.139-146
- Jacobs, M. P. (1993). Limited Understanding of Deficit in Children with Brain Dysfunction. *Neuropsychological Rehabilitation*, 3(4), 341-365

- Kennedy, R. T., Krause, M. O., & Turkstra, L. S. (2008). An electronic survey about college experiences after traumatic brain injury. *NeuroRehabilitation*, 23(3), 511-520.
- Killi, E. M. (2012). Selvfølelse og handleevne hos unge etter en ervervet hjerneskade. *Nordiske Udkast (1)*, 19-37.
- Laatsch, L., Harrington, D., Hotz, G., Marcantuono, J., Walsh, V., & Hersey, K. P. (2007). An evidence-based review of cognitive and behavioral rehabilitation treatment studies in children with acquired brain injury. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 22(4), 248-256.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Packer, M. (2008). An Ontology of Learning. I K. Nielsen, S. Brinkmann, C. Elmholdt, L. Tanggaard, P. Musaeus & G. Kraft (red.). *A Qualitative Stance*, Århus: Aarhus University Press.
- Levin, H. S., Culhane, K. A., Hartmann, J., Evankovich, K. A., Mattson, A. J., & Harward, H., et al. (1991). Developmental changes in performance on tests of purported frontal lobe functioning. *Developmental Neuropsychology*, 7, 377-395.
- Lezak, M.D. (1995). *Neuropsychological Assessment. Third Edition*. New York: Oxford University Press.
- Lezak, M.D. & O'Brian, K.P. (1988). Longitudinal Study of Emotional, Social, and Physical Changes after Traumatic Brain Injury. *Journal of Learning Disabilities*. 21(8), 456-463.
- Luciana, M., Conklin, H., Hooper, C., & Yarger, R. (2005). The development of nonverbal working memory and executive control processes in adolescents. *Child Development* (76), 697-712.
- Mealings, M., & Douglas, J. (2010). "School's a big part of your life..." Adolescent Perspectives of Their School Participation Following traumatic Brain Injury. *Brain Impairment*, 11(1), 1-16.
- Mørck L., L. (2006). *Grønsefølelseskaber. Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck L., L., & Huniche, L. (2006). Critical Psychology in a Danish Context. *Annual Review of Critical Psychology*, 5, 192-211.
- Ponsford, J. (1995). *Traumatic Brain Injury. Rehabilitation for Everyday Adaptive Living*. East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Prigatano, G. & Gupta, S. (2006). Friends After Traumatic Brain Injury in Children. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 21(6).
- Rees, S., & Skidmore, D. (2008). The classical classroom: enhancing learning for pupils with Acquired Brain Injury (ABI). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 88-95.
- Rødset, M. (2008). Adolescents with Traumatic Brain Injury and their School Situation: A Qualitative Study. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10(2), 1-14.
- Spradely, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rhinehart and Winston
- Stetsenko, A. (2008). From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education*, 48(4), 471-491.
- Stewart-Scott, A. M., & Douglas, J. M. (1998). Educational outcome for secondary and postsecondary students following traumatic brain injury. *Brain Injury*, 12(4), 317-331.
- Tangen, R. (2011). Barns stemme i spesialpedagogisk forskning – en kartlegging av doktoravhandlinger i spesialpedagogisk forskning. *Spesialpedagogikk*, 8, 38-54.
- Todis, B., & Glang, A. (2008). Redefining Success: Results of a Qualitative Study of Postsecondary Transition Outcomes for Youth With Traumatic Brain Injury. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 23(4), 252-263.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1993). The Fundamentals of Defectology. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. (Vol. 2 ). New York: Plenum Press.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK. Hentet 21.2.13 fra Nasjonalbiblioteket: <http://www.nb.no/nbsok/nb/3099986ec250ca35f7e47f8f14085c26?index=0#0>
- Yeates, K. O., & Anderson, V. (2008). Childhood Traumatic Brain Injury, Executive Functions, and social Outcomes: Toward an

- Integrative model for Research and Clinical Practice. In V. Anderson, R. Jacobs & P. J. Anderson (Eds.), *Executive Functions and the Frontal Lobes. A Lifespan Perspective*. New York  
London: Taylor & Francis
- Yeats, K.O, Taylor, H.G, Stancin, T., Drotar, T., & Minch, N. (2002). A prospective study of short and longterm neuropsychological outcomes after traumatic brain injury in children. *Neuropsychology*, 16 (4), 514-523.
- Ylvisaker, M., & Feeney, T. J. (1998). *Collaborative Brain Injury Intervention*. London: Singular Publishing Group, Inc.
- Ylvisaker, M., & Gioia, G. A. (1998). Cognitive Assessment. In M. Ylvisaker (red.), *Traumatic Brain Injury Rehabilitation* (Second Ed.). Boston: Butterworth-Heinemann.
- Ylvisaker, M. & Feeney, T.J. (2008). Helping children without Making them Helpless. Facilitating Development of Executive Self Regulation in Children and Adolescent. In: V. A. Anderson, R. Jacobs & P. J. Anderson (Eds.). *Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective* (pp. 409-438). Taylor and Francis Inc.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Utdannings-speilet. Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Læringsmiljø. Hentet 2.6.2012, fra [www.udir.no/Laringsmiljo](http://www.udir.no/Laringsmiljo)

# Observation som konsultativ praksisform



*Psykologiske problemstillinger udspiller sig i menneskers hverdagsliv. Børns problemer udspiller sig i et liv sammen med andre børn og voksne og på tværs af steder. Når vi, som psykologer, ønsker at forstå og hjælpe børn i vanskeligheder, har vi brug for adgang til viden om, hvad der betyder noget for dem i deres hverdagsliv. Men hvordan opnå en sådan adgang, når man arbejder i en PPR? Og hvordan forholde sig til de forskellige opfattelser af, hvad der er væsentligt i hverdagslivet? Pedersen et al. (2012) illustrerer i deres nyredigerede bog om deltagerobservation, at der er behov for en rehabilitering af observationsmetoden inden for psykologien. Nielsen skriver (2012: 37):*

*“... at deltagerobservation er en central forskningsmæssig metode, fordi den fungerer inden for rammerne af de betingelser, som det postmoderne sætter, hvor der sættes spørgsmålstegn ved et universelt vidensideal, og hvor kontekstuelle, sociale og pragmatiske vidensformer dominerer.”*

*Imidlertid beskriver Pedersen et al. (2012) videre, at deltagerobservationer spiller en relativt marginal rolle inden for den psykologiske videnskab, og at relativt få psykologiske tidsskrifter bygger på forskning genereret igennem deltagerobservationer.*

*Fra et forskningsmæssigt perspektiv er pointen altså, at der er betydelige potentialer knyttet til observationer som forskningsmetode, men at det også er en metode, som har forholdsvist ringe udbredelse og legitimitet.*

*På mange punkter ser disse forhold ud til også at gøre sig gældende for brugen af observationer i pædagogisk-psykologisk praksis. Pointerne i ovenstående citat synes ellers netop at harmonere med udviklinger inden for pædagogisk psykologisk arbejde og de aktuelle konsultative tilgange til psykologarbejdet i PPR (Hansen et al, 2002; Strand, 2005; Tanggaard, 2006). Men også i PPR-regi er der forskellige indikationer på, at observationsmetoden spiller en relativt marginal rolle. Eksempelvis har Hansen (2011) i sit speciale ved hjælp af et mixed-method-design undersøgt en dansk kommunes PPR-afdeling. Hun undersøger 125 repræsentativt udvalgte sagsforløb i den pågældende PPR-afdeling i perioden 2007-2011. I undersøgelsen redegør Hansen for, at der i 99 % af sagerne er anvendt WISC-tests, i 25 % af sagerne er anvendt andre, ikke navngivne tests, i 46 % af sagerne er foretaget samtaleforløb, i 69 % af sagerne er optaget anamnese, og at der i 33 % af sagerne var et forudgående møde med netværket, men at der kun i 22 % af sagerne blev observeret.*

*Hansens undersøgelse er kun foretaget i en enkelt kommunes PPR-afdeling, og resultaterne skal derfor tolkes med stor varsomhed. Men de indikerer, at observationer – i sammenligning med eksempelvis WISC-testen – spiller en langt mindre væsentlig rolle i PPR-praksis.*

*I denne artikel ønsker vi at gå lidt mere i dybden med observationer som metode i pædagogisk-psykologisk arbejde. Indledningsvist vil vi argumentere for, hvordan observationer kan bidrage til forståelsen af en pædagogisk-psykologisk problemstilling. Herefter vil vi diskutere nogle ofte fremførte reservationer i forhold til at observere samt pege på muligheder og ideer til at inddrage denne metode i de psykologiske undersøgelser.*

*Af Charlotte Højholt, lektor, Ph.D., RUC og Thomas Szulewicz, Adjunkt, Ph.D., AAU.*

## Hvorfor observere?

I Ray McDermotts (1993/1996) efterhånden klassiske artikel om drengen Adam vises, hvordan kategorien indlæringsvanskeligheder tilegner sig Adam. Men nok så interessant er der i artiklen meget stærke argumenter for potentialerne i at observere elever.

McDermott observerer den 11-årige dreng, Adam, i fire forskellige sammenhænge; 1) i en hverdagskontekst, 2) i en madlavningsklub, 3) i klasseværelset og 4) i en testsituation.

McDermott viser, hvor forskelligt børn opfører sig forskellige steder og hvordan Adam ikke bliver set som en dreng med vanskeligheder i de hverdagsammenhænge, som han bliver fulgt i. Hverdagen er kendetegnet ved, at Adam har forskellige handlemuligheder, og at han som oftest kan få hjælp af andre til at løse en opgave, hvis han har behov for det. I dagligdagssituationer beskrives Adam således som vældig kompetent.

I madlavningsklubben er Adam kun lidt mere synlig som et problem. Når han arbejder sammen med sin ven Peter, får han sin kage lavet helt uden problemer, men når han er nødt til at arbejde sammen med andre, bliver det vanskeligere.

I klasseværelset gælder det samme, omend med flere problemer. Her bliver de voksne på en anden måde inddraget i Adams problem, idet de gentager opgaver over for ham og skælder ud, og Adam tilskrives en position, som ham der "ikke kan".

Men i testsituationer fremstår Adam helt anderledes end de andre, ikke blot pga. hans dårlige resultater, men særligt pga. hans vilde gætterier. McDer-

mott beskriver, hvordan Adam må arbejde hårdt for ikke at skille sig ud. Ifølge McDermott er det dog ikke nødvendigvis kompleksiteten af opgaverne, der for mange elever er problemet i vores uddannelsessystem – det handler mere om, hvordan de sociale situationer er organiseret og om adgang til ressourcer i forhold til opgaverne.

McDermotts artikel er hermed et opgør med den individualisme og essentialisme, der vil gøre Adams indlæringsvanskeligheder til et spørgsmål om personlige fejl og mangler. McDermott argumenterer for, at det er de praksisser, Adam indgår i, der er afgørende for, om han bliver en dreng med indlæringsvanskeligheder eller ej. Vi vil tilføje, at vi kun kan komme til at forstå Adam og hans forskellige tilgange til opgaverne ved at forstå, hvad han tager del i og hans særlige betingelser for at gøre det.

Ifølge Dreier (2008) fokuserer en stor del af psykologien adskilt på isolerede individer, på isolerede funktioner og på isolerede steder. Vi har altså haft tradition for at isolere de mennesker, som vi har forsøgt at forstå og hjælpe, fra de sociale relationer og øvrige sammenhænge, som de er en del af. Adam er et godt eksempel på denne tendens. Han beskrives som en dreng med indlæringsvanskeligheder, fordi han klarer sig dårligt i en bestemt type situationer i skolen. Ved at iagttage Adam på tværs af forskellige steder og situationer viser McDermott, hvordan observationer kan bidrage til *nye erkendelser omkring sociale situationer* og nye forståelser for børns meget forskellige muligheder og måder at deltage på i disse situationer. McDermotts eksem-

pel indfanger på den måde nogle af de betydelige potentialer, der knytter sig til at observere.

I det følgende vil vi gå videre med nogle af disse potentialer:

## 1. Observationer giver adgang til menneskers dagligdag

Mange gængse undersøgelsesmetoder og interventionsformer som tests, samtaler eller supervision er kendetegnet ved, at børn eller voksne tages ud af deres daglige praksisser. Det kan foregå på forskellige måder – her vil vi blot pege på nogle almene dilemmaer i forhold til hvordan psykologer kan få adgang til viden om hverdagslivets problemstillinger. Eksempelvis giver et samtaleforløb mulighed for intellektuelt at forholde sig til en række forhold, men det vil typisk være retrospektive konstruktioner af situerede oplevelser. En sådan intellektuel forholden vil i mange tilfælde være relevant, men den omtalte rekonstruktion finder sted i en anden og anderledes kontekst, end der hvor vanskelighederne udspiller sig og der, hvor hjælpen skal virke. Et andet dilemma er at man kun får adgang til de situerede oplevelser fra ét perspektiv og kommer ofte ud i at måtte gætte, hvordan eksempelvis andre involverede børn eller andre parter oplever situationerne. Dagligdagens situationer er netop karakteriseret ved, at de ser meget forskellige ud fra forskellige deltagers perspektiver – som fx lærerens perspektiv og *forskellige* børns oplevel-

ser fra forskellige positioner i klassen<sup>1</sup>.

I den sammenhæng kan en af styrkerne ved at observere være, at observatøren kan få indblik i konkrete sociale processer, som udspiller sig i daginstitution- eller skoleliv set fra forskellige ståsteder. Observationer giver dermed mulighed for at få en mere sammensat forståelse, hvor man som psykolog får bedre indblik i både børns og voksnes *deltagelsesbetingelser* i daginstitution eller skole.

Observationer giver også mulighed for at gå *på tværs* af de forskellige sammenhænge, som børn indgår i – man får fx en ganske anden adgang til forståelser for, hvad der sker mellem børnene (sociale samspil som danner betingelser for både undervisning og læring i klasseværelset) ved at observere i frikvarterer og i SFO (se eksempel i Højholt & Kousholt, 2012, eller Kousholt, 2012).

Med observationer kan vi således få en viden om *sammenhænge* imellem forskellige situationer, som børn deltager i. At få øje på sammenhænge i børns liv fremstår helt centralt for at forstå både børnene og hvad der skal til for at hjælpe børn i vanskeligheder.

---

1 Dette er et forhold der i rigt omfang er behandlet teoretisk (fx Dreier, 2008) – og kunstnerisk fx Per Fly Tv serie *Forestillinger* (udgivet på dvd 2007) hvor hvert afsnit i serien viser samme forløb fra forskellige deltagers perspektiver eller Siri Husted's *Sommeren uden mænd* (2011) hvor en gruppe unge pigers får til opgave at fremstille deres indbyrdes konflikter fra forskellige perspektiver fx s. 190.

På den måde kan observationer give en mere sammensat og *praksisnær* forståelse af børns hverdagsliv. Og en mere praksisnær forståelse kan også føre til en mere praksisnær PPR-bistand, hvilket er et forhold, som ofte efterspørges af pædagoger og lærere. Eksempelvis beskriver Dencker (2012), hvordan lærere giver udtryk for, at PPRs rådgivning er for vanskelig at omsætte til konkret pædagogisk praksis, hvilket ifølge lærerne bl.a. kunne forbedres ved, at PPR-psykologer fik bedre kendskab til den pædagogiske praksis i skolerne. Graden af PPR-psykologers kendskab til pædagogisk praksis og deres generelle tilgængelighed er kontroversielle og omdiskuterede emner, og vi kommer senere i artiklen nærmere ind på, hvilke typer af forventninger lærere kan have til PPR-psykologers observationer.

## **2. Observationer giver forståelse for individers deltagelse i sociale fællesskaber**

Mange psykologiske undersøgelsesmetoder er yderligere kendetegnede ved, at børn eller voksne tages ud af deres *sociale* sammenhænge. En stor del af vores tilgange til at få viden om børn – i både praksis og forskning – har dermed en potentielt individualiserende bias, hvor vi risikerer at overse den undersøgte problemstillings sociale indlejring. Det fremføres ofte, at man kan observere det enkelte barn i eksempelvis en testsituation. Denne type af kvalitative data giver selvfølgelig en viden – men testsituationen giver ikke mulighed for at observere de samspil, betydninger og betingelser som barnet

deltager i i sit hverdagsliv. Hermed er der risiko for at miste blikket for, hvordan børn er deltagere i sociale praksisser, og for de vanskeligheder og udfordringer, som børn møder her. Eksempelvis hænger børns handlinger ofte sammen med, hvad andre børn foretager sig. For at forstå det enkelte barn må vi derfor ofte *kigge på de andre børn*, som barnet er sammen med (Højholt & Kousholt, 2012, Morin, 2012, Stanek, 2012). Observationer kan give indblik i de observerede deltageres positioneringer, perspektiver og handlestrategier i forhold til hinanden. Dermed er observationer velegnede til at give indsigt i den sammenhæng og de relationer, der binder de observerede personer sammen (Järvinen & Mik-Meyer, 2005).

På den måde kan observationer åbne op for at indfange dialektikken imellem et barns *personlige begrundelser* og *sociale betingelser* (Højholt & Kousholt, 2012). Denne dialektik er central fordi der både i videnskabelige debatter og i diskussioner om børns vanskeligheder ofte skabes et modsætningsforhold imellem det personlige og sociale. Eksempelvis diskuteres ofte om konkrete vanskeligheder skal forstås med udgangspunkt i den enkelte elev *eller* i klassen som helhed. På den måde er der risiko for at overse, hvordan den enkelte oplever sine muligheder i klassen – hvilket ofte vil give viden om ukendte sociale dynamikker. Vi må således udvikle blik for hvordan personlige bevæggrunde og perspektiver knytter sig til personlige ståsteder i sociale strukturer. Det er denne dobbelthed, hvor personlige bevæggrunde

og sociale sammenhænge ses i samspil, vi må udvikle observationer til at indfange. Med andre ord kan observationer fokuseres mod at belyse samspillet imellem den enkelte og fællesskabet og dermed åbne op for at arbejde med fællesskaber.

### **3. Observationer begrænses af dobbeltheder i det psykologiske arbejde**

Røn Larsen (2012) beskriver, hvordan der i arbejdet omkring børn i vanskeligheder ofte ses en dobbelthed imellem at etablere kontekstualiserende forståelser af barnet på den ene side, og en tendens til at individualisere vanskelighederne på den anden. Røn Larsen (2011) beskriver videre, at fagpersoner på trods af ambitioner om det modsatte ofte ender med at fokusere på det enkelte barns indre forudsætninger og eventuelle dysfunktioner, frem for at rette opmærksomheden imod de sammenhænge, som barnet er en del af. Denne tendens kan have mange forklaringer. Bl.a. kunne fremhæves, at vi lever i en individualiserende og patologiserende tidsalder (Brinkmann, 2010), som betyder, at der er nogle kulturelt ladede tilbøjeligheder til at fokusere individuelt og på dysfunktioner. Et andet forhold er som nævnt, at en lang række af de teknologier (som eksempelvis tests), som psykologer har til rådighed, begriber barnet løsrevet fra dets sociale sammenhænge. Hertil kommer, at indstillingerne i PPR i de fleste tilfælde oprettes på individuelle CPR-numre, hvor fokus oftest er på ét enkelt barns udfordringer. Samlet betyder dette, at PPR strukturelt og i relation til nogle af de

metoder, som anvendes, potentielt er med til at konstituere forståelsen af problemstillinger på bestemte (og individualiserende) måder (Rasmussen, 2004).

Vi vil fremhæve observationsmetoders potentialer til at overskride nogle af de individualiserende tendenser, og i stedet rette fokus imod de fællesskaber, som børn er en del af. Med de inklusionsudfordringer, som PPR i stigende grad forventes at yde bistand i forhold til, synes behovet for undersøgelsesmetoder, der kan belyse børns og elevs deltagelse i fællesskaber, at have fået fornyet aktualitet. Den tidligere formand for den internationale skolepsykologiske forening (International School Psychology Association) Peter Farrell har igennem flere år beskæftiget sig med, hvorledes skolepsykologer skal hjælpe med at skabe mere inkluderende læringsmiljøer. En af Farrells hovedpointer er, at en fortsat forankring i et psykomedicinsk paradigme blandt mange skolepsykologer udgør en væsentlig barriere i forhold til arbejdet med inklusion (Farrell, 2004;2006; Farrell, 2009). Eksempelvis skriver Farrell (2006: 297):

*“So once again, although school based consultation offers a way of working which is more inclusive, despite exhortations in the literature encouraging Educational Psychologists to work in this way, evidence indicates that the profession has not moved forward.”*

Farrell er måske nok lovligt skeptisk i forhold til eksisterende pædagogisk psykologisk praksis i Danmark, men



han beskriver omvendt, at skolepsykologer har et stort potentiale i forhold til arbejdet med inklusion. En del af dette potentiale begrænses imidlertid af nogle af de beskrevne dobbeltheder, som knytter sig til pædagogisk psykologisk arbejde, hvilket bl.a. også er beskrevet af Lentz et al. (2010) samt Szulevicz & Tanggaard (in prep).

#### **4. Observationer åbner op for et børneperspektiv**

Tests, spørgeskemaer og samtaleforløb med børn kan alle være velegnede redskaber til at skabe en bedre og mere nuanceret forståelse af børn. Men det er samtidig også alle praksisser, hvor den voksne sætter dagsordenen for, hvad der skal fokuseres på. Hedegaard (2012: 162) spørger eksempelvis, hvorvidt viden om børns læring og udvikling i tilstrækkeligt omfang kan opnås ved at undersøge, hvordan børn på forskellige alderstrin løser opgaver, som voksne stiller dem i afgrænsede situationer. Observationer kan åbne op for at forstå børns handlinger fra deres eget perspektiv. Højholt & Kousholt (2012) beskriver eksempelvis, hvordan de får øjnene op for sociale dynamikker ved at kigge derhen, hvor børnene selv kigger. I forlængelse heraf beskrives, at man som observatør må være rettet imod børnenes intentioner, grunde og betingelser for at deltage i de observerede praksisser. På tilsvarende vis beskriver Hedegaard (2012), at observatøren skal bestræbe sig på at beskrive det observerede barns intentioner, knyttet til begrundede handlinger i en social kontekst, frem for at foretage isolerede adfærdsbeskrivelser.

Pointen med at have øje for de observerede aktørers intentioner og betingelser for deltagelse i praksis er, at der hermed åbnes op for at forstå børns hverdagsliv fra deres egne perspektiver. Alt dette er dog afhængigt af, hvordan vi fokuserer vore observationer – man kan næsten tale om, at vi efter så stærke traditioner og teknologier for at isolere beskrivelser må 'vriste blikket fri af individualiseringen'. Eller man kunne formulere det, at vi fra at have været optaget af at kigge 'ind i' det enkelte barn må tænke i at kigge *med* eller *fra* barnet og ud i dets sociale liv (se også Hedegaard et al, 2012; Højholt 2011, 41). Jo mere vi arbejder med sådanne observationer, des mere får vi øjnene op for, hvordan det at følge børnenes blikke, optagetheder og engagementer kan lære os om sociale dynamikker i fællesskaberne – og hvordan vi får ny forståelse for det enkelte barn ved at se dets personlige deltagelsesmåder i lyset af disse sociale dynamikker<sup>2</sup>. Indenfor psykologien må vi udforske 'det sociale' gennem 'det personlige' og vice versa, og på den måde bliver det at undersøge børneperspektiver knyttet til at observere sociale muligheder samtidig med, at det bidrager med helt central viden om personlige betydninger for det enkelte barn.

#### **5. Observationer giver mulighed for nye problemforståelser**

Hansen (2002) beskriver, at en del af idealet i den konsultative tilgang i PPR er, at psykologen formår at bidra-

---

2 Se også temanummer af nærværende tidsskrift årg. 49, nr. 06, 2012.

ge til forandringer af anden orden. Hermed menes, at psykologen skal være behjælpelig med at reframe eller skifte begrebsmæssig ramme i forhold til, hvordan en situation forstås (Ibid., 26). En sådan reframing kan naturligvis etableres på flere måder, men observationer kan ofte bidrage til at kaste anderledes perspektiver på en problemstilling. Eksempelvis kan voksne få et andet billede af et barn – og derigennem en anden tilgang til et barn, hvilket næsten i sig selv kan ændre ved nogle af barnets betingelser.

Som et eksempel på, hvordan observationer kan give mulighed for nye problemforståelser, vil vi referere til et praksisforskningsprojekt, hvor pædagogerne i en børnehave bliver inddraget i at observere (Højholt, 2007). Her fortæller pædagogerne, at de blev overraskede i forbindelse med mere systematisk at opleve en dreng sammen med de andre drenge: Man troede, at drengen bare var dominerende og styrende (som 'personlighed') og havde på den baggrund kaldt ham en 'alfahan'. I observationerne opdager pædagogerne, hvor meget hans opførsel hænger sammen med hvad de andre drenge gør, med den position de giver ham og hans muligheder for at være med. De andre drenge synes at ignorere ham, når han ikke råber højt og hans adgangsbillet til fællesskabet er radikalt anderledes end de andres. Pædagogerne konkluderer, at observationer af hverdagsituationer kaster nyt lys på forståelsen af drengen og *'bryder med en alfahan'*.

Vi vil formulere det, at viden fra hverdagslivet (eksempelvis opnået igennem observationer) kan flytte fokus fra det særlige og mystiske (som

ofte giver de voksne en oplevelse af afmagt) og til dets forbundethed til vanskeligheder i det almindelige børneliv. Når vanskeligheder på den måde forbindes til det almindelige børneliv, bliver de samtidig også til vanskeligheder, vi kan gøre noget ved. Hermed ændrer undersøgelserne fokus fra individuelle kategoriseringer af børn og til sociale dilemmaer og konflikter i børns hverdagsliv.

### Har medaljen en bagside?

Vi har forsøgt at illustrere, at observationerne kan give os et situeret indblik i børns hverdagslige deltagelse i forskellige relationelle sammenhænge på tværs af tid og sted. På den måde fremstår observationer som et metodisk guldæg, hvorfor det kan undre, at observationer ikke er endnu mere udbredte end tilfældet er. Men måske er det ikke helt så simpelt. I det følgende vil vi diskutere nogle af de udfordringer og reservationer, der typisk knytter sig til at anvende observationsmetoder i praksis.

### 1. Observationer er tidskrævende

Den måske mest gængse indvending imod observationer er, at det er en meget tidskrævende måde at arbejde på. Og tilmed refererer psykologer ofte, at de er taget ud til en børnehave eller en skole for primært at opfylde pædagogernes eller lærernes ønske om at observere et barn – og så sker der ikke noget bemærkelsesværdigt. Man oplever, at der ikke sker noget særligt, eller man får blot bekræftet de eksisterende beskrivelser af barnet. På den baggrund kan man opleve observationer som tidsspild.

Men at søge forståelse for børns perspektiver handler måske netop om ikke at gå efter 'det særlige' (udpeget af voksne), men efter hvad der karakteriserer de 'almindelige samspil', barnet deltager i, og hvordan disse ser ud til at opleves fra barnets ståsted. Når vi kigger *med* børnene, får vi øje på det helt almindelige børnelivs kompleksitet, og hvor meget børn arbejder på at være med og gøre sig gældende her. Det er, når vi overser udfordringer og konflikter i børns hverdagsliv, at problemer kan fremstå abstrakte og mystiske (som de ofte fremstilles i forbindelse med, at psykologer skal tage sig af dem).

Det er vores erfaring, at observationer er informationsmættede, særlig når man kigger efter detaljer i samspil, børns rettethed og måder at sætte betingelser for hinanden. Observationer handler i høj grad om at 'have antennerne ude', og at være åben for små sprækker som fx forsøg på at gøre noget anderledes – og for hvad det er, der fører til opgivelser fra både børns og voksnes side.

Et andet problem, som kan opstå i forbindelse med observationer i PPR-regi, er, at der simpelthen er for lidt tid til at observere på et kvalificeret grundlag. Hvis man virkelig vil forstå børns liv i skolen, er man nødt til at opholde sig sammen med børnene i forskellige situationer og bevæge sig på tværs af de forskellige aktiviteter og steder, som børnene er en del af. Gør observatøren ikke det, er der risiko for, at der drages for forhastede konklusioner på baggrund af observationerne.

Disse reservationer omkring forholdet imellem tid og observationer for-

tæller noget om psykologens arbejdsbetingelser samt om betingelserne for at opnå viden og forståelse. I forlængelse heraf kunne det imidlertid indvendes, at det også er tidsrøvende *ikke at vide*, ikke at kende og forstå samspil (og modspil) i børns hverdagsliv. Der bruges meget tid på forløb, som synes at forblive ubegribelige, og hvor der ikke kan trækkes sammenhænge mellem børns deltagelse og deltagelsesmuligheder eller mellem forskellige opfattelser af situationerne. Ofte belastes børns forløb af *konflikter* både mellem de voksne *om* børnene og 'usynlige' konflikter mellem børnene. Det er konflikter, der kan føre til personlige konflikter for det enkelte barn. Det tager tid, hvis vi ikke kender de situationer, der konfliktes om, og ikke kan forstå og forbinde de forskellige perspektiver.

## 2. Vi observerer bare for at gøre lærerne glade

Hansen (2002: 27) skriver, at lærere ofte efterspørger, at PPR-psykologer observerer noget mere i timerne: "*Vi ønsker psykologerne ind i klasserne...*" Og dette ønske ses ligeledes hyppigt fremført af lærere i den internationale skolepsykologiske forskningslitteratur, hvor eksempelvis Farrell et al. (2005) beskriver, hvordan komparative internationale studier peger på, at lærere generelt efterspørger større grad af tilgængelighed i forhold til skolepsykologer, og at de er mere tilstede på skolerne. Heri ligger ikke nødvendigvis kun, at psykologerne skal observere mere på skolerne, men at de bliver en mere tydelig del af hverdagen på skolerne. Lærere synes altså generelt at ønske, at psykologerne er tættere på den dag-

lige pædagogiske praksis i skolerne. Hansen peger på, at lærerne ønsker, at psykologerne skal '*observere de dårligt fungerende elever*', og herved kan observationer indgå som en lige så individualiserende tilgang som så mange andre. Lærerne kan ønske beskyttelse, og den form for observationer kan legitimere eksklusion.

Hansen har ret i, at observationer i sig selv ikke sikrer en mere nuanceret eller kontekstualistisk forståelse af en problemstilling. Som observatør kan man nemt kun have fokus isoleret på et enkelt barn og dets 'adfærd' i stedet for at forstå barnets handlinger som begrundede i barnets forhold til sociale betingelser og samspil. Men lærernes ønske om PPR-psykologers observation kunne også ses bredere og sammensat af ønsker om medhold og forståelse for deres situation og ønsker om, at observationerne kunne danne udgangspunkt for lærernes sparring med psykologerne om eksempelvis klassens læringsmiljø og inklusionsudfordringer. Observationer kan på den måde danne udgangspunkt for en anden type samarbejde og være en velegnet metode til at få et systematisk indtryk af klassens sociale liv, af hvordan eleverne indbyrdes interagerer med hinanden og af, hvordan deres samspil kan blive et problem for læreren.

### **3. Forskellige perspektiver på 'det samme'**

I forbindelse med et aktionsforskningsprojekt fulgte den ene af denne artikels forfattere to PPR-psykologer over en periode på tre måneder (Szulevicz & Tanggaard, in prep). I løbet af de tre

måneder var der ingen af de to psykologer, som systematisk observerede. Den ene psykolog beskrev, at hun kun observerede, hvis lærere eller pædagoger havde formuleret en afgrænset og specifik problemstilling, som hun kunne observere på. Den anden psykolog argumenterede for, at hun ofte i stedet for at observere anvendte lærernes detaljerede beskrivelser af eleverne. Det er selvfølgelig hurtigere at få en lærer til at beskrive en elev eller en problemstilling, og som PPR-psykolog er det naturligvis hverken muligt eller nødvendigt at være øjenvidne til alle de problemstillinger, man forholder sig til. Men der knytter sig en mere grundlæggende erkendelsesteoretisk diskussion til, hvorvidt man som psykolog skal observere et barn eller forhold vedrørende en problemstilling for at kunne forholde sig til den.

I kvalitativ forskning har man igennem mange år talt om en repræsentationskrise, hvor der stilles spørgsmålstegn ved, hvorvidt et individs erfaringer overhovedet kan indfanges/repræsenteres af andre mennesker (Brinkmann, 2012). Præmissen for at tale om en repræsentationskrise er, som tidligere berørt, at virkeligheden altid er perspektivisk og subjektafhængig. Med det udgangspunkt kan man se eksempelvis børnenes og lærernes perspektiver som *forskellige kilder til viden* om og forståelse af problemstillingen: Lærernes perspektiv fortæller noget om, hvordan vanskelighederne udgør et problem for dem, hvordan de oplever situationerne, barnet og mulighederne (eller u-mulighederne). Det er vigtig viden, men psykologens observationer gi-

ver en anden viden – man kan sige, de er fra et andet perspektiv, der søger at udforske situationerne ud fra, hvordan de stiller sig for barnet – og hvad der sker mellem børnene. Vi kan ikke bruge observationerne til at ‘dømme’, men som en undersøgelse af flere perspektiver. Og en væsentlig del af problemstillingen er jo netop, hvordan den opleves *forskelligt* af forskellige parter, og hvordan disse forskelle kan forbindes.

#### **4. Observationer er diffuse og har ringe legitimitet**

Ud over at være tidskrævende bliver observationer ofte også beskyldt for at være for diffuse. Når man som observatør bevæger sig ud i det levede hverdagsliv, ligger som præmis, at praksisser i daginstitutioner og skoler ikke bare kan registreres entydigt og kontrolleres. De lever så at sige deres eget liv, og derfor kan vi ikke på forhånd kontrollere, hvad der skal observeres. Man kan som observatør naturligvis på forhånd vælge nogle fikspunkter, som fokus skal rettes imod, og eksempelvis Gjørund & Huseby (2004) beskriver, hvordan det ofte er en god idé at arbejde med observationsprotokoller eller observationsguides til at systematisere og fokusere observationerne.

Indledningsvist omtalte vi Hansens (2011) speciale, hvor hun undersøgte arbejdsmetoder i en PPR. Som led i undersøgelsen foretog Hansen også diskursanalyse på nogle repræsentativt udvalgte psykolograpporter. Når der kun var blevet observeret i 22 % af sagsforløbene, var der som følge heraf mange rapporter, hvor observationsforløb ikke blev beskrevet, men i de psy-

kolograpporter, hvor observationer indgik, var observationsbeskrivelserne meget sparsomme i forhold til den plads som eksempelvis blev brugt på at rapportere testresultater og konklusioner på testene. Dette forhold peger på flere interessante ting. For det første gælder, at der fagligt set ikke findes et så standardiseret (og nuanceret) professionelt sprog til rapportering af observationer. For det andet knytter der sig ikke den samme faglige autoritet og legitimitet til observationer. For det tredje gælder også, at andre parter fx psykiatrien eller visitationsudvalget ofte vil efterspørge en test, hvorfor PPR-psykologer er forpligtede til at arbejde på bestemte måder, der knytter sig til flere forskellige krav (Røn Larsen, 2011).

Disse dilemmaer er forbundet til særlige videnshierarkier og en tendens til, at viden fra hverdagslivet ikke tæller som *faglig* (jf. Mehan, 1993, Højholt, 2011, 43f). Viden skal helst være abstrakt og ‘udefrakommende’. Dette står dog i kontrast til en videnskabsteoretisk kritik af ideen om viden ‘from a point of nowhere’ og erkendelsen af at al viden – også testviden – er forankret i en social situation (jf. artiklens indledende Nielsen-citat samt Danziger, 1990; Jensen, 1986, 2001; Lave & Wenger 1991; Lave, 2008; Mehan, 1993). Og det står i kontrast til den aktuelle optagethed i praksis af, *hvad der virker*. Hvis vi ønsker viden om ‘hvad der virker’, må vi anerkende viden fra hverdagslivet og udvikle faglige begreber og undersøgelsesmetoder til at pege på sammenhænge her.

## Afsluttende perspektivering: Observation som konsultativ praksisform

Igennem artiklen har vi diskuteret potentialer og udfordringer i forhold til at observere i PPR. Samlet set tegner der sig et billede af, at observationer kunne gøres til en endnu mere integreret del af den pædagogisk-psykologiske praksis end tilfældet er i dag.

I vore øjne bliver det interessante spørgsmål, hvordan vi kan arbejde på at videreudvikle observationer i pædagogisk-psykologisk praksis. Vi finder, at vi både i den psykologiske praksis og forskning – og gerne i samarbejde herimellem – må videreudvikle vore begrebsmæssige muligheder for at observere sociale samspil og deres personlige betydninger. Observationer nyder næppe legitimitet, hvis de formidles som usystematiske fortællinger, der ikke peger på sammenhænge og forståelser. Både i observatørens deltagelse i praksis og formidlingen herfra må der kunne trækkes sammenhænge fx mellem dynamikker i fællesskaber og de enkelte børns optagethed og engagementer, mellem enkeltbørns positioner i fællesskaber og deres perspektiver på det, der sker, samt mellem et barns deltagelsesmuligheder og deltagelsesmåder.

Endelig kan det forhold, at psykologer lægger vægt på sådanne sammenhænge, inspirere læreres og pædagogers egne iagttagelser, forståelser og 'udforskning' af børnenes hverdagsliv. På den måde bliver selve udforskningen af hverdagslivet en del af indsatsen, og den kan hermed være med til at udvikle børns muligheder. Der er således et tæt samspil mellem, hvor vi

undersøger, hvad vi kigger efter og hvem vi inddrager – og hvilke problemforståelser og handlemuligheder vi lægger op til

## Litteratur

- Brinkmann, S. (2010). Patologiseringsstesen: Diagnoser og patologier før og nu. I: S. Brinkmann (red). *Det diagnosticerede liv. Sygdom uden grænser*. Forlaget Klim: Aarhus
- Brinkmann, S. (2012). Præsentation og formidling af deltagerobservationer. I: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Danziger, K. (1990). *Constructing the Subject. Historical origins of psychological research*.
- Dencker, J. (2012). *Et brugerstyret PPR*. Specialeafhandling indleveret ved Aalborg Universitet. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25, 5-19.
- Farrell, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education*. Vol. XXI (3), 293-304.
- Farrell, P. (2009). The developing Role of School and Educational Psychologists in supporting Children, Schools and Families. *Papeles del Psicólogo*, Vol 30 (1), 74-85.
- Farrell, P., Jimerson, J.R., Kalambouka, A. & Benoit, J. (2005). Teachers Perception's of School Psychologists in Different Countries. *School Psychology International*. Vol. 26 (5), 525-544.
- Gjøsund, P. & Huseby, R. (2004). *Observationsarbejde i skolen*. Gyldendal Uddannelse.
- Hansen, K.V. (2002). Teoretiske og metodiske overvejelser. I: Hansen, K.V., Schiøttz, L., Pedersen, G., Lentz, J. & Ahrensborg, R. (2002). Temanummer: Konsultation – et udviklingsprojekt på PPR i København. *Pædagogisk psykologisk rådgivning*. Nr. 1.

- Hansen, M.N. (2011). Et paradigmeskifte i PPR? Et mixed-method studie af praksis og tankeformer i pædagogisk-psykologiske vurderinger af børn. Speciale ved Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.
- Hedegaard, M. (2012). Principper for tolkning af børns udvikling gennem observation. I: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Hedegaard, M., Aronsson, K, Højholt C. & Ulvik O (2012) *Children, Childhood and Everyday Life*. Information Age Publishing Inc. USA.
- Jensen, U. J. (1986). *Sygdomsbegreber i praksis*. København: Munksgaard.
- Jensen, U. J. (Ed.). (2001). *Mellem social praksis og skolastisk fornuft*. Temaer i nyere fransk filosofi. red. / J. Myrup. Aarhus: Philosophia, 2001. s. 195-218. Århus: Forlaget Filosofia.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). Observationer i en interaktionistisk begrebsramme. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag
- Højholt, C. (2007) 'Pædagogers faglighed og viden i relation til børns læring i børnehaven', i *Vera* nr. 39, maj, København.
- Højholt, C. (2011) *Børn i vanskeligheder – Samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. I: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Kousholt D. (2012) *Børnefællesskaber og udsatte positioner i SFO – inklusion og fritidspædagogik*, i P. Hviid & C Højholt (red) *Fritidspædagogik op børneliv*, Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. and Wenger, E., (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J (2008). *Situated Learning and Changing Practice*. In A. Amin & J. Roberts, J (Eds), *Community, Economic Creativity and Organization* (pp. 283-296). Oxford: Oxford University Press.
- Lentz, J., Bundgaard, C & Rasmussen, O.V. (2010). Uddannelse af PPR i konsultative praksisformer i Københavns Kommune. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Vol. 47 (5), 396-408.
- McDermott, R.P. (1993). The acquisition of a child by learning disability. I: S. Chaiklin & J. Lave (eds.). *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press. (oversat i 1996: "Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn", i Højholt, C. & Witt, G (red.): *Skolelivets Socialpsykologi*. Unge Pædagoger.)
- Morin, A. (2012). Familieklassen – mellem kontekstualisering og individualisering, *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 49 (6).
- Rasmussen O. V. (2004) *Læring og vanskeligheder i en skole – flere verdener*. I: Ritchie T (red) *Relationer i teori og praksis*. København: Billesøe & Baltzer.
- Røn Larsen, M. (2011). Visitationer som betingelse for at arbejde med børn i vanskeligheder. I: C. Højholt (red) *Børn i vanskeligheder – Samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2012). Hverdagslivets anekdotiske betydning – når børnelivet falder ud af helhedstænkningen. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 49 (6), 400-412.
- Smedler, A.-C. & Tideman, E. (2011). *At teste børn og unge. Om testmetoder i den psykologiske undersøgelse*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Stanek, A. (2012). Ukoncentreret? – eller koncentreret om de andre børn i *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 49 (6).
- Strand, H. (2005). Nye tanke- og praksisformer i PPR-arbejdet. *Pædagogisk psykologisk rådgivning*. Nr. 5-6.
- Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (in prep.). Inclusion and budget cuts – the contours of educational psychology in the marketplace.
- Tanggaard, L. & Elmholdt, C. (2006). Bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR – problemer og dilemmaer belyst gennem empiriske studier. *Pædagogisk psykologisk rådgivning*. Nr. 5.

# Tid til undervisning og læring – kvantitet og kvalitet



*Siden formel skoleundervisning startede i slutningen af 1700-tallet og især efter almueskolelovens vedtagelse i 1814 har man afsat tid til at lære først og fremmest læsning, skrivning og regning – plus katekismus og andre ting, som har været eller er kommet op i tiden. Den tid, der har været afsat, har været baseret på erfaringer, og har også altid været baseret på det, vi i dag vil kalde et cost-benefit princip, at man med andre ord afsatte de ressourcer, der skulle til for at der var en given sikkerhed for, at en stor del nåede at lære det, man sigtede efter. Sådan er det også i dag, men den store forskel er, at der i dag kvantitativt set er meget mere, der skal læres, og det som skal læres er også blevet meget mere komplekst. Det er også sådan, at den tid, der er afsat, stadig i meget høj grad er erfaringsbaseret og ikke i særlig grad forskningsbaseret.*

*Af Niels Egelund, Professor, direktør for Center for Strategisk Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet*

At det tager tid at lære noget, er almen viden. Ingen vil forvente at kunne melde sig ind i en golfklub og nå et handicap på ti efter en weekends træning. Det er også almen viden, at nogle mennesker lærer tingene hurtigere end andre, og at nogen lærer fx sprog hurtigere end matematik og omvendt. I nogen sammenhænge har man brug for at lære noget meget klart afgrænset. Som et eksempel kan nævnes morsealfabetet. Dette består i, at et tegn for hvert bogstav eller tal sammensættes af prikker og streger, og dette kan udsendes ved hjælp af lyssignaler eller elektriske signaler. Opfinderen Samuel Morse fra USA konstruerede dem mellem 1837 og 1843 til brug for den elektriske telegraf, som han fik patent på i 1847, og som blev standard i Europa i 1851. Morsetegnene blev anvendt til

kommunikation inden for søfart frem til 1999, og anvendes stadig til identifikation af radiofyrtårn inden for søfart og luftfart. På de skoler, hvor man uddannede telegrafister, eksperimenterede man sig hurtigt frem til, hvor lang tid det tog at lære eleverne at afsende eller modtage det mindstetal af tegn pr. minut, der er nødvendigt for en rimelig funktion som telegrafist. Mere om det sidst i denne artikel.

Det, elever skal lære i grundskolen, er naturligvis meget mere komplekst end et morsealfabet. Når man læser folkeskolelovens formålsparagraf og alle de fælles mål samt trinmålene kan man blive helt ør i hovedet og tænke: "Hvordan skal jeg kunne nå at lære mine elever alt det på ti år?". Undervisningsministeriet (2010) har etableret minimumstimetal for faggrupper



samt vejledende timetal for de enkelte fag, som kommuner og skoler kan indrette sig efter.

OECD (2012) viser i publikationen "Education at a Glance", at elever i OECD-landene i gennemsnit modtager ca. 6.750 planlagte undervisningstimer i alderen fra 7 til 14 år. Der er imidlertid store udsving. Lavest ligger Estland med ca. 5.650 timer, fulgt af Finland med 5.800 timer. Danmark ligger på 6.550 timer. Næsthøjest ligger Australien med 7.900 timer og højest finder vi Chile med 8.700 timer. Undervisningsministeriet siger da også: "Særligt for de små klasser i grundskolen ligger Danmark under OECD-gennemsnittet. Eksempelvis opgøres antallet af minimumstimer til danske elever i 1.-2. klasse til i alt 701 timer årligt mod gennemsnitligt 774 timer i OECD. For de større klasser (6.-8. klassetrin) ligger Danmark omtrent på gennemsnittet". Ministeren citeres derefter for at sige: "Det lave timetal i folkeskolen og lærernes færre undervisningstimer sammenlignet med andre lande er noget af det, som vi vil se på i forbindelse med den kommende reform af folkeskolen. Som det fremgår af regeringsgrundlaget, vil vi give lærerne mere tid til at undervise."

Der står Danmark aktuelt i foråret 2013 mens Regeringen, KL, Danmarks Lærerforening debatterer udvidelsen af undervisningstimetallet i den danske folkeskole, og med henvisning til PIRLS og TIMSS undersøgelsernes resultater (Mejding og Rønberg, 2012; Allerup, 2012) påpeges, at der ikke findes sammenhæng mellem timetal og elevudbytte, men hvortil forskerne så i

øvrigt har tilføjet i debatten, at det er kvaliteten og ikke kvantiteten, der er afgørende.

Den optimale måde at gennemføre undersøgelser "i felten" på, er de såkaldte "naturlige eksperimenter", hvor der som led i lovgivningsmæssige eller administrative ændringer sker en pludselig og markant ændring af undervisningstiden. Dette kan så holdes op imod skolernes eventuelle forskydninger i afgangsprøveresultater hen over ændringen. Dette er sket en gang i nyere dansk skolehistorie, hvor der skete en øgning i timetallet i 2003, som KREVI (2012) har benyttet sig af lejligheden til at foretage analyser på. Her viser det sig, at der er en positiv sammenhæng mellem tid og karakterer ved afgangsprøven i elevernes 9. klasse. Dette gælder især i matematik. KREVI finder dog kun en sikker statistisk sammenhæng mellem antallet af undervisningstimer, som en klasse modtager i løbet af 9 skoleår, og skolens karaktergennemsnit ved afgangsprøven i den ene af to rapporterede statistiske analyser, dette forhold skal der vendes tilbage til senere i artiklen.

### **Hvad er det sket med timetallet i de sidste 50 år?**

Som nævnt bygger timetallene i skolen på tidligere erfaringer, og i den forbindelse er det værd at erindre, at samfundet og skolen har gennemgået store forandringer. Disse fandt især sted fra slutningen af 1960'erne og frem til starten af 1980'erne. For det første blev 1960'ernes vækst afløst af 1970'ernes oliekrise og sparerunder. 1970 bød på en reduktion i timetallet på

knap 20 %, da der ikke længere var undervisning om lørdagen. Dernæst betød udvidelsen af undervisningspligten i 1972 fra syv til ni år uden fuld finansiering, at der måtte rationaliseres, og lektionslængden bl.a. blev reduceret fra 50 til 45 minutter, noget der ikke lyder af meget, men dog udgør 10 %. Endelig kom der med 1975 loven nye opgaver til, hvorfor undervisningstimetallet i dansk og matematik blev formindsket. Jansen (1982) regnede sig frem til, at siden 1960 var undervisningstimetallet i dansk faldet med 40 %, mens faldet i matematik var 30 %. Goldschmidt (1982) beregnede, at antallet af elever pr lærer fra 1973/74 til 1981/82 var faldet fra 15,1 til 11,9, en standardforbedring på 21 %, og dette skyldtes primært at specialundervisningstimetallet i perioden var steget med ca. 75 % og at antallet af timer, lærerne fik til andre opgaver end direkte undervisning, var steget med ca. 100 %.

Folkeskoleloven af 1993 har også budt på nye opgaver, skolen skal løse, og ikke mindst specialundervisningen og indsatsen over for tosprogede har været i stigning. Der er herunder oprettet en række nye funktioner for lærere – AKT-lærere, læsevejledere, matematikvejledere, sprogvejledere, IT-vejledere, og alle disse funktioner har opslugt meget af de standardforbedringer, der er sket i perioden. Indførelsen af vejledende timetal og minimumstimetal har givet en væsentlig forbedring, så eleverne i dag timetalsmæssigt står bedre end i 1980'erne, hvor minimumstimetallet for 1. klasse faktisk var 15 timer ugentligt.

## Hvad siger så egentlig forskningen om kvantitet og kvalitet?

Oven på 2013-forårets debatter er der brug for et dybere syn på, hvad forskningen egentlig viser om timetal og kvalitet.

Inden for det forskningsmæssige område var det Carroll (1963), som var den første, der fremsatte en teoretisk ramme for relationen mellem undervisningstid og læringskvalitet. Carroll mente, at en elevs evne kunne defineres som mængden af den tid, en elev skal bruge til at opnå et givent resultat, og det kan vendes om til at sige, at en elevs læringsresultat afhænger af den tid, der af eleven anvendes til læring. Carroll pegede i den forbindelse dog på, at det er den tid, en elev er virkelig engageret i en opgave, der betyder noget, og han betegnede den som "time on task", der senere er blevet et helt centralt begreb i forskningen.

I den senere forskning, i særdeleshed i California Beginning Teacher Evaluation Study fra 1972-78 (Fisher m.fl. (1978), har man defineret to yderligere vigtige tidsbegreber, *allocated time*, *engaged time* (der svarer til *time on task*) og *academic learning time*, hvortil man kan føje *available time*. Vi står derefter med fire niveauer af tid.

*Available time*, der dækker planlagt tid, hvor eleven er tænkt at modtage undervisning. Det kan også oversættes til de timeressourcer, en kommune eller skole stiller til rådighed.

*Allocated time* er den tid, der er sat af til konkret læring i et enkelt fag eller område. Tiden vil i praksis begrænses af uplanlagte forstyrrelser, urolige

elever, lektioner der starter for sent som følge af manglende præcis fremmøde efter frikvarterer, usikker uddeling af materialer, elevers manglende koncentration, uengagerende undervisning, uautoriserede pauser mm.

*Time on task* eller engaged time, hvor eleven faktisk arbejder. En begrænsning i den forbindelse kan være, at stoffet er for svært eller for let, så eleven ikke opnår en optimal progression i sin læring

*Academic learning time.* Dette er den mest effektive og kvalitetsfulde tidsanvendelse, idet eleven er fordybet i et læringsforløb, som passer til elevens niveau. Computerspil opnår at nå dette niveau, idet det automatisk vil sørge for, at der er passende udfordringer til stede, hvor eleven kan følge sin egen progression som en score eller et antal point. Det er naturligvis en krævende opgave for en lærer, at sørge for at en stor gruppe forskellige elever har en høj procentdel af academic learning time. Det kræver et godt kendskab til eleverne, et bredt udbud af undervisningsmaterialer og en tæt løbende evaluering.

Undersøgelser af effekten af tid viser forskellige resultater alt efter, hvilket tidsbegreb der anvendes. Der foreligger et meget omfattende dansk forsøg, der nu er næsten 25 år gammelt. For at vurdere, i hvilket omfang elevernes danskfærdigheder påvirkes af den tidligere reduktion i antallet af dansktimer gennemførte Danmarks Pædagogiske Institut og Folkeskolens Udviklingsråd i 1988 til 1991 en omfattende undersøgelse, hvor ca. 70.000 elever, fordelt på to årgange, fik en ekstra dansklektion om ugen i 3. og 4. klasse.

Evalueringen, der dermed gik på available time, viste, at stigningen i antallet af dansklektioner i deltagerklasserne ikke var tilstrækkelig til at give afgørende udslag i form af en forbedring af elevernes læsekompetence sammenlignet med en række kontrolklasser. Stigningen i antal dansktimer medførte heller ikke en modsat tendens eller en udligning af forskelle i elevernes læsekompetence.

Når det gælder available time kan der heller ikke i de seneste PIRLS (Mejding og Rønberg, 2012) og TIMSS (Allerup, 2012) undersøgelser konstateres sammenhænge med elevudbytte. Videre finder KREVI (2012) ingen systematisk og sikker statistisk sammenhæng i deres ene analyse, der går på det planlagte antal undervisningstimer over et 9-årigt skoleforløb og afgangsprøvekarakterer i 9. klasse. Det samme kommer Mehlbye m.fl. (2011) frem til for indvandrerelevs resultater i dansk og matematik i forhold til antallet af planlagte undervisningstimer.

Rangvid (2013) har i sine analyser ud fra læreres egne oplysninger konstrueret et mål, der nærmer sig allocated time, som hun kalder "egentlig" undervisningstid. Her viser der sig at være en klar sammenhæng mellem undervisningstid og elevernes karakterer, og der er interessant nok ikke en sammenhæng med elevernes socioøkonomiske status. Lavy (2010; 2012) har ved en mere avanceret fremgangsmåde på dels PISA-data, dels karakterer fundet, at den reelle undervisningstid forbedrer resultaterne tydeligt, og at effekten er størst, hvis undervisningstimetallet i forvejen er lavt. Stadig er der dog ikke tale om et egentligt ran-

domiseret og kontrolleret eksperiment, der er den mest ideelle forskningsmæssige fremgangsmåde.

Hattie (2009) har identificeret 64 meta-studier vedrørende time on task, og når man kommer til det niveau, er der en effektstørrelse på 0,59, som må siges at være ganske markant.

Der findes ingen undersøgelser, der i storskala har set på academic learning time, hvad der først og fremmest skyldes, at den er svær at vurdere i klasserumsobservationer, hvor der er mange elever til stede.

### Hvori ligger logikken?

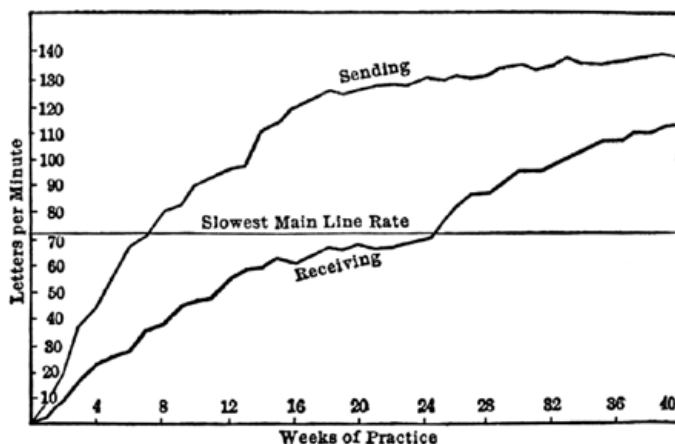
Skal vi stadig undre os over, at der ikke er tydelig sammenhæng mellem planlagt undervisningstid og elevudbytte? Når man i det store danske forsøg i 1988 til 1991 ikke fandt en effekt af en dansktime ekstra, kan det meget vel hænge sammen med, at man med den ene time ekstra har givet rum for at beskæftige sig med andre ting end lige netop klassisk danskundervisning. Man skal i den forbindelse erindre, at der ligger mange "timeløse" obligatoriske emner i folkeskolen, herunder

færdselslære, sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab, ligesom det også er op til klasselæreren, der hyppigst er dansklæreren, at sørge for klassens trivsel og samarbejde, og den ekstra time vil let føre til, at man som lærer tager ting op, man synes at have forsømt.

Hvor man kommer ned til den egentlige faglige læring af basale kompetencer, der hvor tid brugt på andre aktiviteter udelukkes, er det ikke mærkeligt, at undervisnings- og læringstiden begynder at spille en rolle. Kig engang på følgende figur, der stammer fra et klassisk eksperimentalepsykologisk studie i radiotelegrafiens barndom (Bryan og Harter, 1897)

Figurens lodrette akse viser, hvor mange bogstavtegn i minuttet en elev under uddannelse kan sende og modtage. En vandret linje næsten midt i figuren viser, hvad der i praksis er det mindst acceptable. Den vandrette akse er tidsaksen, som viser hvor mange uger eleven har modtaget træning.

Der viser sig at være en betydelig forskel mellem, hvor mange bogstavtegn eleven kan sende og modtage. Det



skyldes, at når eleven sender, så er det eleven selv, der sætter tempoet. Når eleven derimod modtager, er man afhængig af afsenderes tempo, hvad der naturligvis gør det sværere.

Når man ser på sammenhængen mellem elevens færdigheder er der en ret ligefrem sammenhæng med den tid, der har været til rådighed for træning. Efter ca. syv uger når eleven minimumskravet med hensyn til at sende, mens der for den sværere del at modtage går 24 uger, inden det minimale er nået. Det ses også, at læringskurven for sending begynder at flade ud omkring 18 uger, mens der for modtagning først er tegn på en udfladning ved 40 uger.

Det er tydeligvis sådan, at progressionen i læring er hurtigst i starten med de kraftigt stigende kurver, og hvis eleven ikke standses i forløbet, stiger ydelserne til et niveau, hvor man ikke kommer højere eller mærkbart højere, som om der meget vel kan forekomme det, som eksperimentopsykologer kalder en overindlæring, der bevirker, at man så godt som aldrig glemmer det – tænk fx på at cykle, som de færreste glemmer, selv om man ikke har rørt en cykel i 40 år.

Det er også tydeligt sådan, at det at lære svære ting kræver mere tid end det at lære lette ting. Der er naturligvis også sådan, at der er forskel i elevers evne til at lære forskellige ting. De dygtigste og oftest også hurtigste elever i en klasse vil have en stejlere stigning og nå en højere ydelse. De svageste og oftest også langsomste elever i en klasse vil have en svagere stigning og nå en lavere ydelse. Mangel på tid betyder derfor mest for de langsomste

elever i en klasse, som også ofte har behov for en mere varieret undervisningstilgang end de hurtigste elever og i øvrigt lettere distraheres eller mister koncentrationen og motivationen.

Synes du, at det må være svært at være lærer, er det forståeligt, for det at undervisningsdifferentiere, så alle elever oplever academic learning time, kræver viden, erfaring, struktur i undervisningens organisering, materialer og ikke mindst tid.

## Litteratur

- Allerup, P. (2012). *Danske 4. klasseelever i TIMSS 2011 – En international og national undersøgelse af matematik og natur/teknik kompetence i 4. klasse*. København. Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Bryan, W.L. og Harter, N. (1897): Studies in the physiology and psychology of the telegraphic language. *Psychological Review*. 4.27-53.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2012): *OECD-rapport: Danske skoleelever ligger middel i forhold til minimumstimetal*. <http://www.uvm.dk/I-fokus/Timetal/~1/UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Sep/120911-OECD-rapport-Danske-skoleelever-ligger-middel-i-4ft-minimumstimetal>
- Carroll, J.B. (1963): A model of school learning. *Teachers College Record*. Vol. 64, 723-733.
- Fisher, C.W, Berliner, D.C., Filby, N.N., Marliave, R.S., Cahen, L.S., Dishaw, M.M. og Moore, J.E. (1978): Teaching and Learning in the Elementary School: A Summary of the Beginning Teacher Evaluation Study, Technical Report. *Beginning Teacher Evaluation Study. VII-1*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Goldschmidt, E. (1982): Fødselstal, lærerbeholdning – seminarienedlæggelser. *Uddannelse*. Vol. 15, 505-520.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A Synthesis of 800+ Meta-analysis Relating to Achievement*. London, NY. Routledge.
- Jansen, M. (1982): Når danskere med lommebøger mødes.... *Folkeskolen*, Vol. 99, 2008-2012.

- KREVI (2012): *Økonomi og faglig kvalitet i folkeskolen – hinandens modsætninger?* Aarhus. Det Kommunale og Regionale Evalueringsinstitut. Nu en del af KORA.
- Lavy, V. (2010): *Do Differences in School's Instruction Time Explain International Achievement Gaps in Maths, Science and language? Evidence from Developed and Developing Countries.* Upubliceret.
- Lavy, V. (2012): *Explaining School Resources and Increasing Time on Task: Effects of a Policy Experiment in Israel on Student Academic Achievement.* Upubliceret.
- Mehlbye, J., Rangvid, B. og Larsen, A. (2011): *Tosprogede elevers undervisning i Danmark og Sverige.* København, AKF. Nu en del af KORA.
- Mejding, J. og Rønberg, L. (2012): *PIRLS 2011 – En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse.* København, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- OECD (2012): *Education at a Glance 2012. OECD Indicators.* Paris. OECD.
- Rangvid, B.S. (2013): *Klassestørrelse og undervisningstid.* I: Winter, S.C. og Nielsen, V.L. (red.): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen.* København. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Undervisningsministeriet (2010): *Minimumstimetallet – for skoleåret 2010/2011 og frem.* [http://www.uvm.dk/Om-os/~media/UVM/Filer/I%20fokus/Tema/Time-tal/100908\\_minimumstimetalt\\_vejledende.ashx](http://www.uvm.dk/Om-os/~media/UVM/Filer/I%20fokus/Tema/Time-tal/100908_minimumstimetalt_vejledende.ashx)

# At være i verden som en krop, der løber ind i samfundet – et community psykologisk perspektiv



*Der findes en kendt engelsk vittighed, som i oversættelse lyder: To fanger sidder i et fængsel og taler sammen. Den ene siger: "Jeg er fængslet for noget, som jeg ikke har gjort." "Ok", siger den anden, og den første fortsætter: "Jeg løb ikke hurtigt nok".<sup>1</sup>*

*I denne artikel vil vi reflektere over et konkret community psykologisk læringsforløb, MATU projektet, der bestod i at træne udsatte drenge med en fortid med vold og voldsom adfærd til at blive eliteløbere, der deltog i en række løbekonkurrencer og derved erstattede den negative beskrivelse af dem med en mere imødekommende og anerkendende. Derved blev der åbnet en dør for dem ind i samfundet og de blev budt velkomne. Det var denne åbning, der her vil blive trukket frem som det særligt interessante i den fælles læringsproces, der omfattede bevægelse, udstyr, veje, deltagere, mad, sprog.<sup>2</sup> Målet er at beskrive to aspekter i en community psykologisk teori om læring ved at bruge MATU projektet i Grønland som en case.*

*Af Peter Berliner, Professor i Sociale Lærings- og Udviklingsprocesser, IUP, Aarhus Universitet.*

## At løbe med ind i samfundet eller løbe panden mod en mur

I MATU projektet var der tale om unge i en lukket institution. Det kan man selvfølgelig diskutere det rimelige i, men sådan var rammen. Efter at have prøvet andre muligheder sammen med de anbragte unge, tog aktiviteterne lidt efter lidt en særlig form, nemlig i form af sport. De unge i MATU gav i interviews udtryk for, at de var glade for at deltage i aktiviteterne, om end disse ofte var meget krævende. Adspurgt sagde de unge, at de hellere ville være

hos deres familie, men at de godt kunne lide aktiviteterne i MATU. Det var noget, der blev talt åbent om i projektet. De blev også interviewede og udtrykte i disse interviews glæde over sporten (Berliner et al, 2005).

For mange år siden fremlagde vi vores forskning i MATU projektet ved en international conference. Ved afslut-

<sup>1</sup> Måske er den bedre på engelsk: "I'm here for something, I didn't do. I didn't run fast enough!"

<sup>2</sup> Sproget, der blev talt i projektet bestod af en blanding af Kalallisut/grønlandsk, dansk og engelsk pga. af at lederen kom fra et engelsktalende land. Der blev opbygget et sprog, som viste helt konkret, hvordan sproget også har en materiel side med dets lyde og en social side med dets grammatik som medskabere i at bygge mening og forståelser.

ningen af den korte fremlægning råbte en dansk socialrådgiver pludseligt med høj røst fra bagerst i lokalet: *“Hvorfor sætter I bare disse drenge til at løbe – og dermed bekræfte systemet. Hvorfor sætter I dem ikke til at gøre oprør og ændre de rammer, som har skabt deres problemer?”* Det var et godt spørgsmål og fik os til at tænke meget over, hvordan de marginaliserede nu også har fået til opgave at ændre rammerne for os alle i samfundet? Hvorfor er det ikke godt nok, at de deltager i det, som vi andre får tiden til at gå med? Hvorfor skal de marginaliserede ikke også have adgang til sportslivets fristelser på lige fod med andre?

Et interessant aspekt ved MATU projektets historie var, at en række sponsorer gav drengene rigtigt godt sportsudstyr. Der skete således en faktisk, om end lille, redistribuering af materielle goder i samfundet. Dette punkt vækker ofte irritation, når vi fortæller om det – fordi det er en tydelig markering af, at nogle børn simpelt hen er mindre heldigt stillede i distributionen af samfundets goder og at dette måske er meget mere interessant for at forstå voldens trivsel i samfundet end disse børns mentale liv og familiemæssige baggrund. Redistribueringen er på mange måder en tavs proces – ord alene kan ikke redistribuere.

Endvidere ser det ud til at lige meget, hvad disse løbende drenge i MATU gør, så kan det altid kritiseres i en udefra kommende vurdering. Nu løber de i stedet for at slå – men det er ikke godt nok. Nu skal de hellere gøre oprør og ændre rammerne – i stedet for bare at løbe hurtigere end os andre i deres gode løbesko. Nu er de pludseligt sam-

men med os – og med vores unge – i de aktiviteter, som vi er stolte over, når vores egne børn deltager i. Men det er ikke godt nok. Pludseligt har de bedre udstyr end vi har, men nu er det med ét helt forkert, at de løber. Nu skal de hellere sidde rundt om et bord og formulere deres standpunkter – så de kan lave det ulige samfund, som vi har skabt til dem, om. Det hele minder lidt om hvad en talsmand for fattige Mayaer i Guatemala engang sagde: *“Først skød de os, fordi de sagde, at vi var “de vilde”. Så skød de os, fordi de sagde, at vi var kommunister. Hvad bliver den næste forklaring mon?”* Hvornår bliver disse drenge og deres handlinger gode nok – for forskere og for professionelle?

Ved at have besøgt rigtigt mange fanger i fængsler – både i Danmark og i andre lande, herunder fængslede bandemedlemmer i Latinamerika – har jeg erfaret, at fangerne til tider kan udtrykke stærke politiske synspunkter, men også at disse synspunkter ofte handler om retten til at have et normalt familieliv og et arbejde. Ønskerne er dermed temmelig overensstemmende med, hvad der normalt ses som godt og prestigegivende i samfundet. Endvidere har jeg overalt mødt et stort ønske om muligheder for sport og fysisk udfoldelse, herunder ikke mindst styrketræning, hos disse fanger.

I MATU projektet blev der lyttet til de unge – også gennem en udefra kommende undersøger/forsker – og de omtalte sportsaktiviteter var ønskede af drengene, når man spurgte dem, når de nu alligevel skulle være der i institutionen. I observationerne, som jeg gjorde i projektet i længere tidsforløb, så jeg aldrig situationer, hvor drengene



ikke ønskede at deltage. Jeg hørte om sådanne situationer, men de var yderst sjældne, fortalte drengene, og begrundede det med at de var glade for at blive fysisk stærke.

Vi hørte da også en kritik af netop deres styrke fra en engelsk ungdomsforsker, der kritiserede projektet for at skabe rigtigt stærke kriminelle – kort sagt kriminelle, der kunne klatre, bære og slå og løbe hurtigt væk fra gerningsstedet, mente han! Hans bekymring var, at drengene faktisk blev myndiggjort, idet deres ønske om at blive stærke blev taget alvorligt. Lige netop i dette lå der i MATU en anerkendelse af drengenes ønsker – det blev ikke set som forkert at en ung mand ønsker at blive stærk. Igennem sporten blev de en del af en alment anerkendt aktivitet i samfundet samtidigt med at denne støttende deres egen – og socialt udbredte – værdsættelse af styrke hos unge mænd.

### **Refleksion 1: Community psykologien ændrer den kollektive symbolske orden.**

Man kan reflektere over, om community psykologiske interventioner blot indlemmer de unge i allerede anerkendte aktiviteter, i dette tilfælde sport. Men hvordan defineres disse aktiviteter som allerede anerkendte? I hvilken kontekst er sport allerede anerkendt og hvad mon det betyder, at noget allerede er anerkendt socialt? Det vil vi se på her.

Drengene i MATU projektet var involverede i sport og deres sociale position ændrede sig i og med, at de blev særdeles dygtige sportsudøvere. Men de ændrede også noget andet end deres

egen styrke, idet de var med til at ændre diskursen om unge drenge, herunder kriminelle, i det hele taget. De løb således ikke kun for sig selv, men som en del af en større social læringsproces, der handler om at ændre diskursen omkring unge mænd, der har været påvirkede af og grebet af vold. Det skal nævnes, at den formulering, som vi bruger her, selv er en del af denne ændring – idet vi i stedet for at tale om en voldelig fortid begyndte at tale om, at disse unge drenge var slugt af det globale voldsfænomen. I et rettighedsperspektiv kunne man sige, at en stor gruppe unge mænd (og rigtigt mange kvinder) ikke gives adgang til et liv uden vold. Volden er global og et socialt fænomen, som ofte sluger unge mænd og spytter dem ud på den anden side, når de er halvgamle, måske med et misbrug, måske syge og i en udsat position på arbejdsmarkedet.

I MATU blev sport brugt til at dæmme op for volden. I sport er der tale om konkurrence – ofte med en selv men også med andre. På den måde bekræfter sporten to store diskursive, ideologiske positioner i vores samfund, nemlig at vi lever i indbyrdes konkurrence og at der kan findes tabere og vindere blandt mennesker. Taberne og vinderne vurderes ud fra bestemte kriterier, der indenfor både vold og sport er temmelig simple og overskuelige. Men der er også mange andre principper og betydninger knyttet til sporten: fairness som princip (“equality in arms”, som det hedder i juraen), værdsættelse af kroppen, en helende og sundhedsmæssig funktion, glæden ved at kunne overvinde egne grænser for kropslig kunnen, den symbolske repræsentati-

on af nation og kultur, men i en overordnet ramme af det fællesmenneskelige. At vinde en sportskonkurrence – ofte blot at gennemføre den, som vi ser i f.eks. maratonløb og triatlon – har en stor symbolsk betydning. Sporten bliver et symbol for menneskelivet, for kulturen, for sundheden, for fremskridtet, mv.

I sporten er der mulighed for at skabe nye betydninger i den symbolske orden, hvis man aktivt går ind i forhandlingen af disse. Dette er ofte svært at gøre, da medierne for længst for monopoliseret og iscenesat den gennem en form for gentagelse af det samme, en evig gentagelse af optakt, kamp og sejr eller nederlag. Denne monopolisering overdøver den kropslige oplevelse, samarbejdet (som er en form for social krop) og anerkendelsen af modparten. Vitalitetsaspektet – med dets mange livsgivende og samtidig mange ideologiske tilskrivninger – gøres i dag ofte tavst i den mediemæssige dækning, der verbaliserer betydningen af kroppens bevægelse i verden. Kroppen symboliseres og indskrives i en forståelse, der giver den betydning.

Medierne behandlede dog de unge MATU-deltageres sportslige præstationer på en noget anden måde. De blev set som noget særligt pga. drengenes særlige indgang i dette felt. Medierne i Grønland interesserede sig meget for MATU-drengenes præstationer og beskrev dem ofte. The Observer i England offentliggjorde en artikel om, hvordan to af drengene – sammen med to unge grønlandske kvinder – i 2002 formåede at vinde en medalje for Grønland i Snesko-løb ved Arctic Winter Game. Jeg gengiver her uddrag af ar-

tiklen – der især handler om drengen Esajas – i oversættelse og sammendrag af de centrale punkter i den lange artikel:

*”Livet var aldrig let for Inuit og sammenstødet mellem deres gamle kultur og det moderne liv har kun gjort det sværere. Men de har overlevet dette med dets følger af druk og fattigdom og har fundet nye måder at bevare deres kultur på, her gennem sport i Artic Winter Games, hvor deres gamle færdigheder får en ny betydning – som sport.*

*Esajas er en ud af et hold på fire, der deltager i snesko-stafetløb på 400 meter over en frossen sø. Da det er Esajas’ tur, griber han stafetten, og så begynder han at løbe. Esajas løber. Han løber hen over den frosne jord, under snedækkede fjeldtinder, langs den tilfrosne fjord. Han er drevet frem af vrede, af dæmoner og af mørke øjeblikke. Esajas løber i kamikker på snesko af tarmstreng og træ. Han har trænet hårdt i lang tid, hver dag. I dag er et stort øjeblik i et liv, der har rummet vold og kriminalitet. I dag er det Esajas, der repræsenterer sit land, Grønland, ved Arctic Winter Games.*

*For Esajas handler det ikke om at vinde over sine modstandere. Det handler heller ikke om at undslippe de mørke steder, der er i hans sjæl. Det handler om at få dæmonerne til at løbe sammen med ham. Det handler om at bruge de destruktive kræfter fra en barndom fuld af misbrug og rædsler. Det handler om at bruge det, der var råddent til at give*

*kraft til at vinde hæder i dette løb. Esajas løber. Hans korte, stærke krop løber. Hans orangefarvede hår står lige op, en farvestrålende top på hans løbende krop. Hans ansigts-træk viser hans Inuit rødder. Der er noget af en gade-bokser over ham – altid på udkig efter en vinkel, som han kan sætte ind fra, altid sonderende for en svagheit.*

*Som hans dystre historie har formet ham, Esajas, er der ingen tvivl om, at han er ved at blive en dygtig atlet. For et år siden, lige efter hans 17 års fødselsdag, løb han ind som nummer 39 i et felt med 150 voksne i det mest krævende langrendsløb, der findes – det 160 km lange Arctic Circle Race. Han har løbet flere maratonløb og deltaget i Grønlands Adventure Race – et 20 kilometers løb over en gletsjer efterfulgt af en 50 kilometers kajaksejllads gennem isfyldt hav. Som Esajas stolt skridter op på podiet for at hente sin bronzemedalje er det let at se en transformation i hans selvbevidste smil. Han synes lettet, det er som var en tung vægt løftet fra hans unge skuldre. Han har kæmpet med sine demoner i årevis, bekæmpet dem uden held, alt for ofte har de plaget hans sjæl. Men nu, da han endelig får dem til at arbejde for sig, er han uovervindelig.*

*De fysiske evner, som Esajas værdsætter på MATU, har altid været højt værdsat af arktiske folk. Evnen til at kunne udholde en lang jagttur til fods, at kunne overleve i kajak på et iskoldt hav og at kunne*

*ramme præcist med harpun har bidraget til at samfundet kunne bestå uden sult og nød.”*

Andrew Spooner, artiklens forfatter, relaterer Esajas' sportspræstation til hans livshistorie – hans demoner – og sætter de fysiske præstationer ind i en kulturel ramme: Inuits liv i en barsk natur. Esajas' præstationer er ikke blot for ham selv, men han bliver symbol på Inuits historie i Grønland. Han får en symbolværdi – som også de øvrige drenge i MATU fik. Derved skete der en ændring af de sociale positioner, idet disse drenge nu ikke mere var marginaliserede og set som forkerte, men blev symboler for Inuits kunnen og værdier. Esajas løb – i bogstaveligste forstand – fra den mest uønskede, udstødte position ind i en social position, hvor han bliver anerkendt og respekteret.

Esajas løber for de udstødte og formår dermed at forstyrre selve denne klassificering af nogle mennesker som udstødte, uønskede og uden rettighe-der. Han bryder med udpegningen af nogle som “tabere” – idet der her er en mulig taber, der vinder. Netop de kræfter, der kunne have været brugt som forklaringer på en livshistorie med kriminalitet, fængsling, misbrug og muligvis selvmord, bliver her set som den styrke, der lader ham løbe hen over sneen og isen. Spooner skriver dette meget klart: “Arctic Winter Games vil næppe lyse op på den internationale sportsscene – og Esajas' bronzemedalje i sneskoløb endnu mindre. Men måske verdens sportsindustri kunne lære noget af dem begge, både Esajas' sejr og

*den engagerende, smittende ånd på Arctic Winter Game. Den kunne lære noget om sportens vedvarende evne til at overskride og forløse. Den kunne lære noget om lige vilkår og en fair fordeling af muligheder. Den kunne lære at værdsætte en hurtig gevinst mindre og i stedet værdsætte varige og fælles sociale og kulturelle sejre, der er tilgængelige for alle, mere.”*

Spooner fik gjort MATU projektet synligt i en avis, der læses af millioner af mennesker over hele kloden. Esajas' løb blev en måde at gøre opmærksom på de mange unge, der stadig er fanget i vanrøgt, fattigdom, vold og misbrug – og hvor der mangler omgivelser, der ser deres styrker og lader dem udvikle disse. Artiklen skabte en ændring i forståelsen ved at så tydeligt at forbinde Esajas' fysiske løb hen over sneen med en refleksion, en symbolsk orden. I denne orden kan løbet betydnings sættes og forstås gennem en åben og nysgerrig proces, der ikke blot er en gentagelse af en enstrengt historie om individuelle forandringer. Historien blev fortalt, så den åbnede for nye forståelser. Derved skabes mulighed for en kollektiv forandring af den symbolske orden. Man kan endda sige, at her sættes en egentlig symbolsk orden, hvori der kan skabes fortsatte forandringer af betydninger – i stedet for lukkende historier, hvor man i en imaginær orden tror at kende det endelige svar på løbets betydning.

Løbet bliver et symbol samtidigt med, at det er en konkret væren i verden. Løbet bliver en del af et fælles symbolsk univers, hvori det er muligt at ændre betydninger gennem vedføjelser af nye ord i narrativer og fortællin-

ger. I en klinisk sprogbrug kunne man sige, at løbet bliver et symptom, der aktivt skabes. I løbet samles de unges livsforløb og aktuelle situation i en handling.<sup>3</sup> Set i dette lys er der ikke bare tale om en indpasning af Esajas og de andre drenge i MATU i en allerede værdsat rolle, men der er tale om en symbolsk handling, der ændrer en opfattelse af mennesker i en post-kolonialistisk og global kontekst. Løbet bliver et symbolsk løb for inuits kultur og overlevelse gennem årtusinder og et løb for de mange drenge, der kan blive fanget af volden – i Grønland og globalt. Dette er ikke noget, der allerede er værdsat – det er derimod en symbolsk handling, der er med til at ændre opfattelsen hos tusinder af mennesker. Det bliver dermed vist, at de unges drenges vold er et socialt problem, og at mulighederne for at minimere voldens tag i dem sker gennem ændring af beskrivelsen af dem, at invitere dem ind i sociale aktiviteter og at give dem de materielle muligheder for at deltage i disse aktiviteter. Dette er en community-rettet ændring idet den ændrer hele den kontekst, som drengene er en del af. Der sker en ændring af hele det social-økologiske system, som drengene er en del af.

---

3 Det siges, at James Joyce skrev Ulysses som en måde at forme et symptom på i en kaotisk og muligvis psykotisk position. De mange ord, der løb gennem pennen og ned på papiret formede et symptom i form af et produkt, som man – inklusive Joyce – kunne forholde sig til i en symbolsk orden af betydninger.

## **Punkt 2: Community Psykologien omfatter kroppen, materialiteten, bevægelsen og sproget – og dermed også tavsheden.**

Man kan reflektere over, om man i MATU-projektet skulle have løbet mindre og i stedet have givet drengene mere mulighed for at ytre sig verbalt. Denne modsætning synes dog at være forfejlet, idet der blev givet rum for at tale og lytte på en måde, så det var vævet ind i de øvrige aktiviteter. Det var ikke kun talens rum, der åbnede sig med dens særlige logik.<sup>4</sup> Verbalisering blev ikke sat udenfor og over den fysiske udfoldelse. Dette skete med en anerkendelse af, at de unge drenge kunne udtrykke sig på en mangfoldighed af måder – hvoraf sproget blot var én. Og én, som de ofte ikke ønskede at bruge, hvis den blev isoleret fra de øvrige aktiviteter.

Muligvis havde de erfaringer med ikke at have samme adgang til det sproglige univers, som andre har. Hvis tale-friheden var ligeligt fordelt i vores samfund så var der jo ikke brug for socialpædagogiske og behandlingsmæssige tiltag for at få unge kriminelle til at tale til os på måder, som vi (som professionelle) umiddelbart ser som diskursivt genkendelige. De taler et andet sprog. Eller taler meget lidt.

Der er unge, der ikke vil tale vores sprog. Hvordan mon det egentligt kan være, at der er unge, der ikke ønsker at tale vores sprog, som vi forstår? I en digtsamling af Katti Frederiksen fin-

4 Dette krav er endvidere nok i nogen grad i strid med kulturelle normer for unge i Inuit kulturen. De unge må meget gerne udtale sig, men ofte gør de det ikke af beskedenhed. Se Kleist Pedersen, B. (2006).

des digtet Isumaqaaruit... ("hvis du tror ."), hvori der blandt andet står: "Isumaqaaruillu oqannginnama / taava isumaqaanngitsunga / – tavva aamma kukkulluinnarputit"<sup>5</sup>

Så tavsheden har en mening – og denne mening går tabt, hvis man tvinges til at tale. Tavshedens særlige betydning mærkes ikke, hvis man kun søger at få de unge til at tale. Måske kan tavsheden være produktiv på andre måder – som ved at forme digtet, hvor denne særlige tavshed berøres, men ikke brydes.

I en række tilfælde kan man foretrække at tie. I MATU-projektet blev der talt sammen, men helst i øjeblikke, der opstod i fælles aktiviteter. I begyndelsen blev der brugt fællesmøder og endda terapisesessioner, men det viste sig hurtigt, at disse metoder var voldsomt negativt produktive ved at skabe en gentagen fremvisning af lidelse uden nogen konstruktiv forandring for hverken drengene eller de professionelle. De uformelle samtaler var derimod produktive med at skabe forståelser.

For nogle år siden var jeg deltager i et møde i et lokalsamfund på øen Mindanao på Filippinerne. Dette lokalsamfund på nogle få tusinde mennesker havde startet en fredsofbygning midt i borgerkrigen mellem guerillaen og regeringstropper<sup>6</sup>. Vi kom for at høre om denne fredsproces og der blev

5 I engelsk oversættelse ved Nuka Møller: "If also you are of the opinion that my silence / means that I have no opinion, / – then you are also totally mistaken."

6 En række artikler handler om dette, blandt andre Anasarias & Berliner, 2009 og Berliner, Anasarias & de Casas Soboron, 2010

indkaldt til et møde. Ved mødets start spurgte en ældre kvinde os, hvad vi kunne give dem af viden om fred, da de gerne ville lære af os, der kom ude fra den store verden. Hun ville gerne vide, hvordan vi opbyggede fred i vores land og om vores personlige andel deri. Det var lidt svært at svare på. Jeg husker tydeligt, at jeg tænkte på de voldsomme optøjer, der netop havde været i forstæder til Paris, hvor unge indvandrere sloges med politiet, brændte biler af og raserede boligområderne. Jeg husker ligeledes tydeligt min forundring over, at disse unge ikke havde et manifest eller et program eller blot nogle fælles formulerede politiske mål. Der var intet af dette – og ydermere ønskede de unge ikke at udtrykke sig verbalt og slet ikke til medierne, som de ikke havde tillid til. Jeg fortalte den ældre kvinde på Mindanao om dette – og det reflekterede hun over med samme forundring, som jeg havde. Derefter sagde hun, at hun ville tale på sit eget sprog – og om vi forstod, hvad hun sagde, det var vores problem, ikke hendes. Men først ville hun spille en lille melodi for os på en jødeharpe, som hun havde med. Det gjorde hun så og det var en smuk melodi.

Tavshed kan bruges til meget – det kan være en måde at mindes på, en pause til at reflektere i, en bevist handling om ikke at ville tale, en respekt for andre, idet tavsheden giver dem mulighed for at tale og et udtryk for et ikke-sprogligt samvær og et tilhørsforhold, der ikke behøver bekræftelse gennem ord. Nogle gange er tavsheden en bevidst politisk handling, idet man har opgivet at komme igennem med sine synspunkter. Man ople-

ver, at disse alligevel vil blive ædt af og fordrejet i en national og international mediemaskine, der former alle informationer ind i deres egen diskursive logik.

Et andet digt af Katti Frederiksen hedder Oqarluartaat og lyder sådan: “Oqarluartaat silatupput. / Oqararaat nalussanik. / Oqaatsit nalusakka atorlugit. / Tisaatillunga nalugikka. / Uffa nalunagu nalugikka. / Oqarluartaat.”<sup>7</sup>

De andres ord – og det at blive tvunget til at symbolisere éns eget liv ind i deres verden af ord – kan meget let få karakter af et overgreb. I Canada er der en bevægelse for socialt at komme sig over de kollektive følger af det overgreb på grundlæggende menneskerettigheder samt i særlig grad på børns rettigheder, som det var at tvinge tusindvis af børn af landets oprindelige beboere til at leve (og i en række tilfælde dø) på kostskoler, der aktivt mishandlede dem under påberåbelse af at civilisere dem. Ordene blev til en legitimering, der gjorde erfaringerne om brutale overgreb tavse.<sup>8</sup>

I filmen “Rabbit Proof Fence” vises tilsvarende overgreb på børn i Austra-

7 I engelsk oversættelse ved Nuka Møller: Speechcraft: “Eloquent and clever / They speak words I do not grasp. / Using words I don’t know. / Making me hear that I do not know. / Knowing that I do not know. / Speechcraft”.

8 I dag er der en historisk bevidsthed om at der var tale om overgreb. Der er i dag i Canada også grupper, der aktivt arbejder med ikke blot følgerne for de oprindelige folk, men også for de indvandrede befolkningsgrupper – ved at undersøge de psykosociale følger af at være efterkommere af mennesker, der handlede med en sådan brutalitet overfor den oprindelige befolknings børn.

lien. Tre piger bliver med vold kidnappede og tvunget ind på en kostskole for børn af den oprindelige befolkning. De tre piger flygter fra kostskolen og følger det hundredevis af kilometer lange kanin-hegn for at komme hjem til deres liv og deres familie igen. De bliver fanget og mishandlede igen, men det lykkes ved et nyt flugtforsøg for to af dem at nå hjem. Det er en tavs og indædt kamp, de gennemfører for retten til de liv, som de ønsker.

Skulle de i stedet have sat sig ned og formuleret en erfaringsbaseret, lokalt forankret og fænomenologisk skrivelse med et 1. person-perspektiv? Eller skulle de vente på en evidensbaseret undersøgelse, der viste følgerne af at blive mishandlet tydeligt og klart – med tilfældig udtrækning og kontrolgruppe? Eller formede de bedre deres liv ved at sætte i løb og se at komme af sted – væk fra et system, hvor ordene om civilisering var drevet ud i det absurde i en imaginær og lukket forståelse, der umuliggjorde åben dialog.<sup>9</sup>

At blive tvunget til at ytre sig verbalt i en situation, der systematisk underkender følelsesmæssige og kropslige erfaringer og hvor magten er knyttet til en diskurs, der lukker ordene og deres betydninger som færdige og endelige, er farligt. Man risikerer at blive stemplet som idiot, hvis man er heldig

– og som politisk farlig, hvis man er uheldig. Enhver udtalelse vil blive brugt til at bekræfte diskursen – og netop derfor bliver man bedt om at tale. Vi må her ikke glemme at tortur ofte anvendes for at få folk til at tale – men at effekten af voldelig undertrykkelse samtidig er “tavshedens kultur”, dvs. at man tvinges til tavshed af frygt for torturen – men så skal man pludseligt tale under torturen. Tavshedens kultur er også et forsvar mod at tale, når man oplever, at man ved at tale bliver indrullet i og bedømt ud fra forståelser, der ikke er éns egne.

Foucault er vældig berømt for at beskrive, hvorledes magten i dag inderliggøres. Mest kendt er det måske at han skriver advarende, at vi i dag netop i de øjeblikke, hvor vi oplever at vi er allermest “os selv”, dvs. er allermest genuine og taler ærligt ud fra vores helt eget ståsted, muligvis netop der er allermest underlagt den magt, der er inderliggjort og individualiseret i os. Fænomenologien bliver dermed en beskrivelse af vores almenhed igennem en fælles magt-logik. For ikke at blive fanget i dette kan det være nødvendigt at tie stille.

I digtet “Børnelærdom” skriver Ole Korneliussen om sin barndoms skole i Grønland blandt andet: *“I polarnatten sang vi sange / om de haver / der så nydeligt har regnet / og om en rose / der kan skyde. / I midnatssolen / når læreren fik en god ide / i sin forårskuller / analyserede vi / Drachmanns veksler på evigheden / med kryds og bolle. / Vi lærte også / at kun førerhunde / må køre med sporvogn / Det lærte vi mens slædehundene / sloges udenfor”*

9 Det er en overvejelse værd om der er områder i dag, hvor vi laver samme type overgreb i fuld forvisning om at gøre det rigtige? Kunne det være konkurrence og niveaudelingen af eleverne ud fra deres kunnen, kunne det være individualiseringen af elevernes styrker og svagheder eller noget helt tredje, som vi ikke ser fordi vi er så forvissede om at handle rigtigt?

Ordene kan forvride det reale og det nærværende ud i det absurde, hvor vores erfaringer mangler forankringspunkter i en symbolsk orden med metaforer, der kan formes og ændres og forhandles. I sådanne tilfælde kan det være vigtigt at tie stille for ikke at blive revet med af forførende ord, der lukker vores verden. En berømt illustration af Blake viser en gammel mand, der venligt belærende og smilende klipper vingerne af et barn, der rækker sine arme glædestrålende op mod himlen<sup>10</sup>. Barnet skulle aldrig have vist sin iver, hvis dets livglæde og nysgerrighed skulle have overlevet.

Stilheden kan være en måde at vise respekt for livet og for andre. I en undersøgelse af stilhedens – hvilket ikke absolut er det samme som tavshedens – betydning for ældre mennesker i byen Paamiut i Grønland, fortalte de ældre blandt andet: *“at være stille er godt, især hvis mennesker siger grimme ting – så er det bedre at tie stille end at svare på en negativ måde”* – og: *“Jeg er stille når jeg er tæt på min tro. Jeg tænker ofte på bøn om aftenen, når alt bliver stille. Der er meget energi i en bøn. Når jeg er ude i naturen, ude på havet, så synger jeg sommetider salmer til stilheden. Stilhed bringer ofte gode tanker.”*

Måske kan der i drengenes løb i MATU ses en anden måde at udtrykke sig på end gennem ord. Og måske kan der også ses en respekt for stilheden. I community psykologiens fokus på hel-

heden af det sproglige, det sociale og det materielle kan disse ikke-sproglige sider af livet søges forståede på deres egne, tavse præmisser – som materialitet, som økonomi, som sociale udvekslinger, som kroppe i verden, som mad, som dans; kort sagt, som en verden i bevægelse.

## Afslutning

Konklusionen er, at community psykologien tilbyder et alternativ til individualiserende forståelser af læringsprocesser. Dette sker gennem en fælles læringsproces – der fører til ændrede forståelser og handlemuligheder – i hele nærmiljøet, inklusive i dets institutioner. Denne læringsproces omfatter langt mere end det talte sprog, idet det er bevægelse i verden. Nogle gange viser denne bevægelse sig som et løb.<sup>11</sup>

Det fortælles at Desmond Tutu engang skulle holde tale i en forsamling af ofre for grusomhederne under Apartheidstyrets statsterrorisme i Sydafrika. Stemningen i forsamlingen var så knuget, at Desmond Tutu ikke kunne komme i gang med sin tale, men gik i stå i denne fortættede, trykkede stemning. Han begyndte så at rokke frem og tilbage med kroppen, mens han nynnede en monoton melodi. Fem minutter efter rokkede hele forsamlingen frem og tilbage, og alle nynnede og sang højt. Den knugende stemning, som volden havde lagt over forsamlingen, var brudt og man var i bevægelse igen – sammen.

10 Planche 11 i den lille bog Gates of Paradise fra 1793/1818. Teksten til planchen lyder: "Aged Ignorance. Perceptive Organs closed their Objects close"

11 Beskrivelser af community læringsprocesser findes i: Berliner, Larsen & de Casas Soberón 2011; Wattar, Fanous & Berliner, 2012; og Berliner & de Casas Soberon, 2011; Berliner, Hakesberg & Refby, 2004.



Community psykologi handler om, at det er alles forestillinger – også de professionelle – der ændres i en fælles, kollektiv læringsproces: en community mobilisering, der på sigt giver community resiliens ved at producere mere lighed, valgfrihed, kreativitet og muligheder for alle – og dermed social bæredygtighed, der blandt andet består i at give øgede frihedsgrader til kommende generationer (Brundtland, 1987, Berliner 2012a og 2013).

## Referencer

- Anasarias, E. & Berliner, P. (2009). Human Rights and Peacebuilding. In J.de Rivera (Ed.) *Handbook of Peacebuilding*. New York: Springer. p 181-196
- Berliner, P. (2012a). Bæredygtig pædagogik og fælles læring som community resiliens. *Kognition & Pædagogik*, 22(86), 64-73.
- Berliner, P. (2012b). *Så rejser jeg mig op og vandrer tilbage til Paamiut*. Om monologer i unges teater i Paamiut Asasara. *Psyke & Logos*, 33(2), 409-437.
- Berliner, P., Larsen, L. N. & de Casas Soberón, E. (2012). Case Study: Promoting community resilience with local values – Greenland's Paamiut Asasara. In Ungar, M. (Ed.): *The Social Ecology of Resilience*. P. 387-399. New York: Springer.
- Berliner, P., Larsen, L.N. & de Casas Soberón (2011): A social action learning approach to community resilience: Our sharing of thoughts and feelings, our respect and trust should be passed on to the next generation. In Hansen, T. & Jensen de Lopez, K. (Eds.). *Development of Self in Culture in Mind*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Berliner, P. & de Casas Soberón, E. (2011). Inklusion i foranderlige fællesskaber – et community psykologisk perspektiv. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 48 (3), 289-295.
- Berliner, P., Anasarias, E. & de Casas Soberón (2010). Religious Diversity as Peacebuilding – the Space for Peace. *Journal of Religion, Conflict, and Peace*. Vol.4. Hentet 28.7.2011: <http://www.religionconflictpeace.org/node/79>
- Berliner, P. & Nielsen, A.M. (2013). Sociale læringsprocesser – kontekstuel læring og transformation. *Psyke & Logos*, 34 (1), 9-32
- Berliner, P., Hakesberg, S. & Refby, M. H. (2004). *At fare vild – sammen. Introduktion til community psykologi*. København: Frydenlund Grafisk.
- Brundtland rapporten (1987): United Nations General Assembly (1987) *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Transmitted to the General Assembly as an Annex to document A/42/427 – Development and International Co-operation: Environment.
- Foucault, M. (1999). *Ordene og tingene*. København: Gyldendal.
- Frederiksen, Katti (uden år): *100% Inuk*. Nuuk: Iperaq.com
- Kleist Pedersen, B. (2006). Children and Orality – self reported body and emotional experiences with horror stories. In Collignon, B., Therrien, M. (Eds.), INALCO 2006, Proceedings of the 15th Inuit Studies Conference 5-14. [Http://inuitoralityconference.com/art/Kleist01.pdf](http://inuitoralityconference.com/art/Kleist01.pdf).
- Korneliussen, Ole (1993). *Glamhuller*. Nuuk: Atuakkiorfik
- Watter, L., Fanous, S. & Berliner, P. (2012). Challenges of youth participation in participatory action research – methodological considerations of the Paamiut Youth Voice research project. *International Journal of Action Research*. 8 (2), 185-211.

# Good Reading Environments for Individual Reading Development



*The reading ability among today's children and youth is highly discussed both nationally and internationally. The results for Swedish pupils, in both PIRLS and PISA, show a decrease in reading ability. There are different explanations to the decrease, for example deficiency in teaching and a reduction in the use of reading strategies. While a lot of research is being devoted to reading development, there is a lack on research showing overall constructive ways to build and maintain favorable reading environments for each individual. Our aim with this paper is to discuss what will work on an individual basis. Our research question is: Which are the key-factors that create good reading environments and maintain a sustainable reading interest on an individual level? The overall purpose of this paper is therefore to explore the field of research on early reading, with a special focus on good reading environments, individual conditions, reading styles and teaching strategies. The aim is to identify how good reading environments can be developed through children's individual reading styles and strategies, and teacher's awareness of teaching strategies that create an optimal platform for lifelong reading. This paper is a conceptual paper in which a theoretical framework built on international empirical research was identified, by connecting and systematizing different parts of reading, learning and teaching. This area is complex and complicated because it involves interactions and different learning and teaching perspectives. In this paper we present research that finds that teaching reading based on individual reading styles and strategies is an effective way to ensure children's achievement, interest, self-confidence, and motivation. Children's awareness of reading strategies supported by favorable reading environments influence meta-cognition and also the ability and interest to become a skilled reader. It is also clear that teachers' pedagogical knowledge is of great importance as well as their ability to use a variety of teaching strategies to meet the needs of every individual. This paper provides useful information unraveling concepts, methods and effects which can aid children, parents, teachers and researchers in understanding, evaluating and monitoring reading, thus having practical implications for promoting lifelong reading.*

*By Lena Ivarsson and Lena Boström,  
Department of Education, Mid Sweden University*

## 1. Introduction

A good reading and writing ability is crucial to be able to work functionally in today's society. This is well established among researchers within a variety of disciplines. One example is this

quote from the Swedish neurophysiologist Martin Ingvar:

*Good reading skills are central to take part in the society of today.*

*Good reading skills are the keys to*

*knowledge, to mathematical concepts, and to learn other languages than your mother tongue. When you learn how to read and write, you learn how to automate your reading which relieves your thinking and your brain, and facilitates the process of understanding a text. This happens when you can think on your own. Then you can become a critical person and take active part in the development of democracy. (Martin Ingvar, 2008 p. 24).*

A considerable part of the work in school, during the first grades, is used for training of literacy skills. Despite this focus on the development of reading and writing skills, international studies such as PIRLS (2011) and PISA (2009) show that the reading ability among Swedish pupils has decreased since 2000. Results show that there are less Swedish pupils performing on the highest reading level, and more pupils performing on the elementary level, according to PIRLS and PISA studies from 2000 and onwards.

In PIRLS 2011, Swedish girls show better results than Swedish boys. The difference has been reduced since PIRLS 2001, since the results for the girls have decreased more than the results for the boys during the period. The pupils' attitude towards reading and their results in PIRLS are coinciding. This is worrisome as more and more pupils state they don't like reading. Parents' reading habits and their attitudes towards reading affect the pupils' results. PIRLS 2006 shows that Swedish pupils work less with different kinds of reading strategies, both

concerning decoding and reading comprehension, compared with pupils in many other countries. These are worrisome results because they were visible both in PIRLS 2006 and in PIRLS 2011. Results from PIRLS (2011) show a decrease in reading interest, which is problematic as research demonstrates that reading interest and reading ability are closely linked. A question of importance, therefore, is how we can increase the reading interest among Swedish pupils.

Also PISA shows a decrease in results concerning reading comprehension, during the period from 2006 to 2011. For the first time, since the beginning of PISA studies, Swedish 15 year olds are performing on an average level for the OECD-countries taking part in the PISA (2009) study. Before, Swedish 15 year olds have performed above the average. Results from PISA (2009) show that one fifth of Swedish 15 year olds do not reach the basic level for reading comprehension, namely the level needed for further learning.

The total picture of research within this area shows that research on literacy development is performed in many different areas, such as psychology, pedagogy, education, neurobiology, literacy, linguistics, learning environments, reading styles and didactics. Despite this, we have not found an overview that links those important pragmatic results together.

With a starting point in our common research, the above stated results, and the general reduction of reading interest among children and youth of today, this paper will give a holistic picture of reading and writing ability as well as

emphasize factors of importance for a favorable reading and writing development on an individual level.

## 2. Design and methodology

The paper is a conceptual paper in which a theoretical framework and conceptual model is built on both theoretical perspectives and empirical research. This means connecting and systematizing, in this case, four different conceptual frameworks for good reading environments for understanding children's reading capacities/ potential on an individual basis; reading environment, individual conditions, reading styles and teaching strategies. Then we discuss an integrated conceptual model, *Good reading environments for individual reading development* that draws conclusions from each of these frameworks. The first two frameworks primarily derive from the field of literacy and the two last ones from the field of learning and teaching strategy research. This framework is presented as complementary rather than mutually exclusive. For such complex processes as learning to read and improve reading skills, each can offer different and useful lenses through which to understand unique aspects of the factors, processes and outcomes of reading research. We believe there is a need for a development of a more integrative model such as presented here, and it is our hope that researchers, teachers and parents will benefit from this framework. Our goal is to provide an integrative conceptual framework with practical implications which could help children to acquire favorable strategies for life long reading.

Concepts of significance for our conceptual paper will be defined below:

***Learning environment;*** the physical and the social environment in which the child interact, influence and are influenced by others (Ahlberg, 1999; Evanshen, 2012).

***Individual qualifications;*** the intellectual, motivational and social factors, which lead to academic success (Husén, 2002).

***Reading strategies;*** the special learning style an individual uses for reading. His/her strengths and preferences during reading include how the individual is affected by the environment, feelings, social preferences, physical needs and information processing (Carbo, 2007).

***Teaching strategies;*** methods, strategies, material and ways of teaching used by the teacher (Hattie, 2012).

## 3. Research overview

This part of our paper will give a description of the framework that researchers point out as significant for the development of reading and writing among children and youth. The first part contains research on the environments' significance for reading development, both learning environments more generally and the home learning environment. Then follows a description of the importance of a positive view of oneself as a reader, a description of teaching and the skilled teacher, and finally a description of learning styles connected to reading.

The research overview will conclude with a section on indicative principles essential for teaching and learning.

### ***3.1 The physical environment; favorable environments for learning and reading***

Favorable learning environments are important for all kinds of learning and for all ages (Knoop, 2006). The understanding of differences and similarities in and about learning give respect for and possibilities to meet all pupils on their terms (Boström, 2004; Boström & Svantesson, 2007; Evanshen, 2012).

People interact with the social and physical environment, and affect and are affected by it (Björklid, & Fischbein, 2011). Good learning environment in a broader perspective can encompass many different perspectives on learning and its complexity. It can include psychological, sociological, educational, cognitive, perceptual, socio-cultural, socio-economic, physical and communicative aspects, social and organizational aspects as well as equivalence and democracy aspects (Ahlberg, 1999). If we narrow the perspective of school life, it can include the physical and social environment. In the physical and social sphere, good learning environments include practices, treatment, attitudes and classroom's physical design, all of which are important factors that can contribute to creating favorable conditions for all students to feel fully involved in their learning.

A good learning environment must be initiated, created, developed and evaluated. Some important factors that affect a good learning environment in the school is a living educational envi-

ronment, a safe place, a consciously designed physical environment, staff attitudes, parental interaction and expertise to create the best learning environment.

If we concentrate the learning environment specifically on reading, research shows that most students learn to read significantly better when their environmental needs are met. This is most significant for younger children and children who are at risk for developing reading difficulties. Many of these children are global, tactile and kinesthetic in their learning style, and many have strong urge to move when they learn. If they can work from their varied needs when learning to read, they are most likely to read with greater joy, have energy to read longer and achieve better reading results. When children are allowed to choose their own reading environments, the teacher should make sure that the student's reading performance is better in this environment than in a traditional reading environment.

Many children also prefer to work with peers. In order to meet these students' needs, a physical environment that is flexible and varied is required, to suit different teaching strategies and social composition of students. For the group of children with special needs, research shows, that these students have strong needs and preferences when it comes to furnishing, lighting and sound. Their needs do not match with the furniture and organization that characterizes the traditional classroom and traditional teaching.

A synthesis of learning and reading environments is illustrated in Figure 1.

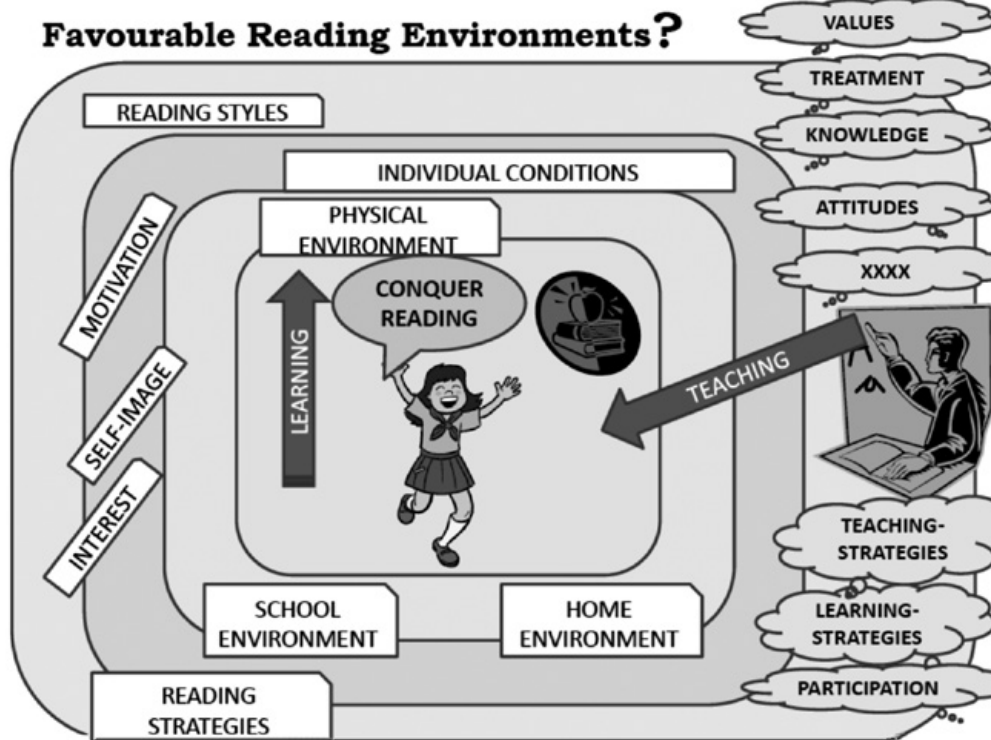


Figure 1. Favorable reading environments

### 3.1.1 The home environment

The home environment is of essential importance for establishing reading interest. Stainthorp and Hughes (1999), who studied early readers, showed that the early reader and not the parents often initiate literacy activities in the home. Several studies (Crain-Thoreson & Dale, 1992; Evans, Shaw & Bell, 2000; Raban & Coates, 2004; Senechal & LeFevre, 2002; Wood, 2002) shows that it is important for reading development that parents and other adults involved with the children give support to the initiated literacy activities. This can be done by parents answering children's questions, making children aware of the written lan-

guage, serving as good reading and writing models, and as good conversation partners around texts (Raban & Coates, 2004).

To help children develop good linguistic awareness, and thus create a solid foundation from which they can grow, parents can support children in their development toward understanding of the relationship between grapheme and phoneme, and later also to crack the code (Evans, Shaw & Bell, 2000, Wood, 2002). Common reading aloud activities are further examples of reading promotion activities carried out by many studies (eg, Crain-Thoreson & Dale, 1992; Senechal & LeFevre, 2002; Wood, 2002). Evans, Shaw and

Bell (2000) argue that general reading activities per se do not increase the linguistic awareness, but that reading activities should be directed towards the learning of letters, discussions of the content and so on. When reading aloud, children and parents can choose to focus on different activities based on the child's interest and curiosity. It may include language form or content. Wood (2002) argues that a variety of literacy promotion activities is preferred as different activities affect different parts of the reading progress. Barton (2007) argues that everyday literacy activities, with no direct purpose to be a learning situation can be described as favorable and reading promotion activities.

Ivarsson (2008) studied the home environment of thirteen early readers and found that a text rich environment with parents and siblings as good reading role models was beneficial. The early readers initiated the reading and writing activities based on their own interest and the parents gave help and support by, for example, serve as good models and answer the children's questions and concerns.

Socio economic status is of importance for reading development among children and youth. Sweden has, in earlier studies, been among the top countries when it comes to equality according to social background and economy, but has now (PISA, 2009), has lost this position. Instead, results show that the gap between high- and low performing students, as well as classes, has increased. Results (PISA, 2009) also show that the importance of socio economic background among Swedish

children and youth has been increased and is now bigger than the average for OECD countries. In accordance with the results from PISA 2009, the report from the EU High Level Group of Experts on Literacy, show that low socio economic status has a negative impact on children's reading development. Many parents with low socio economic status have problems helping their children with their schooling because they, themselves have a poor educational background, and also because their economic problems take a lot of their time and energy and restrict their opportunities to spend time with their children. The gap between children from homes with low socio economic status and from homes with high socio economic status is wide, which means that early identification, assessment and support are essential for children from low socio economic homes.

*Gaps in income create gaps in literacy at national level: countries with greater economic inequality also have greater inequality in literacy levels. (EU High Level Group of Experts on Literacy, p.24).*

### 3.1.3 A positive Self-image

Learning is both easy and complicated, but it is important that each child can experience her/himself as a learning person. Children who receive the experience can use their own resources as best as possible, even far beyond their school years. It is about preserving strengths, motivation and courage to learn and live. By preserving faith in her/himself, the child better copes with challenges and experience school life

as meaningful. A school that is based on the student's premises actually provides implications for the individual's performance and comfort. If teachers and parents understand that children have different learning styles and take this into account, they can all work together for a constructive learning experience for every child on their terms (Klauda, 2009).

For children, it is important how their peers perceive them, and how these and other persons close to the child assess and evaluates them. This, in turn, affects how children perceive themselves as individuals, which is important for their motivation. This means that if the environment has high expectations, it can affect the motivation to reach those expectations as well as the opposite, low expectations from the environment leads to a low level of motivation of the individual (Wood, 1999). The importance of motivation for learning outcomes are generally acknowledged as well as the central role motivation plays for deep and internalized learning (Gambrell, 1996).

Younger children do not distinguish between effort and ability and do not care about the fact that pupils can do things and learn at different pace. When children begin to connect the time and effort, they start to develop an understanding of the concepts of ability and talent. This means that children who spend much more time than others to reach the same goal can feel "bad" in comparison to others, which may have a negative effect on their interest and motivation for the

task. Children, who spend little time on a task and reach the same goals as those who spend a lot of time on the same task, can experience a rise in interest and motivation. This means that the self-image a child experiences is created in interaction with the environment (Wood, 1999). This shows that it is very important what we do in the classroom, it is important that the teacher pays attention to all individuals and gives them the opportunity to develop, through appropriate tasks, adapted demands and positive feedback, to name a few important factors that favor the development of a positive self-image of oneself as a learning individual.

To get a positive image of themselves as readers, children and young people must get the feeling that they succeed in their reading. This can be done with skilled teachers who can act as good reading models, offering texts in different genres and at a moderate level, which can support the student's literacy development as well as offering various forms of methods and strategies for the student's reading development. As important as the choice of texts is the choice of tasks. The teacher should choose tasks that are challenging and make the pupils feel that they can manage the tasks. Yet another way to raise the self-image, as a reader is to tell a friend about something you read, either orally or in writing. The teacher can then raise the student's self-esteem by encouraging feedback. Klauda (2009) state that effective teachers help students to set their own reading goals, and to increase the goals. As students manage to set and reach goals



their self-image as readers will improve.

Gambrell (1996) is convinced that one of the most important goals for both parents and teachers is to foster the love for reading. This fostering should start as early in a child's life as possible, as the first meetings with reading and reading instruction is of importance for the development of reading motivation. Studies (Gambrell, 1996, Stanovich 2000, Taube 2007) show that children, who are motivated to read, read more and thus develop their reading strategies, and become skilled readers. On the other hand, children with no motivation for reading read less and will not develop as readers. One way to develop both as a learner and as a reader is to help the children to identify their own reading style, and their own reading strategies (Gambrell, 1996).

### **3.2 Pupils and learning; reading styles and reading strategies**

As the research points to the problem of decreased reading strategies, in this framework we choose to highlight reading styles and reading strategies.

#### *3.2.1 What is reading style?*

All people, both children and adults have a completely unique learning style, while learning new difficult things. This is also a matter of fact when we learn to read. Reading style describes a person's strengths and preferences during reading. Reading styles take into account how a student's ability is influenced by environmental factors, emotional factors, social factors, physical factors and psychological factors (Car-

bo, Dunn & Dunn, 1992; Carbo, 1997, 2007). Reading style, thus, is how to learn to read in the easiest and most effective way. International research (www.nrsi.com) shows that the students who are learning to read through their own learning style can be much better readers than children who were not given this opportunity. Because they have learned to read through their forces, motivation is high, both for learning and for reading.

*An individual's reading style, is his or her specific learning style for reading. (Carbo, 2007 p. 12)*

*The reading style describes a person's strengths and preferences during the actual reading. Reading style includes how a person's reading is influenced by its 1) immediate environment, emotions, 2) social preferences, physical needs and information processing. (Carbo, 2007, p. 26)*

Research on learning styles, not only show the importance of matched methods, but also the importance of the environment as highly significant for children when they learn to read (Dunn & Griggs, 2003). Many pupils unnecessarily fail to learn to read because they are exposed to an education based on their weaknesses. Teaching strategies that build on strengths leads to success for most students, especially for students at risk.

Reading styles are strongly connected to learning styles (Bolander & Boström 2008), and the two main features are the brain's information pro-

cessing and dominant mind (s). Information processing contains of three subgroups: holistic, flexible and analytical dominance. Children with a holistic reading style appreciate when information is presented in a fun and interesting way, for example woven into a funny story. They prefer examples, interesting material, group work and practical activities. Global children learn best with holistic reading methods like recorded books, big books, and games. Children with an analytical reading style prefer information presented in sequential steps, with rules and examples. Structured materials, teacher-guided lessons, clear goals and guidelines will give them a good foundation in their reading process. They learn best with analytical reading methods as programmed materials, puzzles, crosswords and worksheets.

Our minds play a critical role in learning in general (Dunn & Griggs, 2007). Children with an *auditory reading style* will best remember what they hear. They can follow verbal instructions and learn through listening and speaking. *Visual reading style* means that the children will remember what they see and follow written and drawn instructions. They can easily learn by observing people, things, pictures etc. A child with a *tactile reading style* will best remember what they touched or felt. They can easily follow instructions they wrote themselves. They learn by touching and manipulating objects. They prefer to draw, scribble, play games, build models, and write. *Kinesthetic reading style* means that the children will best remember what they take part in and experience. They can

easily follow instructions, which they later physically perform or reproduce. They learn best when they are physical active. Floor Games, sorting exercises, model building, experiments and war-games are activities that they take advantage of in their literacy learning.

### 3.2.2 Pragmatic base

The starting point in reading styles is pragmatic and self-directed and thus it is the pupil's needs in every learning situation that defines methods and strategies.

*The truth is that some children do learn to read with phonics moon-rise, and some do not. The same can be said of whole language program. We must understand both the analytic and global models of teaching reading if we hope to improvement reading instructions* "(Carbo, 1997, p. 22).

This approach means that teachers must have good research based knowledge of different theories, and a wide repertoire of reading methods and reading strategies. Seen from a reading style perspective there is no form of education or single method that best fits all children. First you have to find each child's best way to learn, and then match the child's reading style with methods and teaching strategies. Many children learn to read regardless of the methods used, but for 20-30 percent of all children, it is essential that they receive teaching strategies that promote their reading style. By matching reading instructions with the pupil's reading styles, it is possible to avoid failure.

Besides determining pupil's reading styles, teachers must consider what each reading method, teaching materials, and teaching strategies, demands from the individual pupil during reading.

### **3.3 The teacher and the teaching; teaching strategies**

The important role of the teacher and teaching strategies are emphasized in research on learning and reading. Hattie (2012) talks about the importance of visualizing teaching to the students so that they can take responsibility for their learning and find and maintain their own desire to learn, which is essential for lifelong learning. Hattie emphasizes the need to put learning into focus and that the teachers take into account their own teaching in terms of its influence and impact on students' learning.

Hattie (2012), Hall (2010) and Myrberg (2003) mention factors that are important for teaching and learning in general (Hattie, 2012), and for reading in particular (Hall, 2010, Myrberg, 2003). The factors highlighted are the teacher's knowledge of and ability to use a variety of teaching strategies adapted to the students in the group and the teacher's ability to structure and organize their teaching and to create distinct procedures. Having the knowledge of students' prior knowledge and build on these as well as to teach various clues and strategies, are mentioned as good success factors for a favorable learning. When it comes to learning to read, specifically, it is of great importance that students can read and write a variety of texts from

different genres, and that they are offered instruction on strategies during the process. Furthermore, it is significant that the teacher can teach the whole class, in small groups, in pairs and individually to give all students the opportunity to develop and learn in, for them, the best way. Thus, it is important that teachers have a broad theoretical and practical base to start from in order for teaching and learning to benefit as many students as possible. Which method teachers choose is of less importance, however, it is important that the teachers master a variety of methods that can be adapted to each individual student.

Even in Carbo's (2007) research, we find teaching strategies adapted to the students on individual basis. Carbo builds her reading style theory on the following twelve premises, which create conditions for favorable teaching of reading:

1. Learning to read should be easy and fun
2. It is natural that children enjoy and are motivated to read
3. Children learn to read through good role models
4. The children should be "stretched" toward higher and higher levels
5. Reading motivation increases in literary stimulating environments
6. To become a good reader you have to read a lot
7. A balanced reading instruction develops the ability to make connections and understand text
8. Parental involvement promote children's reading development

9. Reading material must be interesting and stimulating
10. Every child has a specific learning style when it comes to reading
11. By matching the child's learning style with its reading style reading development is easier and more enjoyable
12. Children with another mother tongue learn the new language better if both languages are learned in parallel.

When it comes to school failures, research on reading styles (Carbo, 2007), shows that younger students who fail in their early literacy learning have some common similarities in learning styles. They are highly global in the way they process information and they often have a strong tactile or kinesthetic perceptual dominance. Some of these students have dramatic perceptual strengths or weaknesses. Many are highly visual, but not auditory, and for some it is the opposite, and some have no perceptual strengths at all. Many of these students are found in special education groups. They are often students who have not responded to traditional classroom structures. Some find it difficult to take in, sort, process, understand and produce information; others have difficulty concentrating and touch things around them all the time, or have trouble sitting still. Some learn easily, but are bored and find no challenges in school. Others find it difficult to adapt to the requirements and authority. Labels or not, whatever concept is used to designate these students, they would benefit from an education that builds on strengths, needs,

interests, and appropriate challenges in a well-organized and structured manner. If students reading styles are matched with the teaching strategies, many school failures can be avoided.

Research on reading styles shows that virtually all children can learn to read. To reach this goal, the teacher must have the conviction that this is actually possible, and never lose faith in the child's skills and potential. One of the reasons that many children fail with their reading is that they have not received sufficient "modeled" reading, according to Carbo (2007). Many struggling readers spend too much time with their own quiet reading or reading in pairs with peers with friends who are also struggling readers. This does not lead to the development of higher levels in reading.

The first step for teachers to prevent illiteracy caused by the reading program is to avoid traditional literacy teaching, according to Liberg (2006). To learn from this type of teaching it is necessary that the child already has the knowledge that the program really intends to teach. Children from homes with a rich literacy environment are favored by the traditional teaching, as they bring with them knowledge of grammatical principles. Since the grammar and reading and writing are strongly emphasized in traditional teaching and only the so-called phonics method is taught, children lacking these conditions most likely will fail. Liberg and Carbo, state the need to examine the conditions required by each reading program, for the child to have an opportunity to succeed. An effective

reading program must facilitate learning using a variety of techniques and strategies, in a stimulating and meaning making environment.

Most literacy learning systems provide in addition a small selection of interesting teaching reading material and too few strategies to meet the individual needs. The students who are at risk for a poor reading are those who have a reading style that are not met in the typical reading instruction program, and those who are simply bored by the material provided and the instructions given.

#### **4. Discussion/Concluding Reflections**

As students' reading skills is crucial to be able to handle both the studies and life, research is required on a broad front, especially multidisciplinary research. Good reading and writing skills are of importance on the political agenda in most countries, and international surveys such as PIRLS, TIMSS and PISA gives us continuous information on the "reading situation" worldwide. For Swedish conditions, the situation looks rather bleak with impairments since 2000. It is clear that the interest in reading among Swedish children is decreasing, and that there is a clear correlation between interest in reading and literacy development. Much research is in progress in various disciplines, but we have not found an overall picture of what creates good reading environments for each child.

Therefore, this conceptual study took its starting point in the overall research question about the factors that create good reading environments for sustain-

able interest in reading at an individual level. We based the study on empirical research from different disciplines and fields of research such as reading, education, reading styles, learning environments, and psychology.

Our conceptual model for favorable reading environment is illustrated in figure 2.

The model gives a multifaceted picture, with many interactions regarding influences on children's reading and literacy skills. The starting point for our model is research on good learning environments. This research is then applied to reading. We know from previous research that socio economic status (OECD, 2010; EU High Level Group on Literacy, 2012) are important for children's literacy skills and that the home environment plays a major role in that respect (Ivarsson, 2008). Because of this, schools play a crucial role in equalizing the socio economic gap. The teacher and his / her knowledge and experiences in literacy is crucial. His / her didactic skills and knowledge of teaching reading constitutes the foundation for all children to be met based on their circumstances.

Firstly, the teacher should have good knowledge of different teaching strategies that match childrens various learning strategies. Learning strategies, in this study, are looked upon as derived from the child's unique learning style. If the teacher has this didactic competence, he / she can better focus on the children's individual needs, which is an explicit requirement in the policy documents (National Agency for Education 2011).

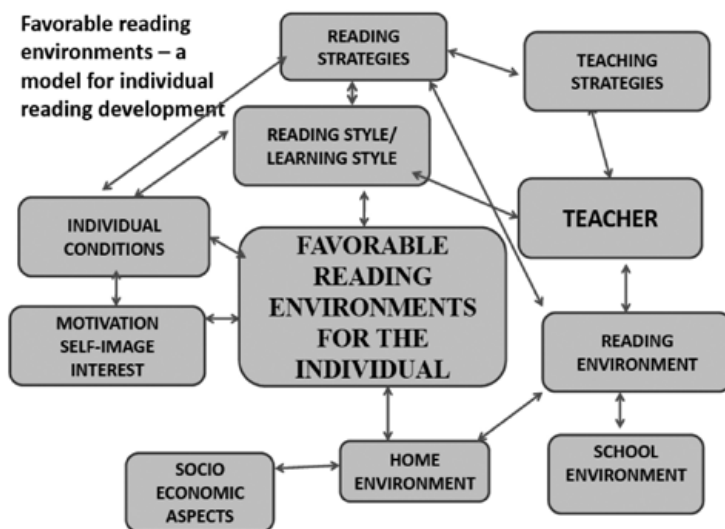


Figure 2. *Favorable reading environments – a model for individual reading development*

Second, children can be more motivated to read if the teacher let them chose reading materials based on their interests. If children can also learn to read from their preferred way to learn, this will have a positive influence on their self-image and motivation.

Thirdly, the physical environment, a reading child meets is important. Creating a flexible, varying environment, which matches different teaching strategies and social composition is an important prerequisite for favorable reading development. The physical environment is also important in the home, so this knowledge must be communicated to parents as well. Another condition is that the reading materials are adapted to different children and their different interests, and that reading materials and literature challenge reading ability.

Fourth, teaching should have its staring point in children's individual

prerequisites, and take into the account, children's view of themselves as readers. If necessary, the teacher must help children to develop a more positive self-image of themselves as readers. This is closely related to the learning style of each individual.

Finally, the concept of favorable reading environments is complex. If we can have a holistic view of the child, his/her reading environment, the teachers' competence in literacy and possibility to adjust to each individual, we have taken a constructive step forward, in meeting each child on his/her terms.

## 5. Didactic implications

Researchers on reading agree on the importance of deliberate work with language development starting in kindergarten. Researchers also agree on early identification of children who are not developing as expected regarding

their linguistic development. When learning to read, all children should be closely monitored in their development. We know today, that the notion that one can wait for children's literacy maturation is not supported by research. Efforts must be applied as soon as possible, to include all children on the reading train. The sooner this happens, the greater the chance of success. There are no obvious models to explain the complexity with children who struggle to learn to read. Each child is unique in his/her learning and also when it comes to learning difficulties.

Seen from the perspective of reading styles, an explanation of many boys' failures (and also girls) may be that they do not receive the teaching that matches their reading style. Poor readers have a learning style, characterized as being global, highly tactile and/or kinesthetic and need to move hands and body while learning. In a traditional teaching environment that is characterized by very sedentary, auditory listening and visual literacy tasks, the highly tactile and kinesthetic boys are unprivileged. The failures are wholly unnecessary, as most children can learn to read and write if their reading style is the starting point for teaching.

We believe that you must always see the child's learning from a broad perspective. It is the child's entire learning environment that must be examined. Often the problem are looked upon as being a problem of the individual her/himself, but we believe that as well as observing, identifying and testing the children, one must examine the learning environment that the child is

experiencing. One must consider the parents' and the child's story as well as the child's pre knowledge. Only when you have the whole picture can you begin to reflect on action. If teachers choose to see each child's unique strengths and capabilities, rather than focusing on weaknesses, the child is more likely to develop in a positive direction.

A crucial key to children's success in school and learning is reading; being able to crack the reading code, to experience joy and pleasure in the reading world, and to feel that learning is meaningful. Above all, we believe in individual reading strategies and that these must be a part of teaching strategies, beginning from the first teaching of reading. Our belief is that every child has the ability to learn to read if the best conditions are given. We need both energy and focus for learning new things. Therefore, of course, the primary needs must be satisfied. It also means that children have to feel secure in teaching and learning situations, they must feel that they are accepted and confirmed in their way of learning, and that they are allowed to develop on their own terms.

## 6. References

- Ahlberg, A. (1999). *Lärande och delaktighet*. Lund : Studentlitteratur.
- Barton, D. (2007). *Literacy, an introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Björklid, P. & Fishbein, S. (2011). *Det pedagogiska samspelet*. Lund; Studentlitteratur
- Bolander, I. & Boström, L. (2008). *Lärstilar och läsning*. Jönköping: Brain Books.
- Boström, L. (2004). *Lärande & Metod. Om lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*.

- Jönköping: Jönköping University Press (Avhandling).
- Boström, L. & Svantesson, I. (2007). *Så arbetar du med lärtilltar. En praktisk handbok*. Jönköping: Brain Books.
- Carbo, M. & Dunn, R. & Dunn, K. (1992) *Teaching Students to Read Through Their Individual Learning Styles*. Boston: Allyn and Bacon.
- Carbo, Marie (1997) *What Every Principal Should Know About Teaching Reading*. New York: NRSI, National Reading Styles Institute.
- Carbo, Marie (2007). *Becoming a great teacher of reading. Achieving high rapid reading-gains with powerful, differentiated strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992). Do Early Talkers Become Early Readers? Linguistic, Precocity, Preschool Language, and Emergent Literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421-429.
- Dunn, R. & Griggs, S. (2007). *Synthesis of the Dunn and Dunn Learning Style Model: Who, what, when, where, and so what?* NY: St. John's University, Center for the Study of Learning and Teaching Styles. New York.
- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home Literacy Activities and their Influence on Early Literacy Skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 65-75.
- Evanshen, P. (2012). Goda lärmiljöer i skolan. I Kragh-Muller, Örestad & Andersen (red) *Goda lärmiljöer för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Eu High Level Group of Experts on Literacy (2012).
- Gambrell, L. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, vol 50, no. 1, 14-25.
- Hall, L. A. (2010). The negative consequences of becoming a good reader: Identity theory as a lens for understanding struggling readers, teachers, and reading instruction. *Teachers College Record*, 1792-1829.
- Hattie, John (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. NY: Routledge.
- Husén, T. (2002). Begåvningsreserven då och nu. *Pedagogisk forskning I Sverige*, 3, 164-167.
- Ingvar, Martin (2008). *Skolan struntar i hur barns hjärnor fungerar.* DN 2008-03-09
- Ivarsson, L. (2008). *Att kunna läsa innan skolstarten, Läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare* (avhandling för doktorssexamen, Umeå Universitet, 2008).
- lauda, S.L. (2009). The role of parents in adolescents' reading motivation and activity. *Educational Psychology Review*, 21, 325-363.
- Knoop, H. (2006). Positiv Psykologi. Om menneskevenliga laerings- och arbetsmiljöer. *Kognition og Peadagogik*. 16 (60), ss. 62-79.
- Liberg, C. (2006): Hur barn lär sig läsa och skriva. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. (2003). Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter. [www.sit.se/download/PDF/Dyslexi/skapa\\_konsensus.pdf](http://www.sit.se/download/PDF/Dyslexi/skapa_konsensus.pdf)
- OECD (2010). OECD, (2010) PISA, 2009. *Results; Learning to learn. Students' engagement, strategies and practices*. Volume III. Retrieved May 15 from [www.oecd.org/edu/pisa/2009](http://www.oecd.org/edu/pisa/2009).
- PIRLS (2011). *Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv. Fortsatt nedåtgående resultat*. Stockholm: Skolverket.
- PISA (2009). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Raban, B., & Coates, H. (2004). Literacy in the early years: a follow up study. *Journal of Research in Reading*, 1, 15-29.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J-A. (2002). Parental involvement in the Development of Children's Reading Skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Stainthorp, R., & Hughes, D.(1999). *Learning from children who read at an early age*. London: Routledge.
- Stanovich, k. E. (2000). *Progress in understanding reading, scientific foundations and new frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Taube, Karin (2000) *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Prisma.
- Wood, C. (2002). Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 25, 241-258.
- Wood, D. (1999). *Hur barn tänker och lär*. Lund: Studentlitteratur.



# Pædagogisk Psykologi i verden

Charlotte Ringmose på uddannelseskonference i Kina



Det er altid spændende at deltage i de internationale konferencer. Det giver et blik på, hvilke forskningsspørgsmål man er optaget af i forskellige lande og verdensdele. De forskningsspørgsmål man stiller, giver retning for de svar man finder, og de problemer man forsøger at finde løsninger på. Denne gang var det ikke mindre spændende af, at konferencen var i Kina, og dermed i et land, hvor der er sket store forandringer inden for forholdsvis kort tid. Eksempelvis spurgte en kinesisk forsker mig nysgerrigt om, hvad vi gør med hensyn til sikkerheden i de danske institutioner? Hun havde i gennemført en undersøgelse med fokus på kvaliteten af sikkerheden i institutionerne i en provins i Kina grundet de uhyggelige tilfælde af knivdrab på små børn i de kinesiske skoler og daginstitutioner. Jeg måtte sige, at overfald på små børn ikke er et af de spørgsmål, der har presset sig på i Danmark. Spørgsmålet gav anledning til refleksioner over den politiske udvikling der har været i Kina. Det er uligheden i det store land, der var det mest slående for mig. Der er ingen tvivl om, at der har været omfattende vækst. Det ses tydeligt ved de mange nye bygninger og biler. Sammen med væksten øges uligheden mellem dem, der er med på udviklingsbølgen, og de der ikke er. Vi så en mand, der transporterede et køleskab på cyklen med de moderne stål og glas bygninger og imponerende biler i baggrunden. Samtidig er der en stærk vilje til at give børnene

gode uddannelser, men også en selektion tidligt af, hvem der har adgang til de bedste institutioner. Alt i alt en bekymrende udvikling, hvor uligheden i befolkningen slår stærkt igennem, og lægger grobund for en stærk utilfredshed og dermed for volden.

Af de mange fremlæggelser blev jeg især optaget et projekt, hvor en forsker havde arbejdet med Theraplay – en relationsbaseret legeterapi med udgangspunkt i tilknytningsteori. Metoden bliver brugt til børn med sociale, følelses-, udviklings- og adfærdsmæssige vanskeligheder. I forskningsprojektet havde forskeren afprøvet Theraplay som metode i et studie af adopterede børn med samspilsvanskeligheder. Hun havde brugt en ADHD scala, der viste at børnene havde vanskeligheder inden for ADHD spekteret, og at Theraplay metoden førte til, at børnene efter interventionen var inden for normalområdet med hensyn til samspil og opmærksomhed. Der er brug for, at vi får set på opmærksomhed i et udviklings- og læringsperspektiv og får en bedre forståelse af, hvilke faktorer der har betydning for udvikling af opmærksomhedsforstyrrelser i samspil fra den helt tidlige barndom, men også at bidrage med konkrete forslag til, hvordan en pædagogisk indsats kan tilrettelægges, så den understøtter en sund opmærksomhedsudvikling. Ikke for at løfte skyldpegefingeren over for familier og børn i vanskeligheder, men fordi der altid er samspil, der kan forbedre eller forværre situationen.

Nielsen, Bjarne (Chairman of the Association of Danish Educational Psychologists). **The Present Situation of Educational Psychology.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2013, Vol. 50, 5, 3-7.* – The implications for educational psychology of the implementation of a new law, demanding more inclusion of children with problems and handicaps are discussed. One main problem is that the focus of all parts is on inclusion. This diminishes the many other tasks of e.p.s such as: developing normal education, helping teachers to develop teaching competences, participating in work with children below school age, assisting parents in need of counseling etc. The association of educational psychologists is about to publish a new handbook of e.p. in the municipalities. – *Bjørn Glæsel*

Holm; Lone Willer (Psychologist, specialist of work related and organizational psychology). **Organizational Psychology Then and Now – A Look at the Role and the Context of the Educational Psychologist.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift 2013, Vol. 50, 5, 8-18.* One possible impact of the educational psychologists' altered job content is the fact that the field of organisational psychology will constitute a bigger part of educational psychologists' work area in the future. The purpose of this article is, by the use of four overall perspectives on organisational life, to define a framework, within which the development of many theories and models about organisational life – including individuals, groups and organisations – can be adapted. It presents several examples of how educational psychologists' practice is affected by the four perspectives on organisational life and it argues that the simultaneous existence of the four perspectives leads to a high degree of complexity in the assignments of educational psychologists. Finally, it concretises some recommendations for educational psychologists that aim at strengthening their professional knowledge related to their work on organisational issues in the future. – *Lone Willer Holm*

Killi; Eli Marie (Ph.d.advisor at Statped Sørøst, Norway). **Pupil Perspectives after Traumatic Brain Injury.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2013, Vol. 50, 5, 19-35.* – This article explores pupils' perspectives after traumatic brain injury. Traumatic brain injury (TBI) caused by trauma to the head, which can result from traffic accidents, falls, sporting accidents or violence, is one of the most frequent causes of acquired disability in children and adolescents. The theoretical framework relies on perspectives from both neuropsychology, from the external standpoint, and critical psychology, from the standpoint of the subject. This present

study shows that pupils with TBI differ from each other like other pupils do. Their action reasons should be understood both as a result of their TBI per se, but also in response to their experiences after TBI. The pupils' perspectives were neither sufficiently emphasized nor understood, and this seemed largely to be the result of the teachers' lack of awareness, knowledge and understanding of "brain injury in practice." – *Eli Marie Killi*

Højholt, Charlotte & Szulevicz, Thomas (Ph.D, Associate Professor, Department of Psychology and Educational Studies, Roskilde University and Ph.D, Assistant Professor, Department of Communication and Psychology, Aalborg University). **Observation as Consultative Practice.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2013, Vol. 50, 5, 36-47. – What are the potentials and the demands of observation of educational psychologists? There is a need to develop concepts underlying the observation of social exchange and its consequences for those involved – in practice and in research. Unsystematic reports that do not look at the connections and understanding are hardly legitimate. If psychologists appreciate such connections it might inspire teachers to make their own observations and explore the everyday life of the children – thereby enhancing their development. – *Bjørn Glæsel*

Egelund, Niels (Professor, director of the Center for Strategic Research of Education, the University of Aarhus). **Time for Teaching and Learning.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2013, Vol. 50, 5, 48-54. – Amount of time in school for different subjects is primarily based on traditions and experience. Number of subjects to have increased over time and politicians and school administrators face the question of the minimal and optimal number of hours per subject per school year. While there is a wealth of knowledge about the influence of class size there is less knowledge about the influence from time. The Danish Parliament has decided that the school day should be longer, and Denmark is below the OECD average. The Danish Teachers Union is against a longer school day and refers to the latest IEA-studies where there are no clear relations between school hours and student proficiency. Looking at international research it becomes clear that time is composed of several elements, available time, allocated time, engaged time and academic learning time. Therefore teachers, headmasters and psychological counselors should focus on the optimal use of time allocated and should bear in mind slow learning students are the ones to pay the price for few lessons. – *Niels Egelund*

Berliner, Peter (Professor of Social Learning and Developmental Processes, the University of Aarhus). **To be in the World as a Body Running into Society – A Community Psychological Perspective.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2013, Vol. 50, 5, 55-65. – The article discusses three dimensions of learning as a shared community activity. Firstly, it is argued that collective learning can change the shared understanding of running as a physical activity. Running is both a symbolic activity and a movement through a physical space. Secondly, it is shown that

a strong emphasis on talking rather than on doing may silence vulnerable young people instead of opening spaces for expressions of opinions, visions and emotions. Finally, it is argued that in a framework of community psychology learning should be defined as any act that transforms the context or the perception of the context. – *Peter Berliner*

Ivarsson, Lena & Boström, Lena (Lecturers at the University of Mid Sweden). **Good Reading Environments for Individual Reading Development.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2013, Vol. 50, 5, 66-80. – Which are the key-factors that create good reading environments and maintain a sustainable reading interest on an individual level? This paper is a conceptual paper in which a theoretical framework built on international empirical research was identified, by connecting and systematizing different parts of reading, learning and teaching. This area is complex and complicated because it involves interactions and different learning and teaching perspectives. In this paper we present research that finds that teaching reading based on individual reading styles and strategies is an effective way to ensure children's achievement, interest, self-confidence, and motivation. Children's awareness of reading strategies supported by favorable reading environments influence meta-cognition and also the ability and interest to become a skilled reader. It is also clear that teachers' pedagogical knowledge is of great importance as well as their ability to use a variety of teaching strategies to meet the needs of every individual. This paper provides useful information unraveling concepts, methods and effects which can aid children, parents, teachers and researchers in understanding, evaluating and monitoring reading, thus having practical implications for promoting lifelong reading. – *Lena Ivarsson og Lena Boström*

## **Narrativer i velfærdsarbejde – Om arbejdsglæde og faglighed under pres**

Alex Madsen

Frydenlund 2013. 245 sider, 299 kr.

New Public Management er det kritiske mål for de analyser Alex Madsen runderer i sin bog om velfærdsarbejde. Det præger hele bogen og udstråles klart af titlen.

Bogens målgruppe er i bred forstand netop praktisk arbejdende velfærdsarbejdere i bred forstand og måske i særdeleshed studerende til disse professioner, hvor det relationelle er i centrum for arbejdet.

Bogen er struktureret i otte kapitler, hvor der tages udgangspunkt i en kort kritisk diskurs om faglighed og modstand. Her gestaltes allerede den fremtrædende figur af dilemma mellem NPM og den realtionsprofessionelles mulighed for selvforvaltet at udfolde sin faglighed. Eller sagt på mere jævnt dansk: Hvordan kan man udfolde det gode relationsarbejde, når der hele tiden skal optimeres på processer og økonomi uden at faglighed og arbejdsglæde lider skade?

Til identifikation af den figur er kapitel 2 så bearbejdning af interview med fire professionelle. Af det kondenserer Alex Madsen nogle overordnede temaer om faglighed, sandhed, magt,

politik, ytringsfrihed, kommunikation og kollegialitet. Disse temaer er ledetråde igennem hele bogen.

I kapitel 3 gennemgår Alex Madsen det han kalder paradigmeskift i velfærdsarbejdet, hvor der gøres status på de teoretiske positioner og de gennemgås. Vi får i dette kapitel også en gennemgang af manualbaserede systemer, man har brugt i danske kommuner. Ofte systemer som har et sympatisk teoretisk fundament, men som qua deres manualbaseret let regrediere til automatiske afkrydningsmanualer af, om man nu har gjort det der skal gøres (hvorfor man selvfølgelig ikke selv behøver at tænke sig om og bruge sin faglighed).

I kapitel 4 introduceres vi for narrativ teori og praksis. Mest tror jeg nok, det er skrevet, som alternativ til NPM og styringsrationalerne, men i praksis får vi i kapitlet en række kritiske og videnskabsteoretiske overvejelser om magt, diagnoser og genre. Det meste er ekstremt vigtigt og passende kritisk turneret, men kapitlet roder og diffunderer ud i uklarhed.

Afsnittet om faglige narrativer, hvor der identificeres en række stile på faglige narrativer er imidlertid ret brugbart. Her diagnosticerer Alex Madsen en række genrer eller stile på, hvordan man kan fortælle sit faglige narrativ. De er operationelle og brugbare også i den lavpraktiske del af feltet, som el-

lers nok ved læsning af bogen kan føle sig hægtet af af de kritiske og teoretiske udredninger.

I kapitel 5 får evidensdiskursen meget relevant en kritisk omgang, herunder kritik af de vognstænger der i effektstræbet og evidensfølgelsen bruges til at banke de professionelle i hovedet med.

I kapitel 6 bruges de identificerede og udviklede genre eller professionsstile til at foretage en magtanalyse af sammenstød mellem de forskellige genrebærere. Det er klar og god analyse, som også kan bruges som identifikationsbøjer i navigation i de magt- og interessekampe, som feltet naturligvis er præget af.

Kapitel 7 bruges til at beskrive et par alternative institutionelle rammesætninger om velfærdsarbejde, hvor bærebølgen er samvirken mellem klienter og professionelle. Familieskole og –daginstitution beskrives, og der antydes en alternativ praksis.

I det afsluttende kapitel rundes der af og Alex Madsen prøver at samle trådene, uden at det dog helt lykkes, at få de mange ender til at samles i en syntese af forståelse eller for praksis. Det ville imidlertid også være en stor opgave, når ambitionen har været så stor og omfattende, at hele den kritiske diskurs og det teoretiske grundlag skulle med. De klareste og bedste bidrag til udviklingen finder vi i afsnittet om professionsgenre (stile) og de dilemmaer, som opstår i magtkampen mellem disse måder at være professionelle på.

Hvis Alex Madsen havde afgrænset sig til at eksponere dette forhold, havde vi fået en ny lille rød bog for professionelle til analyse og refleksion af,

hvad det er for situationer man er placeret i.

Alt det andet i øvrigt relevante stof, som bogen gennemgår er grundstof i mange andre lære- og fagbøger i tiden, og det kunne godt have været udeladt med en henvisning.

Bogen er meget velskrevet og god at læse. Den giver god oversigt og kritisk fundering, men den mangler sit præcise fokus. Teoretikeren får repeteret, kritikeren kan nikke ja til kritikken og praktikerne får kun en antydning af konsekvenser. En bog som i uddannelsessammenhæng kræver medløbende rammesætning fra en involveret underviser, men hvis det sker, er der rigtig meget at komme efter.

*Mads Hermansen, professor, dr. pæd.  
Nordic School of Public Health  
Göteborg*

## **“Evidensbaseret Praksis i Arbejdet med Børn og Unge”**

Terje Ogden  
KLIM, 2013, 170 s., kr. 249

Terje Ogden, dr.phil., er forskningsdirektør og professor i Oslo. Han har en omfattende produktion bag sig i form af lærebøger og forskningsartikler. Bedst kendt for dette tidsskrifts læsere er formentlig hans erfaringer med den multi-systemiske tilgang.

Der indledes med én nyttig afklaring af evidensbegrebet, og han peger på, at begrebet “empirisk understøttede programmer” er ved at fortrænge “evidensbaserede behandlingsprogrammer”. Muligvis fordi “evidens” er blevet

et kontroversielt begreb og for at understrege, at det drejer sig om forskning og empiri mere end om "bevis".

I kap. 1 gøres der rede for evidensbegrebets historie og udbredelse i Norge og i Danmark – som dog kun i begrænset omfang har udvist interesse. Det kan synes mærkeligt, når nu Danmark som det første nordiske land har etableret et "Clearinghouse" for uddannelsesforskning.

Kap. 2 tager afsæt i debatten om de nedslående resultater i PISA og PIRLS undersøgelserne. Der ses på sammenhængen mellem forskning og praksis, og der gøres rede for diskussionen mellem Hargreaves og Hammerley om, hvilken rolle den pædagogiske forskning skal spille, når det handler om politik og praksis, og Hatties studier omtales. Forskningsbaseret viden om god praksis skal ikke ses som opskrifter men som principper eller retningslinjer, som læreren kan vurdere nytten af i en bestemt undervisningssituation.

Kap. 3. Der findes to hovedlinjer i udviklingen af evidensbaseret praksis. Den ene lægger vægt på, at den enkelte skal holde sig opdateret om forskningen inden for sit praksisfelt og afveje forskningen mod sin egen kompetence og klienternes præferencer. Den anden udviklingslinje knytter sig til evidensbaserede programmer, som skal følges nøje mht. principper og retningslinjer. Disse tilgange diskuteres grundigt og med mange referencer. Der samles op i en fortræffelig diskussion. Man kan ikke sammenligne de to hovedlinjer uden at se på, hvilke problemer og målgrupper, det drejer sig om. Dertil kommer en nødvendig åbenhed om, hvilke metoder og retningslinjer,

man vil prioritere – såsom behandlingseffektivitet, udgiftseffektivitet, brugertilfredshed, forebyggelse af frafald og konsekvenser for klienternes familie og sociale netværk.

Kap. 4 handler om implementering – fra forskning til praksis. Man kunne skelne mellem "spredning" (let it happen), "formidling" (help it happen) og "implementering" (make it happen), som er ordnet, planlagt, reguleret osv. Implementering kan ses som en proces, der har forskellige faser og som en niveaumodel (individ, gruppe, system osv.). Der ses på barrierer mod vellykket implementering og forhold, der bidrager til en vellykket implementering; entusiasme, troværdighed, ledelse, støtte, integrering mv.

Det afsluttende kap. 5 handler om interventionsforskning, kendetegn og afrapportering. Der findes et "evidenshierarki", hvor det randomiserede, kontrollerede design (RCT) til hører "guldstandarden". Men: dette design har været udsat for en hel del kritik og især, fordi man i RCT anvender homogene deltagergrupper, hvilket gør det usikkert, om man kan slutte, at der kan opnås lignende resultater i bredt sammensatte deltagergrupper. Man har derfor indført såkaldte effektivitetsstudier, som er mere troværdige end de klassiske effektstudier. Endelig er der en meget nyttig diskussion om statistisk signifikans og klinisk signifikans.

Man må sige, at forlaget KLIM i serien "Vejledning og Profession" har foretaget nogle glimrende valg. Terje Ogdens bog er også et glimrende valg. I modsætning til en del anden litteratur om evidens fremlægges der her en

fuldstændig gennemarbejdet synsvinkel, en omfattende viden om forskning, om formidling af forskning og om sammenhængen mellem forskningsfund og praksis. Der henvises til et stort udvalg af kilder. Fremstillingen er klar, og oversætteren har gjort et fortræffeligt arbejde.

Bogen henvender sig til undervisere og studerende på professionshøjskoler og universiteter. Det er en "tung" og lødig bog, der egner sig glimrende til diskussioner og eksemplificeringer i undervisningen.

*Bjørn Glæsel*

## **Børn med Eksplosiv adfærd**

Gry Bastiansen.

Akademisk forlag, august 2013.

96 sider.kr. 249,00.

Jeg har tidligere hørt foredrag og læst Ross Greenes bog *det eksplosive barn*, og er meget glad for at nogen arbejder videre på denne rigtige positive tilgang til børn, med en eksplosiv adfærd.

Gry Bastiansen bruger ikke selv én specifik teoretisk tilgang inden for hendes pædagogiske praksis, men ser, selvom hun i denne bog uddyber denne metode, at der er mange andre metoder og tilgange til børn og unge, der også kan have deres fordele, da børn og situationer kan være meget forskellige.

Bogen er skrevet med kapitler, der henvender sig til de forskellige aldersgrupper

Gry Bastian som er forfatter til bogen er uddannet lærer og har arbejdet som udviklingskonsulent indenfor AKT-og inklusionsområdet i skoler og

daginstitutionerne i dagtilbuds-og skoleafdelingen i Vejen kommune

Jeg oplever at denne bog er meget relevant. Til daglig arbejder jeg som psykolog på en almindelig folkeskole. Ofte møder jeg frustrerede lærere, og børn der gang på gang oplever at de har svært ved at styre deres temperament. Der er ingen tvivl om at det er mindst lige så frustrerende for barnet med temperamentsbomben, som for de børn og voksne der omgiver barnet.

Det er meget lettilgængeligt materiale og teknik. Bogen er tydeligvis skrevet hovedsagligt til lærere og pædagoger, der har en AKT funktion, og dermed beskæftiger sig direkte med børnegruppen og barnet.

Jeg blev som psykolog også meget inspireret af bogen og gik i gang med at bruge beskrivelserne og teknikken umiddelbart efter læsningen. Dette var i forhold til beskrivelse af en børnegruppe til forældre på et forældremøde, og efterfølgende til at forklare enkelte elever hvordan deres roller var vigtige i forhold til enten at hjælpe eller til at tænde en bombe, hos en af deres kammerater.

Jeg finder bombebeskrivelsen og bombekurset, som noget, der giver rigtig god mening for børn i mange aldre. Tændstik forståelsen er desuden en værdifuld måde at kunne forklare børn og unge, hvad det egentlig er der sker, når en person mister kontrollen, og hvordan de omgivende personer eller begivenheder ofte har en betydning for om bomben går af eller ej.

Bogen giver indsigt og konkrete forslag til hvordan der kan laves en intervention i en klasse, som indeholder børn, med bomber og andre børn med



tændstikker. Dette er en ressource tænkende tilgang, som jeg i høj grad er tilhænger af det handler om hvordan barnet selv bliver mestre i at detonere deres egen bombe og på den måde fjerner tændstikkernes kraft.

Jeg har anbefalet bogen til de AKT-lærere, samt specialpædagoger, jeg sidenhen har snakket med, da jeg tænker at dette redskab, er præcist så let og ligetil og logisk at det er svært at overse. Det er tydeligt at der ofte også er andre tiltag der er nødvendige overfor børnene, men jeg tænker at denne bog kan bringe os et godt stykke i forhold til bedre stemning i klasselokalet.

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

## **“Implementering af evidensbaseret praksis – i det logopædiske arbejde”**

Hazel Roddam & Jemma Skeat (red.)  
Hogrefe Psykologisk Forlag, 2013,  
275 sider, kr. 236,00

Redaktørerne, som kommer fra henholdsvis UK og Australien, har omfattende logopædiske og forskningsmæssige erfaringer. Bogen er oversat og bearbejdet af Helle Iben Bylander, lektor på UCC og Trine Kjær Krogh, adjunkt ved UCC Australia.

Bogen henvender sig til logopæder, studerende, undervisere og andre inden for det logopædiske felt.

“Vi har helt konkret erkendt, at mange logopæder stadig føler sig meget usikre på, hvordan de som individuelle praktikere kan implementere

evidensbaseret praksis (EBP) i deres rutinemæssige praksis”. Sådan beskriver redaktørerne baggrunden for bogen. Hvordan defineres EBP? “Det skal ikke forventes, at alle sundhedspersonaler skal være forskningsaktive, men det anbefales, at de er aktive brugere af forskning”. “EBP er en samvittighedsfuld, velovervejet anvendelse af den bedste, aktuelle evidens for at træffe den rette beslutning for den enkelte klient”.

Der er 38 bidragydere. Langt de fleste fra UK og Australien, men også enkelte fra Finland, Sverige, Holland og Frankrig.

De første tre kapitler handler om formålet med bogen, betydningen af EBP for logopæder og barrierer mod EBP. Blandt barriererne nævnes kløften mellem teori og praksis, behovet for holdningsændringer, tid til EBP og adgang til forskningsevidens.

Kap. 4 – 8 beskæftiger sig med udviklingen af viden og færdigheder inden for EBP. I Groningen arbejdes der eksempelvis med fem trin i logopæddannelsen: formulering af et passende klinisk spørgsmål – opsporing af den bedst tilgængelige evidens – kritisk evaluering af evidens – anvendelse af evidensen over for klienten – kontrol af din præstation ift, evidensen.

Kap. 9-14 forholder sig til etablering af en støttende kontekst: lederskabets rolle, håndtering af arbejdspress, synliggørelse mv.

Kap. 15-19 beskriver, hvordan der forskellige steder arbejdes med at indtage klientens synspunkter, etablering af en evidensbaseret politik og netværksopbygning.

Sammenfattende består bogens første 169 sider af redaktørernes analyser og overvejelser samt forslag og en lang række eksempler på, "Sådan gør vi hos os".

Kapitlerne 20-31 er et antal yderst forskellige eksempler på logopædisk indsats verden over. Fx arbejdet med en flersproget treårig med stammen, at arbejde med psykogen dysfoni, intervention i prosodi og arbejdet med elever med Downs Syndrom. I samtlige tilfælde leves der op til kravet om af-søgning inden for området efter evidensbaserede kilder.

I bogens sidste tre kapitler gøres der rede for en workshop om implementering af EBP og for fremtidige retnin-ger.

Redaktørerne af denne bog har ydet en meget stor og prisværdig indsats. De står selv for de indledende og af-sluttende kapitler og for opsamlende kommentarer efter hvert hovedafsnit. Det er bestemt forståeligt, at man også inden for logopædien ønsker at opgra-dere sin faglige status og har meldt sig ind i klubben af evidensbaserende praktikere. "Fint skal det være", som mrs. Hyacinth plejer at sige. Det er ikke ondt ment fra anmelderens side: redaktørerne og forfatterne udviser en velkvalificeret analytisk og kritisk til-gang og har med dette værk forsynet det logopædiske område med et godt udgangspunkt for debatten om og ud-viklingen af evidensbaseret praksis.

*Bjørn Glæsel*

## Formula 1

Anders Lundsgaard  
Psykologisk Rådgivnings Forlag,  
393,75 kr, 95 sider.

Jeg stiftede bekendtskab med bogen via en artikel i PPF ny – "den lille blå" fra efteråret 2012. Det førte så til et studiebesøg sammen med min skolele-der fra Ringe Kost- og Realskole i Ribe hos forfatteren. Her fik vi så yderligere informationer om intentionerne bag bogen/metoden, og vi blev informeret om, hvordan der blev arbejdet med me-toden fra PPR Esbjerg.

Når mine øjne blev fanget af artiklen i PPF-nyt hænger det sammen med, at jeg de sidste halvandet år har praktise-ret narrativ supervision à la DISPUK på Ringe Kost- og Realskole, hvor jeg er ansat. Kostskolen specialunderviser 75 anbragte unge mellem 12 og 17 år og vores varemærke er, at alle unge skal have Folkeskolens Afgangsprøve med sig videre i livet.

I min iver efter at formidle det gla-de, narrative budskab har jeg ikke væ-ret helt lydhør over for det personale, jeg har superviseret. De tilbagemeldin-ger jeg får fra et veluddannet persona-le er, at det tager for lang tid med det narrative og at især bevidningsdelen er meget fremmed at finde ind i for dem. Desuden savner superviserterne at stå tilbage efter supervisionen med en "løsning" på deres pædagogiske udfor-dringer med den unge. Dette sidste er en velkendt "bias" ved at drive reflek-terende supervision.

Jeg har afprøvet FORM: Fokus, Op-retholdende faktorer, Ressourcer, Me-tode i forhold til personalet på Ringe

Kost- og Realskole og det lader til at der er en større tilfredshed med denne metode – især i forhold til at der kan fremskives en helt specifik handlemåde i forhold til den unge. Vi har lavet et program til computeren, hvor en medarbejder skriver ned for hver af de 4 faser i supervisionen, så vi alle har det på print, når det skal føres ud i praksis og siden evalueres.

Herudover har jeg afprøvet FORM på et specialpædagogisk grundkursus ved University College Lillebælt i januar måned, hvor kursisterne fik til opgave at gå hjem på deres skoler og introducere FORM og komme tilbage og berette om, hvad denne metode kunne på netop deres skole. Der var særdeles frugtbare tilbagemeldinger fra kursisterne i januar 2013.

Bogen har undertitlen: FORM som pædagogik analysemodel- teori og metode. Bogen er bygget op med en Del 1: Teori og en del 2: Metode. Bagest er der arbejdsark til inspiration og allerbagest er der en behændig ordliste. Efter hvert afsnit i teoridelen er der en litteraturliste, så det tydeligt kan ses, hvor inspirationen til det nævnte stykke teori kommer fra. Der er også sider i bogen med inspiration til typer af spørgsmål til de forskellige faser i FORM – lige til at gå til. Således er bogen meget pædagogisk opbygget og er med sine i alt 95 sider hurtigt læst og forstået også af den almindelige veloplyste specialundervisningslærer.

De teoretiske grundpiller i bogen er således Alan Carr, Thomas Nordahl, Michael White m.fl. Disse teoretiker har vi i forvejen arbejdet med på Ringe Kost- og Realskole. Vi har i det sidste år anvendt Carrs model til at beskrive

vore unge ud fra, og det har givet os nogle fine, anderledes ståsteder og trædesten i perspektiverne på de unge. Så det at Carr er med her er sådan set en fortsættelse af nogle teoretiske indsigter, som i forvejen ligger hos personalet, og som der kan bygges videre på.

Ved at gå slavisk efter skemaet i bogens side 75 med tidtager og det hele har vi fået lavet frugtbare analyser af de pædagogiske indsatser både fremadrettet og bagudrettet over for de unge. Vi har også fået forærende nogle nye indsigter ved at holde fast i bogens 3 perspektiver i interviewene: Kontekst – Aktør – Individ. Disse perspektiver er stærkt inspireret bl.a. af Carrs skemaer.

Jeg kan absolut anbefale bogen som en “grønspættebog” i samarbejdet med et pædagogisk personale til at fastholde fokus i analysefasen så længe som muligt og ikke komme til at “jump to conclusions” alt for hurtigt. Det er desuden bagest i bogen skitseret, hvordan FORM kan anvendes på mindre end de 80 min, som der er afsat efter skemaet.

Den korte form har jeg også afprøvet med succes i forhold til en ung, som vi et stykke tid tidligere havde haft igennem FORM i den fulde form.

Alt i alt en hjælpsom bog i arbejdet med at finjustere de specialpædagogiske virkemidler på skolerne.

Jeg tænker, at bogen kan finde anvendelse på PPR – kontorer som en systematiseret del af konsultative arbejder. Jeg ved, at PPR Esbjerg er i gang med at undervise i brugen af metoden på skolerne i det vestjyske. De kan tilbydes kurser til andre landsdele, hvis man henvender sig.

*Karen Kyndrup*

## Huset – Dialogisk læsning i børnehave og skole

Anne Marie Marquardsen: *Huset – Dialogisk læsning i børnehave og skole*. Illustrationer billedbog og aktivitetsbog af Pia Thaulov. Dansk psykologisk forlag 2013, 200 sider, 448,00 kr.

I forordet definerer forfatteren at dialog er *sprog* og sproget fungerer som bærende element i kulturelle oplevelser. *Huset – dialogisk læsning i børnehave og skole* er skrevet med kærlighed til sproget og blik for betydningen af sprogmiljøer i børnehøjde.

Bogen er bygget op i to dele, en børnebogsdel der består af tre dele; billedbog, opslagsbog og aktivitetsbog. Historierne er fra 1900 og frem og beskriver datidens kulturelle begivenheder og levevilkår. En fagbogsdel der også er i tre dele; Introduktion, dialogisk læsning og en aktivitethåndbog. Fagbogsdelen henvender sig til professionelle der arbejder med sprogudvikling. Bogen er udviklet til at skabe sammenhæng i overgangen fra dagtilbud og til skole.

Til afsnittet om dialogisk læsning er der en kort læsevejledning, hvor et nøgleord for arbejdet med dialogisk læsning er forberedelse. Forfatteren anbefaler at første forberedelse er at læse/orientere sig i bogen, før den læses med børnene. Læs først billedbogen i sin helhed. Gør derefter et par nedslag i udgivelsens øvrige børnedel. Anden forberedelse er at læse fagteksterne frem til kapitlet Aktiviteter.

Vi har ved gennemlæsning henholdsvis læst børnebogsdelen som det første eller fagbogsdelen som det første og

vurderer, at det for nogle også kunne give god mening at læse fagbogsdelen som det første.

Forfatteren tager sit afsæt i vejledning til Dagtilbudsloven og de pædagogiske læreplaner, hvor der bl.a. er et tema om kulturelle udtryksformer og værdier. Dette skal sikre at børnene for mulighed får at opleve kunst og kultur, og på denne vis kan tilegne sig den danske kulturarv. Hertil har børnene brug for motiverede voksne.

I afsnittet Læring og leg er der en beskrivelse af, hvorledes vi skal begribe begrebet læring og her peges på at legen er barnets foretrukne virksomhed.

Dialogisk læsning er en metode hvor børnene er aktive medfortællere af en historie, dette bevirker, at det ekspresive ordforråd og sætningslængden øges. Dette understøtter sprogpackens anbefalinger. Forfatteren har oplistet sprogpackens ti anbefalinger.

I vejledningen til Huset beskrives børnenes første møde med bogen, anden læsning hvor der er listet dialog spørgsmål op og tredje læsning samt alle kommende læsninger.

Modellen bag Dialogisk Læsning er inspireret af to eksisterende modeller; en kontekstuel og situationsbestemt didaktisk model samt den didaktiske firkant, ligesom forfatteren har udarbejdet et arbejdsblad til refleksion.

I fagbogsdelen er sidste afsnit en håndbog omhandlende forskellige og overskuelige aktiviteter, der alle er inspirerende og let tilgængelige. Disse suppleres med fyldige litteraturhenvisninger og links.

Børnebogsdelen består af én historie Huset og sytten fortællinger; Lerkline-

de vægge, Hjemmefødsler, Vibens liv, Skrukhøns, udrugning af ællinger, Tibold og hjemmelavet med kohår, Dyrskue, markedsboder og gøgl, Pigetøj og kjoler til drenge og piger, Slagtning, At holde mørkning, Eventyret Rottefængereren fra Hameln, Fastelavn, Udvandringen til Amerika, Gamle talemåder, Engang havde vi ikke strøm i husene, Mennesker og bygningers levealder, Spøgelser og folketro. Til hver fortælling indgår enten fotos og/eller illustrationer. Børnene inddrages aktivt ved hver fortælling og herved er børnene medvirkende til at skabe indholdet i historien Huset.

Også her suppleres med litteratur samt hjemmesider. Dernæst følger en aktivitetsbog med tegnede og farvelagte illustrationer til udlevering til børnene/eleverne.

Gode elementer i bogen er de kreative ideer til aktiviteter, hvor legens element får en central placering, hvori der indgår auditive, visuelle og taktile stimuli. Dette giver mulighed for god dialog og samvær med kompetente voksne.

Ideen med en mere sammenhængende overgang fra børnehave til SFO og skole er spændende og visionær. Dog skal man være opmærksom på, at det stiller store sproglige krav at fremme og videreudvikle sproglige kompetencer hos en så bred aldersgruppe.

På samme vis er det vigtigt at forholde sig til symbolforståelse ved valg af foto og illustrationer. Deres opgave er at understøtte det skrevne sprog og formidle indhold ved en tydelig, enkel streg og klar farvelægning.

En god, anvendelig og inspirerende bog, der rummer både børnebogsdel og

faglig kompetent formidling i fagbogsdel. Et godt arbejdsredskab til at fremme anvendelse af sprog i hverdagen i børnehave, SFO og skole og som samtidig giver plads til leg.

*Inger Neiegaard  
Tale-hørelærer  
PPR Ishøj/Vallensbæk*

*Anne Koch Hansen  
Logopæd  
PPR Ishøj/Vallensbæk*

### **Kognitiv adfærdsterapi ved OCD Manual til gruppebehandling**

Maria Kofod Techow  
Dansk Psykologisk Forlag  
116 sider. 248 kr.

På baggrund af den nyeste forskning er det i dag bevist, at OCD, der tidligere ansås for en invaliderende lidelse, nu har gode behandlingsmuligheder indenfor adfærdsterapi og de seneste kognitive metoder. Og yderligere har det vist sig, at gruppeformatet har en positiv effekt.

På den baggrund har Maria Techow skrevet sin manual med forslag til gruppeforløb, der har udgangspunkt i adfærdsterapeutisk kognitiv teori. Bogen er henvendt til fagfolk: terapeuter, psykologer og psykiatere, der arbejder indenfor ovennævnte teorier. Manualen guider behandleren gennem relevante metoder, der viser gode resultater, "selvom der endnu ikke foreligger forskningsmæssig vurdering af behandlingseffekten." Bogen bygger på Paul Salkovskis forskning (1996/1997)

og anses for banebrydende for behandling af OCD og Gril Steketees behandlingsmanual af OCD (1996/1999), der bygger på gennemprøvede adfærdsterapeutiske og kognitive teknikker.

Manualen er udarbejdet i hospitalsregi blandt ambulante patienter, men vil ifl. forfatteren sagtens kunne anvendes i privat regi på psykologiske og psykiatriske klinikker samt i lægepraksis – forudsætningen er blot at behandlingen udføres af fagfolk “med indgående kendskab til kognitiv adfærdsterapi og gruppebehandling og naturligvis OCD .

Brugervejledningen introducerer kort behandleren og understreger, at der i forbindelse med de 12 sessioner skal udleveres bilag til patienterne, bilag som skal hentes på Dansk Psykologisk Forlags hjemmeside. Disse bilag er en forudsætning for de enkelte sessioner.

Bogen starter med en indføring i OCD: baggrundsviden og behandling. Et meget grundigt indsigtfuldt beskrivende afsnit, der kommer rundt om diagnose, komorbiditet, årsager til tvangstanker, leveregler ved OCD samt anbefalede behandlingsstrategier.

Dernæst et afsnit om anvendelse af manualen, som slutter med et overskueligt oversigtsskema s. 37. De enkelte sessioner er udstyret med illustrative figurer og genkendelige eksempler, der overordnet relaterer til “den kognitive diamant”. Manualen slutter med leve-reglernes betydning for OCD, forebyggelse og opsummering samt en oversigt over de anvendte bilag, som er en forudsætning for hver session.

Det skal understreges, at bilagene udgør en meget omfattende del af manualen! og indeholder bl. a. Y-Bocs i selvrapporert version (2000 udgaven), Y-BOCS – 2 (2006 udgaven) i klinikerversion samt OBQ – Obsessive Belief Questionnaire.

Bogen er et spændende tilbud til en kognitiv – adfærdsterapeutisk gruppebehandling for OCD – patienter. En manual, der bør prøves! Tvangstanker og tvangshandlinger må tages alvorligt og behandles med alle midler. Manualen er et velkomment skridt på vejen.

*Birgit Marott.*

*Aut. Psykolog. Lektor i psykologi*



