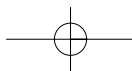


INDHOLD

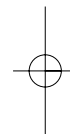
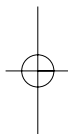


Bjørn Glæsel & Allan Friis-Rasmussen: <i>Brugertilfredshed – en PPR undersøgelse i København</i>	91
Anne Linder: <i>PPR's servicering af dagbehandlingstilbud/ anbringelsessteder</i>	109
Bo Jørgensen, Lene Norrbom & Nete Ussinger: <i>Tværfaglighed i udredning og pædagogisk vejledning omkring læsevanskeligheder</i>	120
Barbara Reider: <i>Skab ro ... undgå kaos</i>	130
Ulla Kanta: <i>Classroom-management i 3. klasse</i>	140
Mogens Hansen: <i>Fra læsningens forbryderalbum</i>	145
Abstracts	149
Kort sagt	151
Omtale af ny litteratur	
Jan Brøndslev Olsen: <i>Selvets verden – Et livsforløbs perspektiv</i> (Palle Bendsen)	153
Hugh Cunningham: <i>Børn og Barndom i den vestlige verden efter 1500</i> (Lars Grønbech)	154
Ylva Ellneby: <i>Børn og stress – og hvad vi kan gøre ved det</i> (Ole Kyed)	156
Sally Anderson: <i>I en klasse for sig</i> (Ole Løw)	157
Jan-Olav Henriksen og Arne Johan Vetlesen: <i>Omsorgens etik. Grundlag, værdier og etiske teorier i arbejdet med mennesker</i> (Eivind Tellerup)	159
Bengt Grandelius: <i>Voksne sætter grænser: en forudsætning for børns udvikling</i> (Birgit Marott)	161
Emilie Kinge: <i>Empati og børn med specielle behov</i> (Eivind Fruelund)	162
Margit Harder: <i>Strategier for forandring – rådgiverindsats i foreninger til støtte for familier med anbragte børn</i> (Eivind Fruelund)	163
Knud Illeris: <i>Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx</i> (Palle Bendsen)	164
Alice Thaarup og Bettina Bisp Jensen (red.): <i>Piger og alkohol</i> (Pia Borg)	166



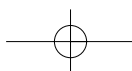
Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er *kun* tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende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

Tegninger: Palle Bendsen



Abonnement, løssalg og reklamationer:
Dansk psykologisk Forlag
Stockholmsgade 29, 2100 København Ø
Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665
e-mail: salg@dpf.dk – hjemmeside: www.PPR-tidsskriftet.dk
Pris: kr. 330,00, stud. kr. 230,00 incl. moms

Psykologisk Pædagogisk Rådgivning





Brugertilfredshed – en PPR undersøgelse i København

PPR har i sin virksomhedsplan 1999 givet tilsagn om at gennemføre stikprøveundersøgelser af brugernes tilfredshed med rådgivningen (afsnit 5, »PPR's budget, statistik, evaluering, realisering af mål- og resultatkrav«, s. 21). En sådan undersøgelse er gennemført i skoleåret 1999/2000. Formålet med undersøgelsen er således at tilvejebringe et nuanceret billede af brugernes (forældres) tilfredshed med PPR's ydelser og, at anvende disse kvalitetsvurderinger i planlægningen af den fremtidige rådgivning.

I det følgende redegøres for undersøgelsens resultater, planlægning og gennemførelse og for svarene herfra. Svarene sammenlignes bl.a. med en tilsvarende aktuel norsk undersøgelse, der har samme grad af brugertilfredshed, som i denne undersøgelse.

PPR har planlagt at gennemføre flere brugerundersøgelser de kommende år af tilsvarende art, men også undersøgelser, der viser noget om tilfredsheden med indsatsen over en årrække, eksempelvis med fokus på forældre til børn med handicap.

PPR vil arbejde aktivt for at udnytte svarene på bedste måde ved diskussioner og efteruddannelse til gavn for brugerne.

Undersøgelsen er gennemført af

chefpsykolog Bjørn Glæsel
og fuldmægtig Allan Friis-Rasmussen

1. Sammenfatning og konklusion

I oktober-november måned 1999 blev der i alt indstillet 352 børn eller unge til en pædagogisk-psykologisk undersøgelse på PPR i København. Deres forældre er ved hjælp af et spørgeskema blevet

bedt om nogle oplysninger om deres kontakt med PPR, og nogle vurderinger af den måde, som PPR er blevet opfattet på. 218 af hjemmene har svaret, dvs. en svarprocent på 62. 76,5% af svarene kom fra danske hjem, 23,5% fra to-sprogede hjem.

Hovedresultaterne er:

1. Overraskende mange forældre havde selv taget initiativet til henvendelsen til PPR (55% for småbørn, 36% for skolebørn). Det kunne tyde på både kendskab og tillid til PPR-systemet.
2. Gennem årene har en stigende del af henvendelserne drejet sig om adfærd eller trivsel. I denne undersøgelse udgør denne indstillingsårsag 44% af eleverne.
3. PPR's medarbejdere var gode til at lytte til forældrene, det er 93% af småbørnsforældrene ret enige eller helt enige i. Det samme gælder for 83% af skolebørnsforældrene. Det er for PPR et både overraskende og positivt resultat.
4. Der er tilsvarende positive vurderinger af PPR's evne til at forklare nærmere, blive enige med forældrene om problemerne og om den foranstaltning, der bør sættes ind.
5. Der var i gennemsnit en ventetid på 2 måneder på en samtale med tale-hørelærer og 2½ måned på psykolog. Disse ventetider var der delte meninger om; 2/3 mente at ventetiden var for lang eller alt for lang. Dette forhold er under udbedring som en følge af den budgetforøgelse, som PPR får i disse år.

6. En sammenligning mellem svarene fra danske og to-sprogede hjem viser mange ligheder, men også to store forskelle: de danske hjem tager meget hyppigere selv kontakt med PPR end de to-sprogede hjem. De to-sprogede hjem angiver betydelig sjældnere adfærd eller trivsel som indstillingsårsag, men dansk betydelig oftere end de danske hjem.

1.1 Konklusion og konsekvenser

En meget stor del af forældrene var godt tilfredse med PPR-medarbejdernes indsats. Men, en mindre gruppe var utilfredse med indsatsen. – Resultaterne af undersøgelsen i meget detaljeret form bliver forelagt de enkelte PPR-afdelinger til nærmere drøftelser. Det skal være PPR's målsætning, at alle brugere synes, at vi i det mindste er gode til at lytte til dem, selv om der næppe kan skabes fuldstændig enighed om problemernes art og styrke og de foranstaltninger, der skal overvejes.

En stor del af forældrene havde selv taget initiativ til henvendelsen til PPR. – Det ville være ønskeligt, om dette kunne ske i endnu højere grad. – Der skal derfor via foldere og oplysningsarbejde skabes en større viden om PPR's hjælpemuligheder – både som generelt tiltag og efter behov.

En ventetid på godt 2 måneder i gennemsnit er for lang og vurderes som sådan af flertallet af forældrene. – Målet skal være en ventetid på 3 – 4 uger i gennemsnit.

- PPR's ressourcemæssige situation er under forbedring. Det giver muligheder for både en hurtigere, mere omfattende og endnu bedre afpasset indsats end nu.
- Tilsvarende brugerundersøgelser vil blive gennemført for årene 2000 og 2001, således at effekten af en forbedret indsats lader sig belyse.

2. Undersøgelsens tilrettelæggelse

2.1 Formål og problemstilling

Formålet med undersøgelsen er som tidligere nævnt at sætte fokus på brugernes tilfredshed med PPR's rådgivning samt at bidrage til kvaliteten i PPR's planlægning af denne. Undersøgelsens primære målgruppe er forældrene til de børn, der blev indstillet til pædagogisk-psykologisk vurdering i oktober-november 1999. Samtidig henvender undersøgelsen sig til det politisk-administrative system i BR Københavns Skolevæsen, der bl.a. vurderer PPR's resultater op mod intentionerne i den vedtagne værdibaserede ledelsesform, Sty-

relsesvedtægten for PPR, PPR's egen virksomhedsplan, Folkeskoleloven m.v.

Før undersøgelsen kunne planlægges skulle der træffes beslutning om en række væsentlige forhold.

- Hvem og hvor mange skulle spørges?
- Hvordan skulle de spørges?
- En belysning af svarene for de to-sprogede hjem?
- Hvordan skulle resultaterne opgøres og formidles?

Efter mange overvejelser om at finde en på samme tid tilstrækkelig stor brugergruppe og en overkommelig datamængde blev det besluttet at spørge samtlige hjem, som fik et barn eller ung indstillet til en pædagogisk psykologisk undersøgelse i oktober og november 1999.

Det ville for de flestes vedkommende være første gang, hjemmene havde kontakt med PPR, og det var vigtigt for PPR at få belyst alene PPR's egen indsats uden sammenblanding med de erfaringer mange af hjemmene ville få med en efterfølgende specialundervisning. Vi ville med andre ord gerne have vurderet PPR-medarbejdernes indsats alene, og ikke f.eks. specialundervisning på læsehold eller andet. I alt 352 hjem havde

fået indstillet et barn/en ung til PPR i denne periode.

Efter overvejelser om hensigtsmæssige og overkommelige metoder blev det valgt at gennemføre undersøgelsen som en spørgeskemaundersøgelse med afkrydsningsmuligheder samt plads til kommentarer. Kravene til indholdet i en sådan undersøgelse er:

validitet, d.v.s. oplevet relevans af hver enkelt spørgsmål hos forældrene,

dækningsgrad, d.v.s. at spørgsmålene tilsammen skal belyse hele PPR's indsats,

sproglig tilgængelighed, dvs. at hvert spørgsmål skal fremstå klart og enkelt for forældrene;

målesikkerhed, dvs. en afkrydsningsform der er enkel og entydig, og hvor antallet af svarkategorier er passende i forhold til indholdet. Resultatet blev det introduktionsbrev og det spørgeskema, der findes som bilag 1 og 2.

For så vidt angår *to-sprogede forældre og deres børn* har der været en særlig usikkerhed. Får de den hjælp, der er behov for? Er det rigtigt at de har færre problemer med adfærd og trivsel? o.s.v. Det er derfor besluttet at opdele svarene i danske og to-sprogede hjem for at

skabe grundlag for en forbedret indsats fra PPR's side, hvis der skulle vise sig at være behov herfor.

Da PPR's rådgivning i forhold til småbørn (0-6 årige) har overvægt af ydelser, der knytter sig til sprogvanskeligheder, har det samtidig været nødvendigt at præsentere undersøgelsens resultater separat for hhv. *småbørn og skoleelever*.

Der er et dobbelt formål med rapporteringen: dels at *præsentere svarerne samlet* og på overskuelig måde, dels at få nogle *svar på tværgående spørgsmål* af typen: synes forældrene, at tale-hørelærere og psykologer er lige gode til at lytte til dem, eller: tager de to-sprogede hjem lige så tit som danske hjem selv initiativ til en indstilling til PPR?

Formidlingen af undersøgelsens resultater skal dels bruges som orientering af U&U udvalget, direktionen og forvaltningen, brugerrepræsentanter som Skole- & Samfund, organisationerne KL og Skoleembedsmandsforeningen. Dernæst skal den bruges internt på PPR som et diskussionsgrundlag, og som baggrund for udvikling og forbedring af indsatsen. Endelig vil det være af interesse at se resultaterne i lyset af *andre undersøgelsesresultater*.

2.2 Undersøgelsens gennemførelse

Spørgeskemaet blev udsendt sammen med et følgebrev og en svarkuvert. Da 27% var to-sprogede familier, var skemaet blevet oversat til klassisk arabisk, tyrkisk og urdu. Der indkom ca. 150 svar. Da vi hermed var nede på en besvarelsesprocent under 50% blev det besluttet at sende en venlig »rykker«. Denne rykker fremkaldt yderligere ca. 60 svar (bilag 3). Alt i alt indkom 218 svar, svarende til 62%. (bilag 4). Det er en besvarelsesprocent, som er almindeligt forekommende; den kan ikke bruges til at bevise, at sådan ville alle have svaret, hvis de sidste 38% var kommet med, men den kan danne grundlag for mange overvejelser.

Stikprøvens procentvise fordeling af piger og drenge i kategorierne småbørn og skoleelever er identisk med kønsfordelingen i PPR-sagerne for skoleåret 1999/2000, jf. bilag 5. Ser man imidlertid på fordelingen mellem småbørn og skolebørn i stikprøven og i hele årets sager, vil man bemærke, at der er en forskel på 13 % (for mange småbørn/for få skoleelever). Det har derfor været af afgørende vigtighed for analysens validitet at gennemføre separate datakørsler for hhv. småbørn og skoleelever.

Hvad angår den procentvise fordeling af indstillede dansksproge-

de og to-sprogede børn er der ingen tilgængelige oplysninger om antallet af sidstnævnte for skoleåret 1999/2000. Derfor gennemføres også her separate datakørsler for hhv. dansksprogede børn og to-sprogede børn.

2.3 Databehandlingen

Spørgeskemaet er udarbejdet i Data Entry programmet og importeret til videre kodning og dataanalyse i SPSS. Der er foretaget de almindelige procedurer for fejlfinding og fejlretning af manglende eller forkerte værdier (kørsel af summaries og frekvenstabeller, omkodning af variable mv.). Variablerne for køn, alder og sprogkode er hentet fra CICs-systemet og krydset med cpr-nummeret, der på sin side knytter sig til adresselisten for spørgeskemaundersøgelsen. Variablen for kategorien småbarn/skoleelev er generet på basis af en omkodning af aldersvariablen. På tilsvarende vis er kategorien sprogområde (dansk-sproget/to-sproget) generet på basis af en omkodning af sprogkodevariablen. En senere udgave af undersøgelsen vil blive underbygget med statistiske signifikanstests.

For god ordens skyld skal det nævnes, at adresselisten for spørgeskemaundersøgelsen er blevet slettet. Dermed opbevares resultaterne af undersøgelsen nu i fuldkommen anonymiseret form.

3.0 Undersøgelsens resultater

3.1 Hvem tog initiativet til indstillingen.

Det var overraskende for PPR at se at hjemmene, når det drejer sig om småbørn, selv har taget initia-

tivet i mere end 50% af tilfældene og i mere end 30% af tilfældene for skolebørn. Det var derimod ikke overraskende, at det især gjaldt for de danske forældre. De to-sprogede hjem tog i mindre grad et sådant initiativ. Tabel 1. viser fordelingen.

Tabel 1 : Hvem tog initiativet til indstillingen, procentfordelt på sprogområde, småbørn og skoleelever

	Danske småbørn	Danske skoleelever	To-sprogede småbørn	To-sprogede skoleelever	Total
I selv	54,0	33,0	9,0	4,0	100,0
Dagpleje/ vuggestue	33,3		66,7		100,0
Børnehave	82,9	2,9	14,3		100,0
Skolen	9,2	56,9	3,1	30,8	100,0
Skolesundhedstjenesten		33,3	33,3	33,3	100,0
Socialcentret / F og A	22,2	33,3	22,2		100,0
Total	42,2	34,9	10,1	12,8	100,0

3.2 Hvilke problemer eller vanskeligheder har ført til indstilling?

Det er tankevækkende, og det bekræfter erfaringerne fra de senere år, at så stor en del af eleverne indstilles på grund af adfærd eller trivsel. I alt 48 elever er indstillet

herfor, og tager man skolestartsvanskeligheder med (9) er der i alt 57 elever eller 44% samlet her. De to-sprogede hjem angiver som ventet færre adfærds- eller trivselsvanskeligheder og flere danskvanskeligheder (tabel 2 viser fordelingen).

Tabel 2. : Indstillingsårsager procentfordelt på sprogområde, småbørn og skoleelever

Indstillingsårsag:	Dansk-sprogede småbørn	Dansk-sprogede skoleelever	To-sprogede småbørn	To-sprogede skoleelever	Årsager i alt
Sproget	67,0	13,8	14,9	4,3	100,0
Skolestart	36,8	26,3	15,8	21,1	100,0
Dansk	4,3	54,3	8,7	32,6	100,0
Regning		63,6		36,4	100,0
Hørelse eller syn	50,0	25,0	25,0		100,0
Adfærden eller trivsel	33,3	47,4	5,1	14,1	100,0
Motorik	58,3	8,3	25,0	8,3	100,0
Total	40,8	33,5	11,4	14,3	100,0

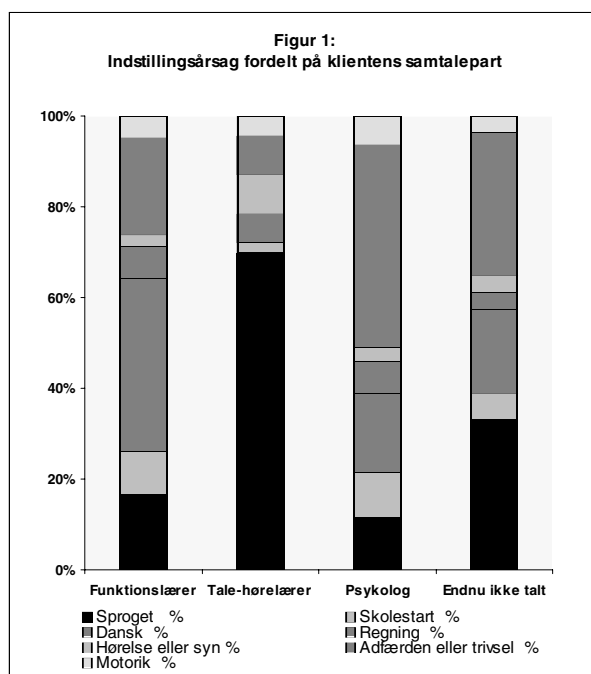
3.3 Efter indstilling til PPR har I talt med

Det er ikke overraskende, at talehørelærerne er dem der tales mest med i småbørnssager og psykologerne i skoleelevsager. Psykologerne er dog stærkere repræsenteret i småbørnssagerne end ventet.

Tabel 3 viser, hvem man har talt med i forhold til indstillingsårsag, slået sammen for småbørn og skoleelever. Her er ingen særlige overraskelser. I figur 1 vises, hvem man har talt med, afhængigt af type af vanskelighed.

Tabel 3 : Spørgsmålet "hvem har I talt med", procentfordelt på sprogområde, småbørn og skoleelever

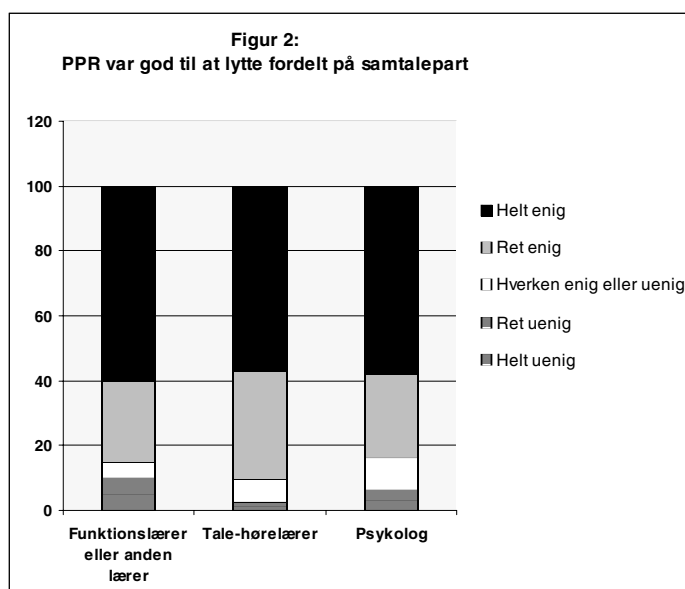
	Dansk-sprogede småbørn	Dansk-sprogede skoleelever	To-sprogede småbørn	To-sprogede skoleelever	Total
Funktionslærer eller anden lærer	18,8	43,8	6,3	31,3	100,0
Tale-hørelærere	67,1	21,1	7,9	3,9	100,0
Psykolog	33,3	43,4	7,1	16,2	100,0
Endnu ikke talt med nogen fagperson	39,0	34,1	9,8	17,1	100,0
Total	42,7	35,1	7,7	14,5	100,0



3.4 PPR var god til at lytte til Jer

Dette er det første af de fire spørgsmåls, der går præcist på at få belyst brugernes vurdering af deres møde med PPR. Det viser sig, at PPR var god til at lytte til dem. Det gjaldt allermest for tale-hørelærere-

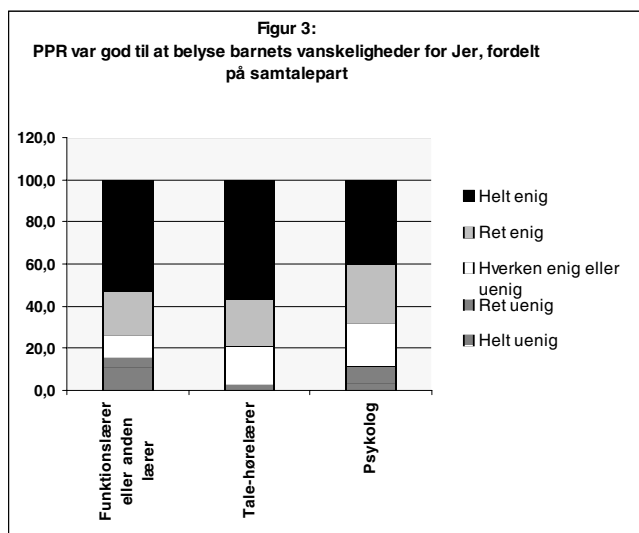
ne. Selv om det er en glædeligt høj procentdel, bør det ikke overskygge den kendsgerning, at der var 22 tilfælde hvor forældrene sagde hverken eller, eller de var ret eller helt uenige. På netop dette spørgsmål må målet være 100%. (Figur 2 viser fordelingen.)



3.5 PPR var god til at belyse barnets vanskeligheder for Jer

Også her et stort flertal som er ret eller helt enige i dette. Men tallene er lavere end i figur 2. Det er tilsyneladende sværere at forklare end at lytte ifølge forældrene. En

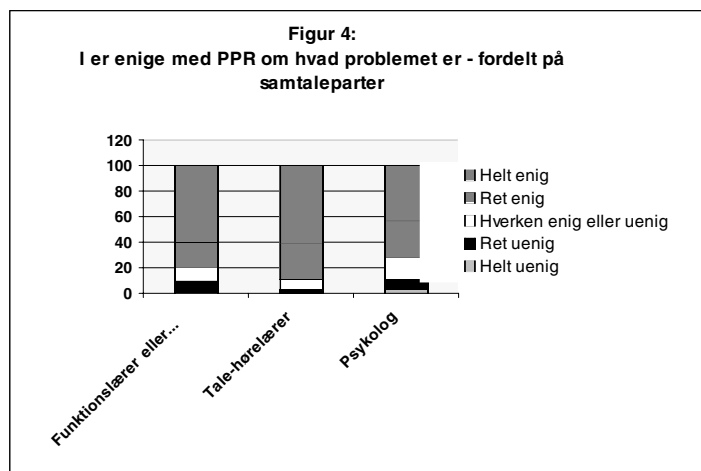
af forklaringerne er givet, at jo mere komplekse barnets vanskeligheder er og/eller jo mere barnets problemer omfatter den hjemlige situation – des sværere vil forældre have ved at tage imod forklaringer. (Figur 3 viser fordelingen)



3.6 I er enige med PPR om hvad problemet er

En nogenlunde tilsvarende fordeling som i figur 3 og med en til-

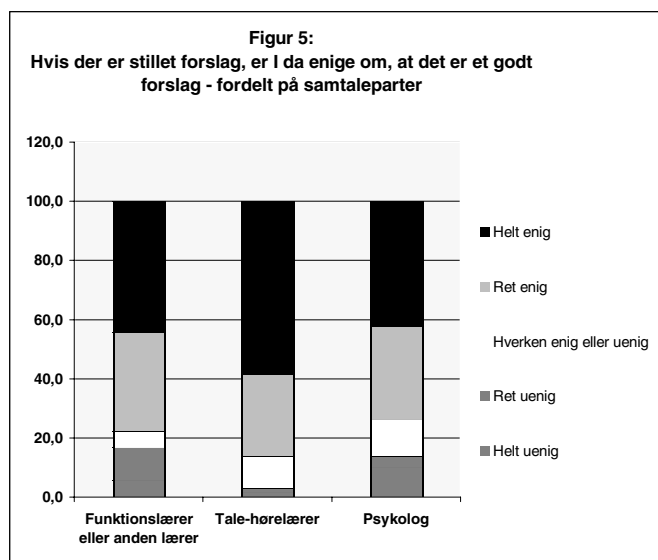
svarende kommentar (Figur 4 viser fordelingen.)



3.7 »I er enige med PPR om, at det er et godt forslag«

Fordelingen ligner den, der gør sig gældende for de to foregående spørgsmål. Det er formentlig nogenlunde de samme forældre, der har positive og negative vurderinger i de tre spørgsmål. Synes et forældrepar f.eks., at en psykolog

er dårlig til at forklare om problemet, ja så er de næppe heller særlig enige i, hvad problemet er, og deres vurdering af forslaget vil ligeledes være negativ. Kun et langt mere detaljeret spørgeskema eller en interviewundersøgelse vil kunne beskrive nuancerne. (Figur 5 viser fordelingen.)



3.8 Hvor lang tid gik der, før I fik en samtale med PPR?

Den gennemsnitlige ventetid var for tale-hørelærere 60 dage og for psykologer 72 dage. PPR vurderer, at ventetiden på tale-hørelærere normalt er lavere, men der var i et af distrikterne mange indstillinger til tale-hørelærere, som blev meget forsinket i netop denne periode på

grund af personaludskiftning. En ventetid på 72 dage på psykolog er klart for lang. Et hovedformål med budgetudvidelserne på PPR er at nedbringe ventetiden til 3 – 4 uger. I efteråret 1999 havde en forøgelse med 6 psykologer netop fundet sted, hvilket har forkortet ventetiden i forhold til tidligere. Der har hidtil ikke eksisteret eksakte op-

gørelser af ventetiden, men PPR's vurdering er, at den i gennemsnit har været 3 mdr. En tilsvarende

undersøgelse i 2000/2001 vil give mulighed for sammenligning. (Tabel 4 viser fordelingen.)

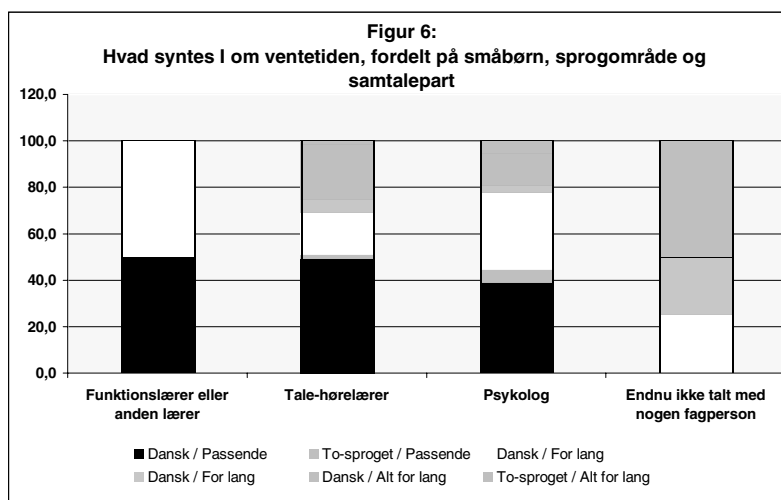
Tabel 4 : Hvor lang tid gik der før I fik en samtale med PPR, fordelt på småbørn, sprogområde og samtalepart

	Dansk / 1 måned eller mindre	To-sproget / 1 måned eller mindre	Dansk / 2 måneder	Dansk/ 3 måneder eller mere	To-sproget/ 3 måneder eller mere	Total
Funktionslærer eller anden lærer	20,0	20,0	40,0	20,0		100,0
Tale-hørelærer	35,2	5,6	22,2	33,3	3,7	100,0
Psykolog	33,3	8,3	33,3	19,4	5,6	100,0
Endnu ikke talt med nogen fagperson			25,0	50,0	25,0	100,0
Total	32,3	7,1	27,3	28,3	5,1	100,0

3.9 Hvad syntes I om ventetiden?

Det kan konstateres, at næsten halvdelen af forældrene til småbørn fandt ventetiden passende og at det også gjaldt for 40% af forældrene til skoleelever. Resten af forældrene fandt ventetiden for

lang eller alt for lang. Det ligger lige for at forestille sig, at det er de forældre som faktisk fik en ret kort ventetid også er dem, som har fundet ventetiden passende. (Figur 6 viser fordelingen)



3.10 Svarforskelle mellem danske og to-sprogede hjem

Der er fundet både markante forskelle, mindre forskelle og ligheder mellem svarene fra de to forældregrupper. Danske forældre til småbørn og skolebørn tager selv betydelig hyppigere initiativ til indstillinger til PPR end to-sprogede forældre, som åbenbart overlader mere initiativ til daginstitution og skole. Det er nærliggende at tænke, at de danske forældre har et større kendskab til PPR som en mulighed for hjælp. Det er også tænkeligt, at de er mindre tålmodige end de to-sprogede forældre og derfor selv tager initiativ. En sådan evt. forskel m.h.t. tålmodighed kan dog ikke bekræftes af svarene på, hvad forældrene syntes om ventetiden (Figur 6), hvor svarfordelingen er ret ens for de to grupper.

Danske forældre oplyser langt hyppigere, at indstillingsårsagen er adfærd eller trivsel end de andre forældre (tabel 2), som til gengæld langt hyppigere angiver vanskeligheder med dansk som indstillingsårsag. Det kunne forstærke en hypotese om, at deres børn har færre adfærds – eller trivselsproblemer.

Danske forældre var mindre enige i, at PPR var god til at lytte end de øvrige forældre, som i næsten alle tilfælde har erklæret sig helt eni-

ge i påstanden. Ses der her en større høflighed eller underdanighed over for danske myndigheds-personer?

Der ses helt tilsvarende forskelle på spørgsmålene om at belyse problemer, enighed om problemer, og enighed om, hvor gode forslagene er.

Spørgsmålet om hvor lang tid der gik førend en samtale besvares helt ensartet af de to forældregrupper (tabel 4).

3.11 Tilføjelser fra forældrene

I 55 tilfælde er forældrene kommet med tilføjelser til besvarelsen. De fordeler sig nogenlunde ligesom afkrydsningerne mere eller mindre positivt. Det emne der nævnes oftest er ventetiden, som er for lang. Et par eksempler kan belyse bredden i svarene. »Det har været en positiv oplevelse for min datter, og det har givet problemet et skub i positiv retning«. »Rigtig dårlig service«.

3.12 Sammenligning med andre undersøgelser

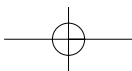
Der findes overraskende få brugerundersøgelser her i landet og i udlandet af PPR's indsats. Charlotte Højholt omtaler i bogen, »Brugerperspektiver« (Dansk psykologisk Forlag, 1993) de ret få kendte udenlandske undersøgelser, af psykosocialt arbejde, men

ingen af disse drejer sig om PPR. Der blev i 1970'erne gennemført en undersøgelse af en PPR-rådgivning i Sønderjylland, hvor man spurgte forældrene til børn, der havde forladt skolen om deres vurdering af PPR's indsats. En stor del af forældrene kunne ikke huske noget eller mente, at de aldrig havde haft kontakt med PPR; derimod kunne de fleste huske, at deres barn havde fået specialundervisning. Kim Foss Hansen har i publikationen, »Kvaliteter i den vidtgående specialundervisning«, (Forskningsinstituttet for Pædagogisk Uddannelse, 1993) set på forældrenes vurdering af den skolepsykologiske indsats over en årrække i forhold til børn med handicap; det er der ret delte meninger om, men undersøgelsen kan ikke uden videre sammenlignes med denne nye undersøgelse i København.

Men i norsk »Skolepsykologi« nr. 2. 2000 blev der gjort rede for en un-

dersøgelse fra Sola kommune i Norge for en undersøgelse, der kan sammenlignes med denne. Man spurgte 100 tilfældigt udvalgte forældre til børn, der havde været i kontakt med PPR. 67 svar kom ind. Spørgsmålene mindede en del om vore. 90% af forældrene havde oplevet det første møde med PPR som positivt, og 60% var godt tilfredse med PPR's arbejde. Den norske undersøgelse rummer nogle spørgsmål, som nok bør indarbejdes i den næste undersøgelse i København; for eks. spørgsmålet: Ville I tage kontakt til PPR igen?

Til afslutning: en spørgeskemaundersøgelse kan give nyttige oplysninger og danne grundlag for udvikling af PPR's ydelser. Den kan dog ikke stå alene og vil blive suppleret med andre undersøgelser af forskellig type; En fortsat dialog med alle PPR's brugere er nødvendig, når behov og ydelser skal passe sammen.



Københavns Kommune Uddannelses – og Ungdomsforvaltningen
Pædagogisk Psykologisk Rådgivning



BILAG 1

26-03-01

Kære

Henvendelse til forældre om deltagelse i PPR-brugerundersøgelse 1999

Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) ønsker at få et bedre overblik over brugernes tilfredshed med PPR's service. Derfor gennemfører PPR en brugerundersøgelse over alle børn, der er blevet indstillet til pædagogisk psykologisk vurdering i oktober og november 1999. Formålet med brugerundersøgelsen er at give PPR en mulighed for at vurdere, om vi bør forbedre vores service på et eller flere områder.

Jeres barn er blandt de børn, der i løbet af oktober-november 1999 blev indstillet til en pædagogisk psykologisk undersøgelse på PPR. **Vi håber, at I vil deltage i undersøgelsen og besvare alle spørgsmål. Spørgeskemaet kan returneres i den vedlagte frankerede svarkuvert.** Både positive og negative oplevelser i Jeres kontakt med PPR har betydning for, hvordan PPR kan forbedre sin service

PPR kan forsikre Jer om, at Jeres besvarelse vil blive behandlet fortroligt. **Alle oplysninger i undersøgelsen vil være anonymiserede**, dvs. ikke kunne henføres til en enkelt eller flere personer. Hele materialet vil efterfølgende blive destrueret efter gældende regler.

Spørgeskemaet afsluttes med et notatfelt, hvor I også er velkomne til at skrive om andre ting, som I synes kunne forbedre PPR's tilbud til Jer.

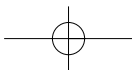
På forhånd tak

Bjørn Glæsel
Chefpsykolog/ PPR-Kbh.

PPR-København
Krausesvej 3
2100 København Ø

Telefon:
35384390
Fax:
35385383

Løbenummer: «Lbn»



BILAG 2

Løbenummer.....

**PPR-brugerundersøgelse
Efteråret 1999.**

En spørgeskemaundersøgelse blandt forældre til børn, der er blevet indstillet til pædagogisk-psykologisk vurdering i løbet af oktober-november 1999.

1. Hvem tog initiativet til indstillingen? (Sæt et kryds)

- I selv
- Dagpleje/ vuggestue
- Børnehave
- Eleven selv
- Skolen
- Skolesundhedstjeneste
- Socialcentret/ Familie og Arbejdsmarkedsforvaltningen

2. Hvilke problemer eller vanskeligheder har ført til indstilling:

(Sæt et eller flere kryds)

- Sproget
- Skolestart
- Dansk
- Regning
- Hørelse eller syn
- Adfærden eller trivsel
- Motorik

3. Efter indstilling til PPR har I talt med : (Sæt et eller flere kryds)

- Funktionslærer eller anden lærer
- Tale-hørelærer
- Psykolog
- Endnu ikke talt med nogen fagperson

- Hvis I **ikke** har talt med en tale-hørelærer eller psykolog skal I **ikke** besvare flere spørgsmål, men bare indsende Jeres svar til PPR i vedlagte svarkuvert. Tak for hjælpen.
- Hvis I har talt med en tale-hørelærer og/eller psykolog fra PPR bedes I besvare resten af spørgsmålene på bagsiden af dette papir.

(Vend)

BILAG 2

Løbenummer.....

Spørgsmål 4-7	Helt enig	Ret enig	Hverken enig eller uenig	Ret uenig	Helt uenig
<i>Jeres vurdering (et x i hver linie)</i>					
4. PPR var god til at lytte til Jer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. PPR var god til at belyse barnets vanskeligheder for Jer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. I er enige med PPR om hvad problemet er.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Hvis der er stillet forslag, er I da enige i, at det er et godt forslag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Hvor lang tid gik der før I fik en samtale med PPR (et kryds)

- 1 måned eller mindre
 2 måneder
 3 måneder eller mere

9. Hvad syntes I om ventetiden (et kryds)

- Passende
 For lang
 Alt for lang

10. Hvis I vil tilføje noget yderligere om Jeres oplevelse af PPR's service til Jer, eventuelt foreslå forbedringer, er I velkomne til at skrive et par linier herom nederst på dette papir:

Bilag 3

Løbenummer:

Københavns Kommune Uddannelses – og Ungdomsforvaltningen
Pædagogisk Psykologisk Rådgivning



02-05-00

Kære

I fik for et stykke tid siden et spørgeskema fra PPR i posten.

Det vil vi meget gerne have retur med jeres svar. Så får vi nemlig mulighed for at blive bedre til at hjælpe Jer og andre forældre.

Måske er spørgeskemaet blevet væk: Derfor sender vi her et nyt og en svarkuvert.

Vil I hjælpe os med dette? Så beder vi Jer udfylde skemaet og sende det ind til os hurtigt.

Med venlig hilsen

Bjørn Glæsel/ Chefpsykolog

PS: Hvis I først gerne vil tale med os i PPR, kan I ringe på telefonnummer 35384390 og tale med enten Bjørn Glæsel eller Allan Friis-Rasmussen.

PPR-København
Krausesvej 3
2100 København Ø
Telefon: 35384390
Fax: 35385383

Svarfordelinger

Bilag 4

Stikprøvens svarfordeling fordelt på sprogområde

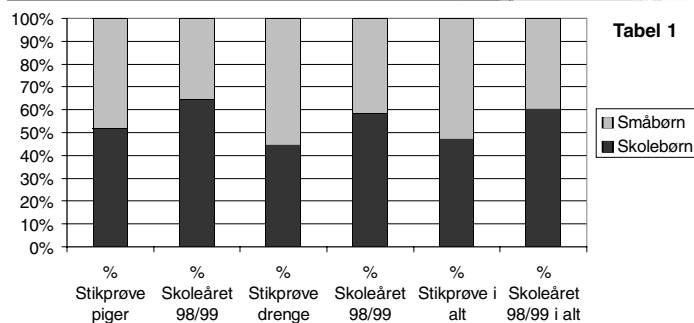
Sprog	Population	Respons	%
Dansk	256	167	65
Klassisk arabisk	34	19	56
Tyrkisk	10	5	50
Urdu	15	7	47
Andet sprog	37	20	54
To-sproget i alt	96	51	53
Valide svar		218	62
Bortfald		134	
Total antal	352	352	

Stikprøvens svarfordeling på køn og institutionsplacering sammenlignet med fordelingen i skoleåret 1998/99

(vertikal fordeling)

Tabel 1

	Stik prøve		Skoleåret 98/99		Stik prøve		Skoleåret 98/99		Stik prøve		Skoleåret 98/99	
	Piger	%	Piger	%	Dreng	%	Dreng	%	I alt	%	I alt	%
Småbørn	38	48,1	344	35,6	76	55,1	685	41,9	114	52,5	1029	39,5
Skolebørn	41	51,9	623	64,4	62	44,9	951	59,1	103	47,5	1574	60,5
I alt	79	100	967	100	138	100	1636	100	217	100	2603	100

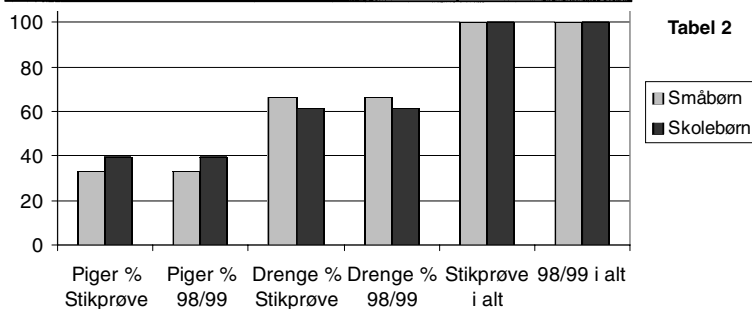


Stikprøvens svarfordeling på køn og institutionsplacering sammenlignet med fordelingen i skoleåret 1998/99

(horizontal fordeling)

Tabel 2

	Stikprøve 98/99		Stikprøve 98/99		Stikprøve 98/99	
	Piger %	Piger %	Dreng %	Dreng %	I alt	I alt
Småbørn	33,3	33,4	66,7	66,6	100	100
Skolebørn	39,6	39,8	61,4	61,2	100	100



PPR's servicering af dagbehandlingstilbud/ anbringelsessteder



Af cand.pæd.psyk *Anne Linder*
Familiecentret, Sydsjælland

Historic

Det er velkendt at ppr-kontorerne gennem tiden får nye faglige udfordringer. En af disse udfordringer er den pædagogisk-psykologisk betjening af undervisningen på dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder.

Indtil 1989 var undervisningen af elever anbragt uden for hjemmet ikke omfattet af folkeskolelovens bestemmelser, men var alene underlagt retningslinier fra den sociale lovgivning. I 1989 blev der i folkeskoleloven indsat en bestemmelse, der gav mulighed for at disse elever ikke behøvede at følge den normale undervisning i folkeskolen, hvis den undervisning der istedet for blev tilbudt, stod mål med hvad der almindeligvis blev krævet af folkeskoleundervisningen. Denne bestemmelse omfattede ikke alle typer døgninstitutioner før 1998 med lovændring nr. 412 (Specialundervisning i dagbehandlingstilbud og anbrin-

gelsessteder). Lovændringen medførte at skolemyndighederne fik mulighed for at henvise børn til specialundervisning i dagbehandlingstilbud og på anbringelsesstederne.

Denne Lovændring har medført, at vi i Familiecentrets¹ område har fået 8 nye undervisningsforanstaltninger som vi skal servicere med pædagogisk-psykologisk rådgivning.

I folkemunde bliver disse ofte kaldt »opholdstedskoler«, men blandt andet fordi begrebet ikke findes i lovgivningen, bestræber vi os på, at undlade at bruge skolebegrebet, desuden ville det også være at skyde noget over mål, at kalde visse af disse undervisningsforanstaltninger for skoler i den traditionelle forstand.

De anbringende kommuner bliver opkrævet et ekstra beløb pr. elev for den pædagogiske og psykologiske servicering (muligt efter Bek. 308 stk.2) og på grund af de

¹ Familiecentret i Sydsjælland varetager PPR-funktionen for Vordingborg, Langebæk, Præstø og Møn, samt visse amtslige forpligtelser.

mange anbringelser med undervisningsforanstaltning (ca. 70 elever) i vores område, har det været muligt, at jeg siden 1.8 2000 på fuld tid har betjent området.

Artiklen er et forsøg på at sætte fokus på vores spæde erfaringer, samt belyse nogle af områdets mange faglige udfordringer og at perspektivere de faglige mulighederne indenfor dette nye ppr-område.

Overenskomster mellem dagbehandlingstilbud/ anbringelsessted og kommunerne

Henvisning til et undervisningsforløb på et dagbehandlingstilbud/ anbringelsessted forudsætter, at der er indgået en overenskomst mellem de kommunale skolemyndigheder og den pågældende foranstaltning. Overenskomsten er udtryk for at undervisningsforanstaltningen kan varetage specialundervisning for et aftalt antal elever.

Indhold af overenskomsterne

Skal overordnet sikre:

- at eleverne får en undervisning, der opfylder kravene i henhold til folkeskoleloven.
- at undervisningen er tilrettelagt i overensstemmelse med elevernes særlige behov.
- at undervisningen er koordineret og afstemt med anbringelsesstedet socialpædagogiske indsats.

- at der er taget stilling til skolehjem samarbejdets muligheder.
- at foranstaltningen tilføres de nødvendige ressourcer til at udføre den aftalte undervisning.
- at tilsynet og samarbejdet mellem anbringelsesstedet og skolemyndighederne og de sociale myndigheder er beskrevet.

Forudsætning for indgåelse af en overenskomst er, at der foreligger en individuel undervisningsplan (årsplan, timeplan og individuel elevplan), som opfylder den almindelige lovgivning på specialundervisningsområdet. Endvidere er det en forudsætning for indgåelse af overenskomsten at der føres tilsyn med undervisningsstedet.

Tilsynforpligtelse

Beliggenhedskommunen har det generelle tilsyn med undervisningen og det påhviler Familiecentret at følge udviklingen hos de elever, der er henvist til Dagbehandlingstilbudet/anbringelsesstedet, blandt andet gennem drøftelser med de implicerede lærer og eleven med henblik på ændringer og justeringer af undervisningsforanstaltningen.

Udgangspunkt skal være §3 og §6 i Bek. 896 af 22/9 2000: »Bekendtgørelse om Folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand.« Disse paragraffer opstiller de lovbefalede ret-

ningslinjer for PPR's rådgivningsarbejde, med hensyn til at sikre at det enkelt barn profiterer af undervisningen.

For at afstemme vores forventningssæt til dette nye område har vi inviteret til nogle afklaringsmøder mellem os, som PPR repræsentant og relevante samarbejdspartnere fra vores fire Kommuner. Det er typisk en forvaltningschef, samt de folkeskoleledere der har et Dagbehandlingstilbud/anbringelsessted i deres område. Vi er endnu ikke nået »runden rundt«, men det umiddelbare indtryk er at kommunerne ser med stor alvor på at indfri deres tilsynsforpligtigelse. Et konkret resultat af denne dialog har været at vi har besluttet os for – i eftertiden – at bruge en ens terminologi. En af de første overraskelser i samarbejdet viste sig at være en uens brug og forståelse af begreberne: Undervisningsplan, timeplan, årsplan, fagplan, handleplan, og elevplan. Vores foreløbige beslutning ser således ud:

Undervisningsplanen består af 3 elementer:

- en årsplan
- en timeplan og fagplan
- en individuel elevplan.

Undervisningsplanens to første punkter dækkes af det kommunale skolevæses tilsynsforpligtigelse. Det vil i praksis sige, at skole-

lederen på den nærmeste folkeskole skal sikre at den gældende lovgivning er overholdt i forhold til time og fagplan etc.

Undervisningsplanens sidste punkt (den individuelle elevplan) er derimod Familiecentrets område. Som PPR skal vi sikre at det enkelte barn profiterer af undervisningen, på baggrund af barnets særlige behov, idet vejledningen fremhæver (nr. 83 af 10/6 1999,s.4) at man: »må man være opmærksom på, at undervisningen er en integreret del af foranstaltningens samlede pædagogiske behandlingsindsats.«

Foreløbig viser det sig, at alle parter kan bruge denne afgrænsningsmodel.

I et yderligere forsøg på at konkretisere de pædagogiske-psykologiske arbejdsopgaver på området har vi har opstillet en Servicedeklaration.

Servicedeklaration

De vedtagne retningslinier for Familiecentrets servicering er konkretiseret i en servicedeklaration, udarbejdet af Familiecentret konsulent Sven Sibbern og Centerleder Kirsten Schmidt i samarbejde med vores kommunale samarbejdspartnere.

Indholdet af denne opstiller nogle primære hovedpunkter for det aktuelle rådgivningsarbejde.

- *Deltage i Visitation og re-visitation* af eleverne til undervisningsforanstaltningen i samarbejde med anbringende og modtagne kommune.
- I noget omfang *psykologiske test*. (Ved visitationen forudsættes det at nye relevante test foreligger fra anbringende kommune ved indskrivningen. Såfremt disse test ikke foreligger ved indskrivningen, kan disse foretages af Familiecentret efter regning).
- *Faglige Pædagogiske test* (Dansk og matematik) foretages en gang om året, men oftere efter aftale. (Ved visitationen forudsættes det at nye relevante test foreligger fra anbringende kommune ved indskrivningen. Såfremt disse test ikke foreligger ved indskrivningen, kan disse foretages af Familiecentret efter regning.)
- *Supervision* af elevernes undervisere m.h.t. de individuelle undervisnings- og elevplaner.
- Medvirken ved en *halvårlig re-visitation* af eleven.
- Udbyde relevante *kurser og møder*.

Talepædagogisk, kurator- og motorisk bistand kan evt. tilbyde og afregnes særskilt.

Disse ydelser svarer til max. 25 timer pr. elev pr. år alt incl. (kørsel, forberedelse, møder, testning m.m.). For dette opkræves et fast årligt beløb, som reguleres en gang årligt.

Serviceerklæringen blev udformet i februar 2000, og har fungeret som et nyttigt dokument i forsøget på at implementere lovgivningen. Med vores nye erfaringer, bliver der sandsynligvis revideret i antallet af re-visitationer og måske i mængden af faglige prøver. Da mange elever er »overbygnings elever« kan man forestille sig at der bliver øget behov for kurator bistand til udslusning etc.

Visitationsproceduren

Specielt visitationsproceduren har vi brugt mange resurser på at få afklaret. Det viste sig at der i begyndelsen, at det var uklart hvem der »ejede« visitationen.

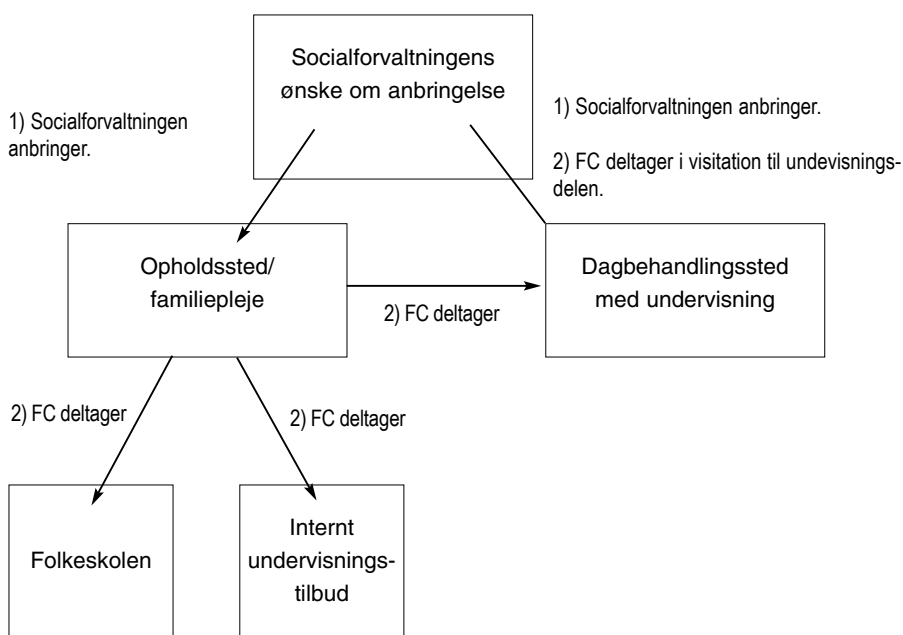
I praksis betød det, at vi i begyndelse gik ind og var hovedansvarlige for visiteringens gennemførelse, hvilket var meget resursekrævende, både at få fremskaffet det relevante visitationsmateriale og få indbudt alle de relevante fagpersoner. I forsøget på at tolke og forstå lovgivningen og bekendtgørelserne har vi fremstillet en grafisk model over visitationsproceduren (figur 1).

Henvisningen af et barn til et dagbehandlingstilbud eller til døgnanbringelse sker på baggrund af en beslutning truffet af de kommunale sociale myndigheder og denne beslutning vedrører ikke undervisningen af de enkelte barn. PPR er ikke involveret i den 1. visitering til dagbehandlingstilbudet

Visitationsproceduren

Figur 1

Med udgangspunkt i "Bekendtgørelse af lov om Folkeskolen" 21/07-2000 ser Familiecentrets deltagelse i visitationer til undervisningsforanstaltninger (Vejl. nr. 83 af 10/6 99) således ud:



Leder af den modtagne undervisningsforanstaltning indkalder til visitation (og revisitation) og FC vurderer undervisningstilbuddets relevans på baggrund af tilsendt journalmateriale (pædagogiske og psykologiske tests, rapporter, undervisnings- og handleplaner, herunder social handleplan); folkeskolelovens §20, stk. 1 eller stk. 2 overvejes.

I (re-) visitationen deltager:

Undervisningsforanstaltningens leder, Repræsentant fra anbringende kommune, Familiecentrets psykolog, Repræsentant fra beliggenhedskommunen, Evt. repræsentant fra familieplejeforeningen, Evt. repræsentant fra opholdssted, evt. andre

Efter visitationen servicere FC iflg. servicedeklaration undervisningsdelen af dagbehandlingen.

Beliggenhedskommunen opkræver anbringende kommune udgifter til undervisning fra dagbehandlingsstedet/anbringelsesstedet; samt FC's gebyr for servicering beregnet pr. dag for hver elev i en given periode.

FC opkræver efterfølgende beliggenhedskommunen for de opkrævede gebyr for servicering.

eller anbringelsessteder, men kommer først »på banen« ved en visitation nr. 2, som omhandler undervisningsdelen. Denne lovgivningsmæssige model møder nogle steder stor modstand, da det jo ofte er de samme mennesker der skal deltage i begge visitationer.

Vi forsøger på nogle undervisningsforantaltninger, at »nøjes« med 1. visitation, hvor visitationen til undervisningsforanstaltningen optræder som underpunkt på den 1. visitation. Erfaringerne fra denne model er endnu spinkle, men på sigt, burde det være muligt, hvis alle parter bliver enige om et sæt formalia. For – her fra starten af samarbejdet – at »holde ppr's faglige fane« højt, har det ofte været nødvendigt at holde fast i modellen med de to visitationer for at holde fast i undervisningsforanstaltningens betydning for elevens udvikling.



På den anden side har området har området været »Vejledningsfrit« i en lang periode, hvilket betyder at der er nogle selvbestaltede procedure der skal reguleres og ændres før lovgivningen reelt er implementeret. Den værste af de »dårlige vaner« er, at dagbehandlingstilbudene eller anbringelsesstedet lader elever starte i deres undervisningstilbud og først efterfølgende (eller i bedste fald samtidig) orientere PPR om at eleven er startet. Denne procedure er en af de største forhindringer for at vi som ppr-personale er med til at »kvalitets-sikre«, »at den støtte, som iværksættes, bliver relevant i forhold til elevens problemer« (Vejl. Nr. 82 af 10/06 1999).

En anden væsentlig problematik som Familiecentret har måtte overveje er, om vi som rådgivende ppr-kontor kan henvise børn fra vore eget skolevæsen til et dagbehandlingstilbud med specialundervisning. Lovgivningsmæssigt er der intet til hindre for dette, men Familiecentret kommer i et både fagligt og etisk dilemma: For hvordan kan vi henvise til et dagbehandlingstilbud, hvis barnet ikke har et beskrevet behandlingsbehov? Og hvordan kan vi i vores rådgivning se bort fra at mindsteindgrebs princippet, nærhedsprincippet og spørgsmålet om resurseforbruget?

Debatten er nu (midlertidig) afsluttet ved, at vi fra vores følgegruppe har fået disse retningslini-

er: Familiecentret henviser, som udgangspunkt, ikke kommunernes egne elever til disse undervisningsforanstaltninger.

En konsekvens heraf er, at de lokale skolesystemer påny må overveje, hvordan de vil iværksætte egne undervisningsforanstaltninger for de elever der på grund af adfærd og nedsatte evner til socialt samspil har brug for specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand. (Vej.82 s.11)

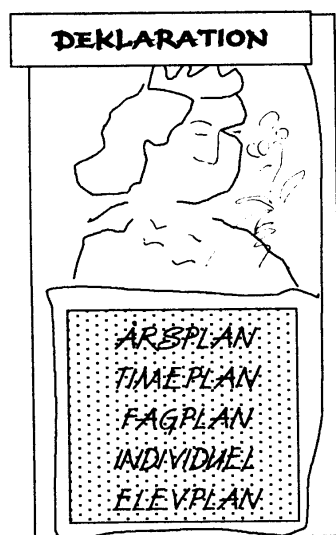
Det tværkommunale og tværfaglige samarbejde

En af de store faglige udfordringer er, at få etableret et bæredygtigt samarbejde til de anbringende kommuner, men også etableret et formaliseret samarbejde på tværs af faggrænserne.

I Visitationsproceduren udpeges ikke hvem/hvilke fagpersoner anbringende kommune ønsker skal deltage i visitationen. Som oftest er det sagsbehandleren (eller en repræsentant fra en familiepleje organisation) der i forvejen samarbejder med Dagbehandlingstilbudet/anbringelsesstedet, hvorved der i nogle tilfælde opstår alliancelignende tilstande mellem anbringende kommune og Dagbehandlingstilbudet/anbringelsesstedet, hvilket, i værste fald, kan påvirke både visitationen og sagsbehandlingen negativt. Blandt andet derfor er det anbefalelsesværdigt, at den anbringende kommune også er

repræsenteret ved (nummer 2) visitationen med en psykolog fra PPR, som ud fra sine faglige vurderinger og kendskab til barnet kan være deltager i en psykolog faglig vurdering af undervisningsbehovet.

En anden udfordring at få fremsendt (lovbestemt) relevant materiale, før visitationen, fra den anbringende kommune. Vejledningen fremhæver (nr. 83 af 10/06/1999, s.7) »Den anbringende kommune bør med forældrenes samtykke sørge for at de nødvendige oplysninger vedrørende handleplan og tidligere undervisning er til rådighed for PPR i beliggenhedskommunen« Disse skriftlige materialer (Sociale handleplaner, pædagogiske og faglige udtalelser, samt nyere psykologiske undersøgelser) er nødvendige for at kunne vurdere om det er relevant – ud fra en ppr betragtning – at eleven tilbydes et undervisningsforløb udenfor folkeskolen. Som nævnt tidligere er det et krav at dette undervisningsforløb »er en integreret del af foranstaltningens samlede pædagogiske behandlingsindsats.«. Derfor er det vigtigt at kende barnets behandlingsbehov. Dette burde være beskrevet i de sociale handleplaner, men desværre er det meget ofte at disse sociale handleplaner ikke findes, eller giver så spinkle, tilstrækkelige informationer at de er umulige at anvende som udgangspunkt for en kobling til det pædagogiske felt.



Samarbejdet mellem PPR i anbringende og modtagne kommuner

Alle de elever jeg »modtager« er kendt af »afgivende ppr«, derfor må der også på de lokale PPR-kontorer ligge en masse nyttig information og vurderinger, som er betydningsfulde for mine vurderinger. Da undervisning på et Dagbehandlingstilbud/anbringelsessted ligestillet med specialundervisning forudsættes iværksættelsen at der foreligger en pædagogisk-psykologisk vurdering. (Vejledning nr. 82 af 10/6 1999, s.4, som referer til Folkeskolelovens §12, stk. 2). Baggrunden for dette krav er at blandt andet at skabe størst mulig sikkerhed for, at den støtte, som iværksættes, er relevant i forhold

det til elevens problemer. Hvis det ikke har været muligt – inden anbringelsen – at få lavet elevens »undervisning-behovs-vurdering«, bør det anbringende kommune – et, ved hjælp fra PPR foranledige

- en grundig beskrivelse af den uoverensstemmelse, der er opstået mellem elevens forudsætninger og de muligheder der findes indenfor rammerne af normal undervisning.
- En præcisering af, hvilke former for undervisningsforanstaltninger og undervisningsdifferentiering der tidligere har været forsøgt.
- og hvilke særlige årsager, der har været til, at elevens problemer ikke er blevet afhjulpet tilstrækkeligt.
- En vurdering af elevens muligheder for at forsætte med at modtage undervisning i folkeskoleregi, og beskrivelse af et evt. støttebehov.

Jeg er ikke ukendt med at overstående kan medføre et ekstra arbejdspress, oven i en travl hverdag, men på den anden side er det meget vanskeligt at forholde mig specifikt og kvalitativt til (et ukendt) barnets undervisningsbehov, hvis ikke jeg har de ønskede informationer at vurdere på.

En anden problematik som er aktuell i dette samarbejde er spørgsmålet om Folkeskolelovens vidt-

gående specialundervisning (§20.2). På baggrund af en lovgivningsmæssige ændring pr. 1.8 2000 er det kommunale takstbeløb blevet hævet til 161.000kr.

Med de dette tal som det økonomiske pejlemærke vil vi i den nærmeste fremtid opleve at undervisningen til elever på et dagbehandlingstilbud/anbringelsessted vil blive kategoriseres som et 20.2 foranstaltning, da udgiften til undervisningsdelen til et anbragt barn ofte er meget høj.

Da vi ikke har det nødvendige kendskab til barnet beder vi ved visitationen anbringende kommune om at starte udfyldelsen af 20.2 ansøgningsskemaet med de relevante informationer, inden vi som modtagne PPR overtager ansøgningen til videre foranstaltning i systemet.

Samarbejdet mellem Familiecentret og Dagbehandlingstilbuddet/anbringelsesstedet

Når enighed om undervisningsforanstaltningen er opnået og beliggenhedskommunen har modtaget (og accepteret) Familiecentrets anbefaling, starter samarbejdet op omkring det enkelte barn med det pædagogiske personale. Her i opstartsfasen har vi aftalt faste månedlige besøg, hvor vi ved en samtale drøfter den aktuelle situation, dels omkring det enkelte barn, men også omkring undervisningsforanstaltningen som helhed.

Ud fra disse drøftelser kan der opstå behov for mere »smalt« psykologisk-psykologisk rådgivning og supervision, som jeg så aftaler med den enkelte medarbejder. I denne opstarts fase, kan mange ukendt faktorer der påvirker samarbejdet. Oplægget fra min side er at vi i en (ikke nærmere fastsat) overgangsfase må prøve os lidt frem for at finde den model der er bedst for samarbejdet omkring eleven. Det pædagogiske personale er hovedsageligt positivt indstillet overfor samarbejdet, hvilket skaber grobund for at vi på sigt kan udvikle hensigtsmæssige procedure og udvikle denne special-pædagogiske indsats.

Et af de første udviklingsfelter er at udvikle en øget skriftlighed og dokumentation omkring den specialpædagogiske og faglige indsats. Et af mine hovedargumenter, for nødvendigheden af dette har jeg fundet hos undervisningsminister Margrethe Vestager i »Folkeskolen« skriver, 1998 nr. 30:

»Den danske befolkning har til gengæld ret til at få dokumentation for, at alle involverede parter løfter deres del af ansvaret for udviklingen af kvaliteten.« Og videre »Men skoler er forpligtet til at vise at de har tænkt sig om. Og de skal kunne vise, at de arbejder i den rigtige retning- og efter nogle mål. Det kræver dokumentation«

Selvom ministeren her taler om Folkeskolen, ændre det vel i grunden ingenting.

Samarbejdet sætter fokus på udfærdigelsen af individuelle elevplaner, som er et nødvendigt og rimeligt konkret redskab til at kvalitetssikre den at den specialpædagogiske bistand og elevernes faglige udvikling. De individuelle elevplaner er del af en udviklingsproces, som løbende og periodisk bliver systematisk evaluering. Ud fra disse evalueringer kan de aktuelle mål for elevens udvikling revideres. Skriftlig dokumentation af det specialpædagogiske arbejde er stærkt forbundet til begrebet refleksion og evaluering. Evalueringen der bør være rettet mod målene, men også omfatte, indhold, form og metode.



Der er heldigvis masser af psykolog faglige udfordringer at tage fat på endnu, selvom de første måneder mest har haft fokus på lovgivningen, udvikling af procedure, etablering af samarbejdsrelationer og mange andre ikke-specifik-psykolog-faglige udfordringer.

Konklusion og perspektivering

Når vi som samfund har besluttet os for, at give tilladelse til at specialundervisningen for vores mest udsatte børn og unge kan foregå i den private sektor, må vi samtidig også se med stor alvor på den opgave vi har fået som PPR-har i forhold til at »kvalitetssikre« disse foranstaltninger.

Samtidig giver opblomstringen af disse mange Dagbehandlingstilbud/anbringelsessteder også ny næring til faglig selvansagelse og refleksion: Hvorfor er der så stort et behov for disse private undervisningsforanstaltninger? Er det fordi vi som skolesystem ikke har opfyldt vores egne forpligtelser overfor elever med følelsesmæssige og sociale vanskeligheder?

Mange af de børn der anbringes et dagbehandlingstilbud/ anbringelsessted har en lang mislykket karriere bag sig fra folkeskolen. Nu muliggøre lovgivningen at disse elever midlertidig kan tilbydes en pause fra det store forpligtende fællesskab vi kalder folkeskolen, men vi bør aldrig slippe den over-

bevisning at en udslusning til Folkeskolen er udviklingsmålet for al specialundervisning på Dagbehandlingstilbud/ anbringelsessteder. Ikke fordi Folkeskolen nødvendigvis er bedre til at varetage disse elevers særlige behov, men fordi Folkeskolen er synonymt med det normale.

Fra forskningen (fx Bech-Jørgensen, 1994) kender vi hverdagslivets betydning: Hvis dette forandres eller skabes i en ny sammenhæng opstår der nemt en følelse af at være »anderledes« end andre. Blandt andet derfor, må vi aldrig underkende den betydning det har for et barns eller en ungs selvforståelse hvis/når han klarer det normale folkeskole forløb.

Litteratur

Bech-Jørgensen, Birte (1994): *Når hver dag bliver hverdag*. Akademisk forlag

Vej. nr. 83 af 10/06 1999: Vejledning om indgåelse af overenskomst om undervisning mellem Kommuner/amtskommuner og Dagbehandlingstilbud/anbringelsessteder.

Bek. 896 af 22/09 2000: Bekendtgørelse om Folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogik bistand

Vej. Nr 82 af 10/06 1999: Vejledning om Folkeskolens indsats overfor elever, hvis udvikling kræver særlig hensyntagen eller støtte.

Bek. nr 308 af 22/04/1994: Bekendtgørelse om hvilken kommune og hvilken amtskommune udgiften til Folkeskolens undervisning m.v. endeligt påhviler.

Tværfaglighed i udredning og pædagogisk vejledning omkring læsevanskeligheder

En model fra Ordblindecenteret i Greve



Et af PPRs kerneområder har fra oprettelsen af de første skolepsykologstillinger været vejledning i forhold til specialundervisning af elever med læsevanskeligheder. Der har dog i de senere år været en tendens til at den del af PPRs virksomhed er blevet nedtonet til fordel for andre opgaver. Specielt har psykologerne flyttet opmærksomheden fra læsning, hvilket har medført at den rivende udvikling, der har været på området, er blevet påvirket af andre faggrupper end psykologer. Dette har medført, at man i Danmark i modsætning til de fleste andre lande har set dysleksi som primært en sproglig vanskelighed, og at specialundervisningen i læsning for både børn og voksne i stor udstrækning har drejet sig om fonologisk træning. Derved er vi i Danmark gået glip af en global udvikling i retning af en specialundervisning, som rettes mod at kompensere for læsevanskeligheden i stedet for at udelukkende forsøge at helbrede den.

Af Bo Jørgensen, Lene Norrbom
& Nete Ussinger, PPR Greve

Definition

Læsevanskeligheder betegnes i international forskning dysleksi. Dette kunne være synonymt med det i Danmark brugte begreb ordblindhed, men da der i Danmark i forhold til resten af verden dels har været en kraftig underdiagnostik, dels har været et skred i retning af, at ordblindhed og dysfasi ofte sammenkædes, mener vi, at man måske bør overgå til et andet begreb.

Dysleksi er:

»A disorder manifested by difficulty learning to read, despite conventional instruction, adequate intelligence and socio-cultural opportunity. It is dependant upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin«.

Denne definition er formuleret i 1968 af World Federation of Neu-

rology (Höien & Lundberg 1998). Definitionen er ikke, som dem vi har set i Danmark i de senere år, koblet til nogen grundlæggende funktion bag læsningen, men er rent afgrænsende. Den udelukker derfor ikke, at læsevanskeligheden kan være et resultat af forskellige kognitive vanskeligheder. Denne definition bruges i international forskning, og hvis vi i Danmark vil gøre os håb om at kunne udnytte den viden, som opnås gennem forskning i hele verden, bør vi ikke holde os til egne definitioner.

For at afgøre om en elev falder ind i denne definition, kræves udelukkende en vurdering af elevens begavelse og læseevne. Den socio-kulturelle baggrund og skolegangen er sjældent så ekstrem i Danmark, at den kan have større indflydelse på læseevnen end de kognitive forudsætninger.

Den lille overvægt af dyslektikere i lavere socialgrupper, mange taler om, er ikke påvist videnskabeligt, men kan dog forklares ud fra den kraftige genetiske påvirkning, man har påvist ved dysleksi; dårlige læsere begrænses i forhold til uddannelse og sociokulturelle muligheder. Dette indebærer, at langt de fleste dårlige læsere faktisk falder inden for definitionen, og at dysleksi dermed er meget mere udbredt end vi mener i Danmark. For et bredere billede af forskning og teoridannelse om definition, afgrænsning, prævalens,

årsager til og konsekvenser af dysleksi henviser vi til Jørgensen (2000).

Specialundervisning i læsning i Danmark

Den udvikling i specialundervisningen mod kompensation af læsevanskeligheden, vi tidligere omtalte, har sin grund i FN's standardregler om lige muligheder for handicappede (Nordisk Ministerråd 1994), som beskriver handicap som et resultat af samfundets manglende evne for at give det funktionshindrede individ mulighed for at deltage i samfundet på lige fod med ikke-funktionshindrede; et handicap kan afhjælpes gennem en ændring af individet, en ændring af samfundet, eller ved hjælp af hjælpemidler, som minimerer gabet dem imellem. Regel nr. 6 i standardreglerne handler om undervisning:

»De enkelte lande bør anerkende princippet om lige uddannelsesmuligheder og integration i grundskole, ungdomsuddannelse og højere uddannelse for handicappede børn, unge og voksne« (From, Pedersen & Schmiegelow 1998).

I Danmark affødte disse regler begrebet kompenserende specialundervisning og loven om specialundervisning af voksne:

»§ 1. Ethvert amtsråd skal sørge for, at personer med fysiske eller psykiske handicap, der er tilmeldt et folkeregister inden for amtskommunen, eller som længerevarende opholder sig i amtskommunen, efter undervisningspligtens ophør kan få undervisning og specialpædagogisk bistand, der tager sigte på at afhjælpe eller begrænse virkningerne af disse handicap (kompenserende specialundervisning). I tilknytning hertil kan der etableres undervisning, som er tilrettelagt under hensyntagen til deltagernes handicap« (LBK nr. 658 af 03/07/2000).

Standardreglerne blev i Danmark fortolket, blandt andet gennem denne lov og fortolkningen af denne, i hvert fald på læseområdet, som værende en opfordring til at afhjælpe handicap. Dette er efter vor mening i strid med standardreglernes hensigt.

Folkeskoleloven præciserer ikke, hvad specialundervisning i læsning er, men udelukkende, at kommunerne er forpligtede til at tilbyde specialundervisning (LBK nr. 730 af 21/07/2000).

Generelt er dog størstedelen af den specialundervisning, vi er stødt på, fokuseret på træning af fonologiske evner, ofte uden foregående udredning af, om disse evner er nedsatte.

Specialundervisning af dyslektiske børn: Læseundervisning og kompensation

Specialundervisning af dyslektikere bør efter vor mening stå på to ben:

- *Specialundervisning i læsning.* Udviklingen på dette område går mod kortere, intensive forløb. I et intensivt specialundervisningsforløb får eleven mulighed for at fordybe sig og koncentrere sig om udelukkende én slags undervisning i dansk/læsning.

Timerne bygges op over samme læst, så det læsepædagogiske indhold bliver tydeligere for eleven. Eleven får den tid, der er nødvendig for at udvikle nye færdigheder.

Læreren kan følge elevens indlæringstakt og herudfra skabe en kæde af undervisningsaktiviteter, der fører eleven frem til en beherskelse af bestemte færdigheder.

Følelsen af mestring af opgaven fører til øget initiativ og motivation.

I et koncentreret specialundervisningsforløb skabes der også mulighed for at arbejde med elevens ansvarlighedslæring.

- *Kompensation af læsevanskeligheden.* Dyslektiske elever er handicappede i forhold til ind-

læring i de fleste fag. Man skal kunne læse fysikbogen for at lære fysik, og man skal kunne læse regnestykkerne i problemløsning. Specialundervisning kan også være at formidle skriftligt materiale til dyslektiske elever, så de har samme muligheder for indlæring af pensum som normallæsere. Ligeledes kan specialundervisning være at nedskrive en dikteret stil for en dyslektisk elev.

Som hovedregel bør vægten efter vor mening være på læseundervisning tidligt i skoleforløbet, for i løbet af mellemtrinnet gradvist at flyttes mod en overvægt af kompensation. Derved opfyldes FN's standardregler om funktionshindring i forhold til dyslektiske børn, uden at vi opgiver den gode danske tradition for specialundervisning i læsning. Og vi undgår, at kraftigt læsehandicappede bruger mange skoleår på det, de har allersværest ved, nemlig læsning, og dermed forsømmer de fag, de har bedre forudsætninger for. Det er endvidere muligt, at man på denne måde kan medvirke til, at flere dyslektikere går ud af skolen efter endt skolegang med selvtilliden i behold.

For at kunne planlægge kompensation af læsevanskeligheder, er det vigtigt, at elevens stærke og svage sider er udredt og beskrevet. PPR i Greve har i forbindelse med

Ordblindecenteret på Hedelyskolen udviklet et tværfagligt samarbejde om udredning og pædagogisk vejledning, som bygger på læsekonsulentens, talepædagogens og psykologens arbejde. Ordblindecenteret er placeret på en folkeskole, hvor elever med alvorlig dysleksi går i en normalklasse, og i så stor udstrækning som muligt følger klassens arbejde. Hver klasse har tre dyslektiske elever fra 4.-9. klassetrin.

Psykologens opgave

Psykologen deltager i udredningsarbejdet for at dels udrede kognitive vanskeligheder som ligger til grund for læsevanskeligheden, dels for at udrede styrkesider, som kan bruges i den kompensatoriske undervisning. Psykologens hovedinstrument er Wisc-III, hvor vægten lægges på de fire indeks verbal forståelse, perceptuel organisation, hukommelse/afledelighed og proceshastighed. Derudover bruges neuropsykologiske prøver i den udstrækning det anses nødvendigt.

Informationen i de fire indeks er grundlæggende i vejledningen af lærerne. En dyslektisk elev med verbal forståelse under 10. percentil vil ikke kunne profitere af verbal kompensation; eleven vil ikke få meget ud af at få en tekst læst op. En sådan elev ser vi ikke som primært dyslektisk, men som en elev med læsevanskeligheder på grund af sproglige vanskeligheder.

En sådan elev bør undervises ved hjælp visuel hjælpemidler; man bør satse på film, billeder og praktisk undervisning. Et normalt resultat i verbal forståelse på trods af, at der er påvist sproglige vanskeligheder i den talepædagogiske udredning, kan tyde på, at eleven har udviklet gode strategier for at kompensere sine sproglige vanskeligheder, eventuelt ved hjælp af gode visuelle strategier. Dette er ikke unormalt hos ordblinde og kan udnyttes i den kompenserende undervisning.

En dyslektisk elev med et lavt resultat i indekset perceptuel information, men normalt resultat i indekset verbal forståelse, vil have god nytte af bøger på bånd, oplæsning og af at samtale med læreren om materialet. Disse børn har dog ofte tilstødende vanskeligheder i matematik, som man bør tage højde for. Og man bør undvige visuel kompensation; disse børn forstår ikke diagrammer og abstrakte modeller.

En dyslektisk elev med et lavt resultat i indekset hukommelse/afledelighed kan fremstå på to forskellige måder. Det lave resultat kan være en indikation på vanskeligheder med afledelighed og koncentration, og disse elever bør undervises ud fra den viden, man har opnået om DAMP/ADHD, hvorved dysleksien bliver sekun-

dær; afledeligheden har meget større indvirkning på udfaldet af skolegangen end dysleksien.

Det lave resultat er dog oftest et resultat af vanskeligheder med arbejdshukommelsen. Elever med arbejdshukommelsesvanskeligheder har ofte læsevanskeligheder. Disse elever kan generelt profitere af bånd og oplæsning (oplæsning går betydeligt hurtigere end, når de læser selv, hvilket hjælper arbejdshukommelsen), men vil ofte have vanskeligheder med at sortere i information. De kan derfor have nytte af at have en lærer at gå til, når de ikke forstår, ligesom man som lærer må prøve at begrænse informationsmængden for disse børn. Vi mener desuden, at man som lærer bør være opmærksom på, om man forveksler arbejdshukommelsesvanskeligheder med dårlig motivation og koncentration, og derved får eleven til at føle sig utilstrækkelig og dum.

Et lavt resultat i indekset proceshastighed indebærer ikke, at eleven har begrænsninger i forhold til kompensation, men et lavt resultat i både proceshastighed og hukommelse/afledelighed forstærker arbejdshukommelsesvanskeligheden. En kort bank i arbejdshukommelsen kombineret med lav proceshastighed begrænser yderligere den informationsmængde, man kan holde aktiv i arbejdshukommelsen.

Vor erfaring er, at mange dyslektiske elever har lave resultater i hukommelse/afledelighed og proceshastighed og en del har sproglige vanskeligheder, som viser sig ved et lavt resultat i verbal forståelse. Det skal dog her også siges, at for at den ovennævnte dysleksidefinition skal være opfyldt, skal eleven være normalt begavet. Dette kan operationaliseres som en IK-score over 80, eller at indekset verbal forståelse eller perceptuel organisation er over 85.

Læsekonsulentens opgave

Initialt er læsekonsulentens opgave at vurdere omfanget af læsevanskeligheden. Internationalt arbejder man med en diskrepans mellem begavelse og læseevne på 1,5 standardafvigelse (Shaywitz *et al.*, 1990) for at opfylde dysleksidefinitionen, hvilket ofte operationaliseres som mindst et års forsinket læseudvikling i indskoling. Men det store arbejde ligger i at afdække, hvordan barnets nedsatte læseevne ytrer sig.

Mange af de elever vi har i ordblindecenteret læser på meget lavt niveau. Det indebærer at vi ofte kan bruge IL-basis/IL-prøverne i vor bedømmelse, selv på de højere klassetrin. Prøverne giver et godt indblik i elevens læsestrategier, og de er vejledende om, hvor langt eleven er kommet i læseudviklingen.

Desuden giver prøverne vigtig information om læseforståelse, som er meget vigtigt i forhold til, hvordan man skal kompensere for læsevanskelighederne. Børn med langsom læsehastighed, men god læseforståelse, kan klare sig med mindre hjælp end børn med store læseforståelsesvanskeligheder.

Prøverne måler blandt andet evnen til at læse lydrette ord og vrøvlord, som er vigtigt for at finde ud af, om barnets primære vanskeligheder gælder benævnelse (helordslæsning, ikke-lydrette ord) eller fonologisk læsning (vrøvlord) eller begge dele. Opfattelsen at god læsning står på to ben; helordslæsning og fonologisk læsning, har i de senere år fået større og større udbredelse internationalt. Samtidigt har man fundet, at elever med vanskeligheder på kun et af disse felter har bedre læseevne end elever med vanskeligheder på begge felter (Wolf & Bowers 1999).

Talepædagogens opgave

Talepædagogens opgave i udredning af læsevanskeligheder giver delvis sig selv; det er vigtigt at få et bredt mål på elevens sproglige evner. Der er dog nogle områder, hvor en nuanceret udredning giver værdifuld information for speciallæreren. Disse områder er fonologi, ordkendskab, ordmobilisering, sætningsspændvidde og sprogforståelse.

Der er god videnskabelig støtte for at mange dyslektikere har fonologiske vanskeligheder. Hvad man yderligere ved er, at de fonologiske evner ikke er den største prædikator for læseevne, men at man kan forklare cirka 12 % af variationen i læseevne ud fra fonologisk evne (Bus & van IJsendoorn 1999). Man ved også, at fonologisk træning kan mindske forekomsten af læsevanskeligheder, men at de fonologisk dårligst fungerende elever kun har meget begrænset udbytte af træningen (Schneider *et al.*, 1999).

Det er vigtigt at belyse, om eleven har nogle fonologiske vanskeligheder. Lydtræning giver kun udbytte, hvis eleven har moderate fonologiske vanskeligheder. Dette kan belyses med Bo Eges sproglig test II og SITO-testen.

Ordkendskabstesten giver vigtig information på flere områder. Dels er den en god måde at få et overblik over aktivt ordforråd, dels belyser den evnen til at benævne. Evnen til hurtig automatisk benævnelse er den bedste prædikator for læseevne i 8. klasse; 36 % af variationen i læseevne i 8. klasse kan forklares af evnen til hurtig automatisk benævnelse i 2. klasse. (Scarborough 1998). Vanskeligheder med benævnelse vil i læsningen kunne ses som manglende evne til at læse helord, og vanskeligheder på dette område vil medføre langsom læsehastighed på

trods af gode fonologiske evner. Det siger også sig selv, at elever med vanskeligheder på dette område ikke bør afkræves færdige svar, men bør have mulighed for at selv formulere deres viden.

For at afgøre i hvor stor udstrækning en elev kan profitere af bøger på bånd og lignende, er det vigtigt at uddybe den information psykologen har fået frem om kompleks verbal forståelse med en talepædagogisk bedømmelse af impressivt sprog. Token-testen er vort grundlæggende test af impressivt sprog, men også Epsteins auditive spændvidde og dele af OK-testen giver vigtig information om elevens forudsætninger for at profitere af verbal kompensatorisk undervisning.

Ligeledes kan DIM give værdifuld information om elevens grammatikalske evner, som er lige så vigtige i denne sammenhæng. Desuden vurderes artikulationen i spontantale.

Generelt mener vi dog, at de prøver, der er til rådighed for talepædagoger for undersøgelse af impressivt sprog hos børn i skolealderen, er af for dårlig kvalitet. Ofte er det kun muligt at bedømme de forskellige sproglige evner ved at skyde med bredhagl og så lave en kvalitativ bedømmelse af de formelle og informelle informationer, man kan samle med prøverne og i

prøvesituationen. Der er et udtalt behov for gode, præcise og standardiserede sproglige prøver på dansk for børn i skolealderen.

Tværfaglig bedømmelse på grundlag af de tre udredninger

I det tværfaglige arbejde ser vi, at de prøver, vi hver især tager, kompletterer hinanden på flere måder. Arbejdshukommelsen måles med spændvidde i Wisc-III, men også med sætningsspændvidde, og vi kan med det samme se konsekvenserne af disse vanskeligheder i læseprøverne. Ligeledes kompletterer benævnelsesprøven i OK-testen og ordforståelse i Wisc-III hinanden. I ordforståelsesprøven i Wisc-III får eleven mulighed for at selv forklare ordets betydning, og i OK-benævnelsesprøven skal eleven finde det rigtige ord. En elev med benævnelsesvanskeligheder vil præstere betydeligt bedre i ordforståelsesprøven end i benævnelsesprøven, og denne information er vigtig i forhold til lærerens opgave at vurdere elevens faglige standpunkt. Elever med benævnelsesvanskeligheder bør ikke stilles i prøvesituationer, som indebærer benævnelse, men bør i højere grad have mulighed for at vise, hvad de kan gennem for eksempel projektopgaver. Ligeledes giver disse prøver sammen med læseprøverne speciallæreren en indikation på, om en elev med store

fonologiske vanskeligheder vil have mulighed for at udnytte helordslæsning som primær læsestrategi, hvorefter man kan indrette læseundervisningen efter det. De forskellige udredninger kompletterer hinanden på mange måder. De fejlkilder, som uvægerligt ligger i prøverne, vil ofte kun vise sig i en af udredningerne, og man kan derfor lettere identificere fejl. For eksempel kan en elev have et lavt resultat i Tokentesten, men god verbal forståelse i Wisc-III og god genfortælling i IL-prøverne, men lav sætningsspændvidde og spændvidde i Wisc-III. Derved vil man kunne se, at det lave resultat i tokentesten i dette tilfælde er et resultat af bristende arbejdshukommelse og ikke manglende sprogforståelse.

Formidling af viden til skolen

Samarbejdet med lærerne kan gøres på flere måder. Vi anbefaler, at man sammen med lærerne gennemgår de prøver der er taget på hver enkelt elev, og sammen diskuterer mulige sammenhænge og konsekvenser. På denne måde får lærerne et nuanceret billede af elevens stærke og svage sider og kan med deres viden om eleven ud fra den daglige undervisning bidrage med megen information om elevernes motivation, arbejdsindsats og evne til at leve med læsevanskeligheder, ligesom det er dem, der bedst ved, hvordan eleven

håndterer den kompenserende undervisning.

I forhold til læseundervisningen er det selvfølgelig læsekonsulenten, som derefter vejleder lærerne ud fra den fælles viden, mens psykologen bærer det meste af vejledningsansvaret i forhold til, hvordan man kan kompensere for læsevanskelighederne. Talepædagogens opgave i denne sammenhæng er primært at vejlede i forhold til de børn, som har sproglige vanskeligheder ud over læsevanskelighederne.

I fællesskab udfærdiges derefter handleplaner for hvert enkelt barn, hvor balancen mellem den kompenserende undervisning og læseundervisningen aftales. Denne balance bør afpasses til elevens evner, motivation for læseundervisning og klassens øvrige arbejde.

Denne model er et resultat af flere års arbejde i ordblindecenteret i Greve, men modellen kan uden videre tilpasses elever med læsevanskeligheder i folkeskolen. Det specialpædagogiske arbejde tangerer differentieret undervisning i de tilfælde, hvor kompensation af læsevanskeligheder mest handler om at finde lydbøger, få regnestykkerne indlæst og finde de rigtige film, men er af mere traditionel karakter i læseundervisningen og i de tilfælde, hvor eleven mest af alt behøver en sparringspartner for at få hjælp til at få en bedre

helhedsforståelse. Dette gælder i høj grad piger, hvor dysleksi ofte ytrer sig som vanskeligheder med læsehastighed og læseforståelse, og sjældnere som stavevanskeligheder og problemer med enkeltordslæsning (Shaywitz *et al* 1990). Modellen er et redskab for vidensformidling, både om de enkelte elever, men også om læsevanskeligheder generelt, fra specialisterne på PPR til speciallærere og faglærere på de enkelte skoler.

Litteratur

- Bus, A.G. & van IJsendoorn, M.H. (1999): Phonological awareness and early reading: A metaanalysis of experimental training studies. *Journal of educational psychology* **91** s. 403-14
- From, L., Pedersen, L.M. & Schmiegelow, L. (1998): Uddannelse for alle – også for mennesker med funktionsnedsættelse. Center for ligebehandling af handicappede, København.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1998): Dysleksi. Ad Notam Gyldendal A/S, Norge
- Jørgensen, Bo (2000): PPRs opgave med begrebet dysleksi ved starten af det 21. århundrede. *Den røde serie* **33**.
- Forlaget skolepsykologi, København.
- LBK nr. 658 af 03/07/2000: Bekendtgørelse af lov om specialundervisning for voksne. LBK nr. 730 af 21/07/2000: Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.
- Scarborough, H.S.(1998): Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities: Contributions of phonemic awareness, verbal memory, rapid naming, and IQ. *Annals of dyslexia* **48** s. 115-36

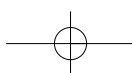
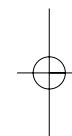
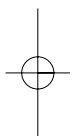


Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E. & Kuspert, P. (1999): Kindergarten prevention of dyslexia: Does training in phonological awareness work for everybody? *Journal of learning disabilities* **32** s. 429-36

Shaywitz, S., Shaywitz, B.A., Fletcher, J.M. & Escobar, M.D. (1990): Preva-

lence of reading disabilities in boys and girls: Results from a longitudinal study. *JAMA* **264** s. 998-1002

Wolf, M. & Bowers, P.G. (1999): The double deficit hypothesis for the developmental dyslexia. *Journal of educational psychology* **91** s. 415-38



Skab ro ... undgå kaos



I amerikanske klasselokaler er der som regel ro og orden. Dette har til formål at sikre optimal indlæring. Der hersker som regel en solid gensidig respekt mellem lærer og elever, som danner basis for indlæring. Gensidig omsorg og glæde findes i alle klasser.

1. En lærer er specialist indenfor det alderstrin af elever, han eller hun underviser. Lærere forbliver på deres valgte klassetrin og udvikler en solid forståelse for netop dette klassetrins udvikling og forventninger. De opbygger læseplanen i overensstemmelse med denne erfaring, og tilpasser den til de enkelte børns behov.

2. Lærerne etablerer regler og normer for klassen sammen med deres elever. Disse regler og normer er helt igennem forstået og godkendt af elevernes forældre samt skolens inspektør. Lærerne forventer og modtager derfor den støtte de behøver både fra hjemmet og administrationen.

3. Lærerne har ansvaret for deres eget klasselokale, hvorimod eleverne ofte forlader lokalet for at deltage i andre aktiviteter (bibliotek, computerrum, faglokale, o.s.v.). Lærerne bliver tilbage i lokalet, hvor de planlægger og forbereder sig. Eleverne har ikke adgang til klasselokalet uden en lærer eller anden voksen. Man kunne næsten sige, at lærerne »inviterer« eleverne indenfor i klassen og på denne måde etablerer den ønskede grad af ro og orden.

Af Barbara Reider

De tolvårige elever i klasselokale nr. 15 er urolige i dag, som sædvanlig. Læreren prøver at fange deres opmærksomhed for at begynde matematik timen, men disse højrøstede børn springer op fra deres sæder, spidser blyanter, hen-

ter vand og taler med deres kammerater.

Råb høres: »Hvilken side er vi på? Har vi brug for ekstra papir til det her? Hvad er det egentlig vi er i gang med?« Læreren hæver stemmen så hun kan overdøve larmen.

Denne artikel kommer i fortsættelse af tidligere artikel om Classroom-management i tidsskriftet Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 3/1999.

Hun vifter med hænderne i et mislykket forsøg på at få eleverne til at tie stille, men inden klassen er faldet til ro, er 12 minutter af matematiktimen gået til spilde.

Ved siden af i klasselokale nr. 16 er eleverne i gang med at skrive stil. Eleverne er efter at have hørt instruktionerne gået i gang med at tænke, planlægge og skrive. Deres lærer cirkulerer i lokalet, hjælper børn som har rakt hånden op og besvarer spørgsmål. Man ser toogtyve travle skrivere opslugt af historierne, som de skaber. Efterhånden som de afslutter deres arbejde, lægger de deres papirer til side i mapper og tager deres biblioteksbøger frem. Denne dags lektion har resulteret i fulde halvtreds minutters produktiv stilskrivning.

Begge disse klasselokaler virker bekendte, gør de ikke? Vi genkender den første gennemsyret af kaos, såvel som den anden fyldt af ro.

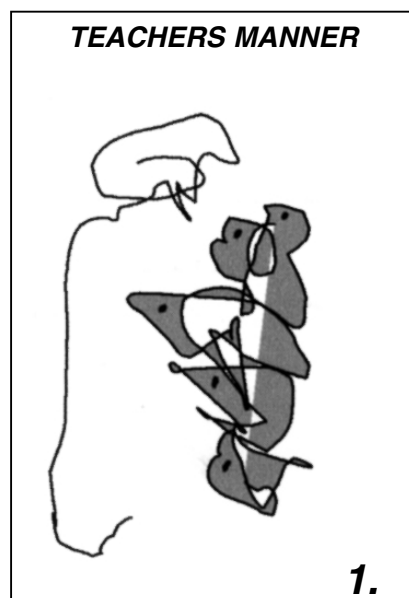
Sandheden er, at klasselokalerne 15 og 16 kan findes på enhver skole både i Danmark og i Amerika. Jeg har personligt observeret sammenlignelige situationer i begge lande.

Den differentierende faktor er hverken landet eller dets uddannelsesfilosofi. Det er heller ikke den undervisningsplan, der følges. Forskellen ligger i den enkelte lærers evne til effektivt at undervise i et klasselokale fuld af elever. For det er læreren, som er ansvar-

lig for at skabe en atmosfære, som enten er fremmende eller hæmmende for indlæring. For at være mere præcis er det lærerens evne til at tage styringen i klasselokalet, dette inkluderer planlægning og organisering, faktorer som er afgørende for om elever udvikler sig i skolen.

Er det sandt, at der findes enkelte lærere, som besidder en medfødt evne for classroom-management og nogle, som ikke har? Hvis en lærer ikke mestrer denne færdighed, kan den så læres?

Sådan lyder nogle af de spørgsmål, jeg har fået stillet af kolleger i både Californien og i Danmark. Det mest udfordrende spørgsmål er uden tvivl: » Hvor begynder vi, og hvordan stopper vi kaos i klasselokalet«.



Jeg startede med nogle svar. Ja, det er sandt, at nogle lærere er dygtigere, og ja, heldigvis kan metoderne og teknikkerne læres. For at undersøge praksis hos succesfulde lærere, startede jeg med observationer og personlige interviewes, hensigten var at afdække hemmeligheden bag deres succes. Over flere måneder interviewede jeg mange fremragende lærere, som ikke kun er fagligt dygtige, men også villige til at dele deres ekspertise. Det er fra disse eksemplariske undervisere jeg har indsamlet de metoder, strategier og teknikker, som beskrives nedenfor. Min indsats resulterede ikke kun i en bog for lærere »GOD ATMOSFÆRE I KLASSEN« Men også i en uforkortet video »RO I KLASSEN«.

Vedrørende classroom-management blev disse succesfulde lærere enige om følgende vigtige punkter:

1. Effektiv classroom-management er en forudsætning for succesfuld undervisning.
2. Den bedste indlæring finder sted i en rolig og fredelig atmosfære.
3. Børn lærer bedre i et klima, hvor hvert enkelt barn føler sig respekteret og accepteret.
4. Læreren skal fremvise en »læreradfærd« fra start.
5. Procedure og regler skal introduceres straks og fastholdes konsekvent.
6. Organisering og planlægning er essentiel.

7. De fleste disciplinære problemer kan forhindres.
8. En demokratisk indfaldsvinkel til disciplin er den mest effektive.

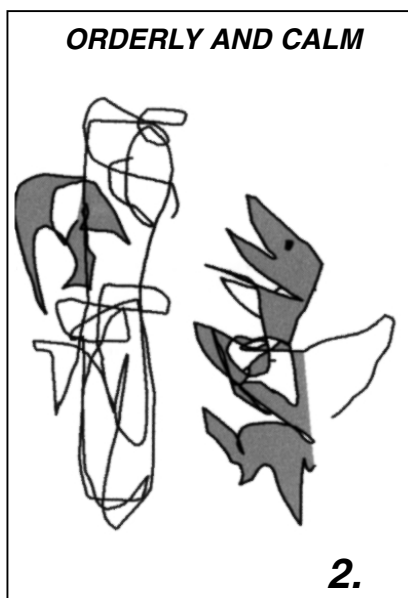
1. Effektiv classroom-management er en forudsætning for succesfuld undervisning

»Classroom-management« er faktisk en forudsætning for god undervisning, denne opfattelse bekræftes af erfarne lærere overalt. Det er refereret til som »det første skridt« og er en forudsætning for at undgå disciplinære problemer. Hvad er så egentlig »classroom-management«? Det er planlægning og organiseringen af ens tid, teknikker, materialer og fremgangsmåde samt præsentationen af læseplaner. Disse ting får dagene til at glide og børnene indlærer bedre.

»Classroom-management« kan eksempelvis inkludere:

- Konstant at opbygge en følelse af nærhed.
- Etablering og opretholdelse af regler for adfærd.
- Organisering af eleverarbejdsgrupper.
- Planlægning af overgange fra en aktivitet til en anden.
- Konstant tilpasning af pædagogiske fremgangsmåder.

Effektiv »classroom-management« sker ikke af sig selv. Det er hårdt



arbejde. Faktisk er det så svært, at mange nyudannede lærere i Amerika forlader deres fag i løbet af få år grundet deres manglende evne til at organisere og styre et klasselokale med elever. Udfordringerne, de står ansigt til ansigt med, er de samme i mit land som i jeres: den voksende udbredelse af uforkammethed, negative attituder og mangel på forældreopbakning. Mange børn i dag starter i skolen med manglende værdier for respekt, ansvar og integritet. Det er intet under, at mange lærere indrømmer, at de har brug for hjælp ikke kun til at forbedre undervisningen, men også til at tage vare på de utal af problemer omhandlede dårlig opførsel.

Nr. 2 – 2001

2. Den bedste indlæring finder sted i en rolig og fredelig atmosfære

Elever i alle aldre har en bedre chance for indlæring, når arbejdstiden tilbringes i en rolig atmosfære, fri for konstant uro. I sådan et klima kan kreativiteten blomstre. Unge tænkende kan strække deres fantasi, unge bygmestre kan designe de broer som de en dag vil bygge, og unge kunstnere kan finde den fredfyldthed de behøver. Ro og orden i klasselokalet er særlig vigtig for de elever, som har indlæringsproblemer og for de elever, som eventuelt opfører sig dårligt og forstyrrende.

I det rolige klasselokale taler læreren med en jævn og dæmpet stemme. At tale dæmpet er blevet en vane for den effektive lærer, som er bevidst om, at et dæmpet stemmeleje virker beroligende på børn. Børn ikke kun lytter og koncentrerer sig bedre, men dæmper faktisk deres egne stemmer; fakta er, at der skabes arbejdsro for alle i klassen. Disse lærere taler aldrig, når andre siger noget, de prøver aldrig at overdøve støj. De venter simpelthen og starter først, når alle hører efter. De forventer, at eleverne er stille, og de fremmer dette ved at fremhæve denne adfærd.

3. Børn lærer bedre i et klima hvor hvert enkelt barn føler sig respekteret og accepteret

En velfungerende klasse har brug for en ekstra ingrediens i atmosfæren. Det er »noget man fornemmer«, en følelse af varme og omsorgsfuldhed, hvor børnene ved at de er accepterede og respekterede, hvor de ved, at det er ok at lave fejl, endog at fejle og alligevel have lyst til at prøve igen.

I sådan en klasse demonstrerer den effektive lærer på en venlig måde, at hun respekterer eleverne og forventer deres respekt til gengæld. Hun finder, at børnene er mere tilbøjelige til at samarbejde og mindre tilbøjelige til at opføre sig dårlig.

4. Læreren skal fremvise en »læreradfærd« fra første færd

En »læreradfærd« er en bestemt holdning eller nærvær, som den effektive lærer udviser for på en fin måde at forlange respekt. Læreren optræden leverer to vigtige budskaber uden ord: (1) »Jeg er en venlig person, som føler omsorg for dig« (2) »Men jeg bestemmer her. Jeg forventer at du gør det så godt, du kan, og følger de regler vi fastsætter«.

Lærere som mestrer »classroom-management« ved, at en fin, men afgørende balance skal findes, når disse budskaber sendes. Det er en balance mellem at være ven og au-

toritetsfigur. De søger denne balance i ethvert møde og bestræber sig på at fastholde den gennem hele dagen.

Nye lærere må især udvikle en passende læreradfærd. Det er ikke passende, at udvise en genert optræden, det viser mangel på tillid. Man må heller ikke udvise en diktatorisk attitude, der forlanger fuldstændig føjelighed. Vi har alle brug for at udvikle en balance mellem at være en ven eller leder.

5. Procedure og regler skal introduceres straks og fastholdes konsekvent

Velfungerende klasser har afklarede grænser, således at alle elever ved, hvad der forventes af dem. Grænser skaber ikke kun ensartethed, men også en følelse af tryk. Grundlæggende føler børn sig trygge, når de kender retningslinjerne. Erfarne lærere ved, at dette gælder indenfor alle undervisningsområder og for alle aldersgrupper.

To slags grænser gør sig gældende i det effektive klasselokale. Allerførst fastsættes klassens procedure af læreren. Klassens procedure er uskreve rutiner og praksis, hvis formål er, at få skoledagen til at fungere roligt. Dernæst laver eleverne selv en liste med regler for opførsel, der hovedsagligt omhandler adfærd og arbejdsvaner.

A. Procedure i klasselokalet

Kloge lærere starter med at undervise eleverne i deres fremgangsmåde på den allerførste skoledag. De vil gerne have, at eleverne i klassen nøjagtig ved, hvad de skal gøre i enhver given situation, så de første par dage gennemgår de så mange procedure, som klassen er parat til. Så tager de tid til at gentage, øve og skærpe procedurerne de følgende 2 til 3 uger.

Procedure i klasselokalet handler om, hvordan man f.eks.(1) kommer ind i klasselokalet og sætter sig for at arbejde,(2) får hjælp fra læreren, når behovet opstår, eller (3) vælger en aktivitet, når en opgave er løst. Ser man på nr. 3, vil en dygtig lærer, som ønsker at undgå spørgsmål som: »Lærer, hvad skal jeg nu?« gentagne gange, lave en liste på tre eller fire arbejdsopgaver, som eleven kan vælge imellem. F.eks. skriv en dyrehistorie, eller vælg en matematikopgave.

Når børn lærer at stole på en konstant og stabil procedure, vil forvirring blive reduceret. Samarbejde udvikles, dårlig opførsel formindskes og indlæring forbedres.

Procedurer i klasselokalet er rygraden i lærerens pædagogiske styring. Deres vigtighed kan ikke blive understreget nok.

B. Regler for opførsel.

Regler i klasseværelset er på den anden side lavet af eleverne, fordi enhver dygtig lærer ved, at børn, som er med til at lave regler, højst sandsynligt overholder dem. Som regel starter læreren denne proces med en gruppediskussion om opførsel. »Hvilken adfærd skaber en god klasse? Hvilken adfærd er skadelig? Hvilke regler ville være gavnlige for vores klasse ?«

Til sidst stemmer eleverne på de fire eller fem regler for opførsel, som de mener er bedst. De laver et opslag til væggen i klassen og en liste til fremvisning hjemme.

Med procedure for klassen og regler for opførsel er alle elever fuldstændig klar over grænserne i klasselokalet. Deres lærer har lagt fundamentet for at undgå problemer.



6. Organisering og planlægning er essentiel

En klog lærer sagde engang: »Den effektive lærer undgår disciplinære problemer ved at investere tid og kræfter i planlægningen af velorganiserede og interessante lektioner«. Planlægning er bestemt endnu en vigtig del af »classroom-management«. En lærer skal planlægge, hvad der skal læres, hvornår, hvorfor og hvordan hvert enkelt komponent af pensum skal læres. Dette er et kæmpe arbejde, men det sværeste aspekt af planlægningen er, at man skal have et kendskab til det enkelte barns behov.

Dygtige lærere er klar over, at deres job er at udvikle en solid forståelse for eleverne og behovet hos det enkelte barn. De skal skelne mellem de elever, som kæmper for at lære, såvel som dem, der hurtigt forstår ethvert nyt begreb. Først nu kan de placere deres elever i grupper og planlægge pensum for hver gruppe, og nu kan eleverne med garanti blive undervist på deres udviklingsniveau. Metoder og materialer er selvfølgelig matchede med evnerne i hver gruppe.

Klasseværelsets fysiske rammer giver læreren en skøn mulighed for planlægning. Nogle lærere kan lide at sætte en gyngestol, lægge puder eller have planter i lokalet. Andre lærere placerer en lampe med et blødt varmt skær på et bord, og nogle spiller dæmpet baggrundsmusik i løbet af skoledagen.

Disse lærere har tydeligvis fundet ud af, at et rart miljø i klasselokalet kan forøge indlæring og reducere adfærdsproblemer.

En sidste, men meget effektiv managementstrategi er en gennemtænkt placering af elevernes arbejdsborde. Læreren ved, hvilke elever der har brug for at sidde nærmest, enten fordi de har brug for ekstra hjælp, eller fordi de er potentielle urostiftere. Hun ved, hvilke elever der er ansvarlige nok til at kunne sidde bagerst. Lærere bruger navneskilte på borde og laver strategiske omflytninger af arbejdsborde, når det er nødvendigt. Det er overraskende, hvor roligt et klasselokalet kan være, når bordplaceringen er gennemtænkt.

7. De fleste disciplinære problemer kan forhindres

Dygtige lærere prøver at bevare et positivt standpunkt i arbejdet med børnene. De bestræber sig virkelig på at opdage det gode i alle elever. I stedet for at fokusere på dårlig opførsel, tager de fat i barnet, når det gør noget godt. De ser efter små venlige handlinger eller tilfælde af børn, der samarbejder.

Den anerkendelse, de giver, er dog som regel privat og uset af andre. Et klap på skulderen, en tommeltot op, et blik, er vigtig i forhold til at give støtte og opmuntring.

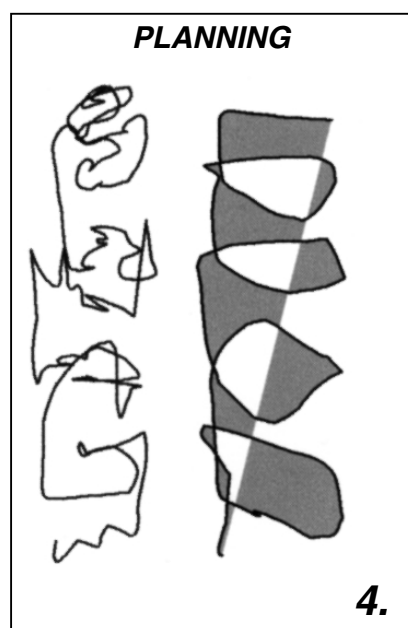
Disse kloge lærere gør sig ekstra umage for at notere sig de børn, som allerede nu skaber uro såvel som de, hvor problemer muligvis kunne opstå. Ude på legepladsen bruger de et par minutter på at sige et par venlige ord, i et forsøg på endnu engang at tage fat i de børn, som gør noget godt. De opdager eksempelvis, at barnet med problemer har en speciel færdighed indenfor områder som fodbold, matematik, tegning eller sang. Som beskrevet belønnes dette med ord eller smil. Støtte og opmuntring kan udrette mirakler hos børn, som er uromagere. Mange uartige børn er blevet en lille smule mere venlige eller samarbejdsvillige, når de har fået ros og anerkendelse.

I enhver klasse må læreren tage sig af enkelte episoder vedrørende dårlig opførsel, lige fra mindre irritationer til større brud på regler.

Erfaring har vist, at en lydløs intervention er bedst, når det drejer sig om mindre irritationer, såsom at vise sig eller ikke at høre efter. Et »lærerblik« er en lydløs intervention, som alle lærere skal mestre. Fast og uden ord fortæller et »lærerblik«, »Jeg bryder mig ikke om denne forstyrrelse«. Nogle lærere går langsomt hen til uromagerens bord, medens de fortsætter undervisningen. Med bogen i hånden står de ubehagelig tæt på ele-

ven, eller lægger eventuel en hånd på bordet. Den dårlige opførsel stopper som regel.

Nogle gange er verbale meddelelser nødvendige. Disse skal gives med respekt og selvsikkerhed og må være så private som mulig. »Martin, vi har brug for ro herinde, tak«. »Erik, kig kun på dit eget papir, ok?« Nedlædning og sarkasme er aldrig passende. Disse to former for verbal afskrækkende midler er subtile former for afstraffelse, og afstraffelse virker aldrig. De stopper måske den dårlige opførsel et stykke tid, men løser aldrig problemet!



8. En demokratisk indfaldsvinkel til disciplin er den mest effektive

Nogle erfarne lærere har valgt en demokratisk indgangsvinkel, når disciplinære problemer skal håndteres. Brugen af denne metode bevirker at de (1) sætter klare grænser, og (2) følger op med logiske konsekvenser. (Klare grænser, såvel som regler og procedurer er blevet diskuteret tidligere).

Elever lærer hurtigt at forstå betydningen af logiske konsekvenser. Når en elev bliver ved med at genere de andre i sin gruppe, er den logiske konsekvens, at han må flytte sit bord flere meter væk fra gruppen. Når en elev bruger tyve minutter på smøl under arbejdet og kun når én matematikopgave, er den logiske konsekvens, at hun må færdiggøre sine opgaver i pausen.

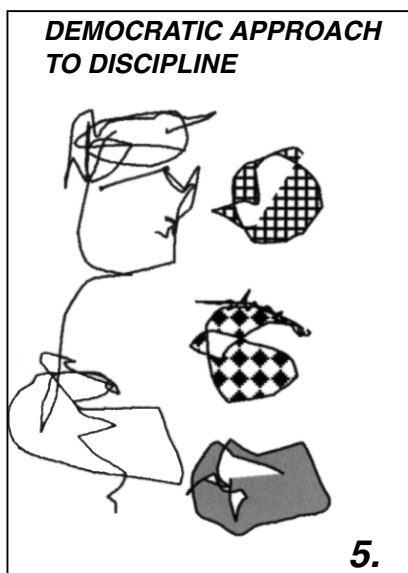
En lærer administrerer logiske konsekvenser på en unik måde. Han har en »fem minutter liste« på sit bord, denne kan ses af hans elever til enhver tid. Hvis en elev råber en bemærkning, eller på anden måde forstyrrer klassen skriver, denne lærer simpelthen elevens navn på listen. Alle kender konsekvensen: fem minutter af pausen tilbringes med hovedet på bordet.

Denne brug af klare grænser og logiske konsekvenser hjælper med

at skærpe regler samt stoppe dårlig opførsel på en måde, som er fair og ens for alle. Som den vigtigste indfaldsvinkel til disciplin skal de bruges det øjeblik problemer opstår, konsekvent og så ofte det er nødvendigt.

De dygtigste lærere i både Amerika og Danmark behøver sjældent at bekymre sig om disciplinære problemer. De styrer undervisningen på en måde, som forhindrer problemer i at opstå. I forståelsen af nødvendigheden for god »classroom-management« stræber de efter at skabe en rolig og fredelig atmosfære, hvor alle elever føler sig accepterede og respekterede. De udvikler en »læreradfærd« som finder den nødvendige balance mellem at være ven og leder, de introducerer deres eget sæt procedure, for klasselokalet og de lader eleverne skabe deres eget sæt klasseregler.

Disse lærere er velorganiserede og kompetente planlæggere med et vågent øje for hvert enkelt barns behov. De finder og styrker det gode i alle elever og bruger regelmæssigt lydløs intervention overfor mindre forseelser. Når grænserne er sat, administreres logiske konsekvenser hver gang, det er nødvendigt.



Anbefalet supplerende læsning

- O. Bang-Larsen: Classroommanagement. Tidsskriftet *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 3/1999.
- B. Bang-Larsen, T. Rasmussen og O. Bang-Larsen: *Classroommanagement – at skabe rum for læring*, Dafolo 2000.
- B. Reider: *God atmosfære i klassen*. Kroghs Forlag 1998

Classroom-management i 3. klasse



Af *Ulla Kanta*
Klasselærer i 3. b
på Hammergårdskolen

»Hvorfor skal de alle sammen sidde i skammekrogen«? spurgte den ene skolebetjent, da han et par dage inden skoleårets start kom ind i klasseværelset med nye håndklæder. Han kiggede forskrækket på elevernes to-mands borde, der var anbragt op mod væggene på en sådan måde, at børnene sad med ryggen ud mod klaslokalet.

Vi lærere var travlt i gang med at male de gamle plettede opslags-tavler hvide, så der kunne se lyst og rart ud i lokalet. De gule gardiner med røde blomster bidrog til at give lokalet et varmt og hyggeligt udseende. Midt i lokalet havde vi sat 3 ekstra elevborde sammen til et stort fællesbord.

Vi havde i nogle dage op til skolestarten haft travlt med at fjerne alle overflødige møbler og materialer fra klassen og havde nu etableret en temmelig privat og uforstyrret arbejdsplads til hver elev – uden at sprænge budgettet. Bordene var opstillet langs de tre vægge i klassen. På hver plads stod en

nyindkøbt plasticbøtte med navn. Den skulle fremover være barnets »pennalhus« og navneskilt. I hver bøtte anbragte vi saks, blyanter, viskelæder og farveblyanter. Der var god plads til at arbejde, når det 4-fløjede pennalhus med de 2 knækkede blyanter ikke mere optog halvdelen af bordets areal.

På 5 steder i lokalet var opstillet nye bogkasser med elevernes navne. Foran lærerens bord stillede vi klassens skuffemøbel med 1 skuffe til hvert barn.

Vi havde forberedt os på denne ændring gennem det sidste halve skoleår inden ferien. I erkendelse af, at nu måtte vi finde på noget effektivt for at skaffe gode rutiner og arbejdsvaner i en utroligt snak-kende klasse med mange opmærksomhedsforlangende børn.

I det følgende vil jeg beskrive de rutiner, store og små, som efterhånden har vundet indpas indenfor disse nye rammer. Nogle rutiner har vi lærere lagt op til på forhånd, andre er kommet til i løbet af året, opstået af behov og udviklet i samarbejde med børnene. Det,

der fungerer, holder vi fast ved, det, der ikke har effekt, hører op og erstattes efterhånden af nyt.

Om morgenen, når eleverne møder i skole, tager de sko og støvler af, stiller dem på skoeolen og ifører sig deres indesko, inden de overskrider »skogrænsen«, som består af bånd af malertape fastgjort til gulvet lige indenfor døren. Denne regel blev formuleret af børnene selv i frustration over, at der var så meget jord på gulvet. Malertapen fornys og bemales: »Skogrænse« af nogle børn på eget initiativ – hver gang den ser lidt slidt ud.

Skoletaskerne stiller børnene nu i en ring om midterbordet ud for deres pladser. I taskerne er kun de bøger, hvor der har været hjemmearbejde. De øvrige bøger befinder sig i bogkasserne, så taskerne ikke er unødigt tunge. Det er nu meget lettere for børnene at finde deres bøger, vi sparer megen tid.

Når timen starter, vender alle sig om mod midten og vi gennemgår dagens program.

Hvis der derefter er en instruktion ved tavlen, flytter alle (næsten) lydløst deres stole op i 2 rækker foran tavlen. Her sidder man naturligvis kun i kortere tid. Der er øjenkontakt til alle og der er ikke noget til at tage opmærksomheden.

Hvis børnene derefter skal arbejde enkeltvis eller med deres

makker, flytter de hurtigt tilbage til bordene. Hvis der skal arbejdes i grupper, flytter de selv om på bordene, så opstillingen passer hertil. Skal der hentes en bog fra bogkassen eller tasken, giver det ingen problemer, at alle rejser sig på én gang. Der er god plads og man skal kun kort vej til én af de 5 stationer eller et par skridt hen til tasken. Og der ligger ikke tøj og tasker og idrætsposer over hele gulvet, som man kan falde over.

Det var en uventet sidegevinst, at den megen uproblematisk vandre rundt i klassen giver mere ro. Børnene får bevæget sig en del i timens løb og kommer derved af med en del motorisk uro.

Skal vi snakke i rundkreds, flytter alle lynhurtigt ind i en kreds om midterbordet. Dette bruges såvel ved fælles samtale som ved f. eks. litteraturarbejde, hvor børnene let kan vende sig mod hinanden 2 og 2 og så flytte sammen med nye makkere, hvis der skal fortælles.

Der er 2 samtaleformer, vi især benytter i rundkredsen: Runden, hvor hvert barn ukommenteret af de øvrige og efter tur udtrykker sine synspunkter. Man kan evt. bede om at blive sprunget over. Man må ikke afbryde. Den anden form er håndsoprækning. Den enkelte får ordet. De andre børn må ikke selv tage ordet, men skal lytte. Vi har talt en del om, at det er

vigtigt, at man ikke ved ansigtsudtryk eller kropssprog signalerer noget negativt, der gør taleren usikker. Snakken i rundkredsen med krav om respekt af alle, har efterhånden givet de fleste mod til at udtrykke deres meninger.

I klassens time sidder vi altid i rundkredsen og følger en fast dagsorden med en del faste punkter, som tages hver uge og med plads til dagsaktuelle punkter. Da klassen en fredag havde haft en vikar i klassens time, som ikke ønskede at gå ind på dagsordenen, forlangte børnene, at han skulle skrive de punkter, der ikke var nået, op på tavlen. Og da jeg kom mandag morgen, bad de om, at vi behandlede disse punkter inden vi gik i gang med dagens program. Der skulle være orden i sagerne.

Sidste punkt på dagsordenen er altid: bøtterne ordnes og blyanterne spidses, så de er klar til næste uge. Der hygges meget omkring papirkurvene med blyantspidsning og småsnak – og første gang var begejstringen så stor, at vi måtte gribe ind, mens der endnu var noget tilbage af de nye farveblyanter.

I klassens time er ét af de faste punkter: frikvartererne. Børnene havde tidligere mange konflikter efter frikvartererne og det gik meget voldsomt til under fodboldspillet. Vi har efterhånden indarbejdet en rutine, der tager udgangspunkt i de positive oplevelser, bør-

nene har haft i frikvartererne. De fortæller, om der er noget, de har været særlig glade for, om de har fundet på nogen nye lege og om hvilke regler, de har fundet på i disse lege. Ved at lytte til dette, får andre børn lyst til at være med og der laves aftaler herom. Vi snakker om, hvordan man kan gå ud af og ind i en leg på en god måde. Og vi har i lange perioder haft aftaler om, at der kun spilles fodbold i det ene af de to frikvarterer, så der var mulighed for at lege sammen med nogen, man ikke plejede at lege sammen med. Vi oplever, at børnene er begyndt bevidst at lave regler, der skal forebygge nogle af de konflikter, de har erfaring for kan opstå.

Et led i Classroom-management er de sociale omgangsformer i klassen. I rundkredsen taler vi meget om empati, impuls kontrol og håndtering af vrede. En OBS-gruppe på 5 drenge arbejder med Trin for Trin i støttecentret og den aktuelle positive adfærd forstærkes af lærerne i klassen.

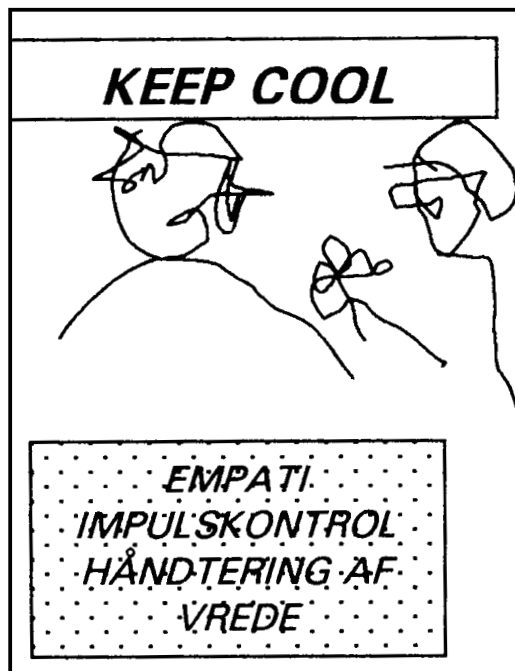
Nu det sure efterårsvejr er over os, vil en del elever gerne være inde i frikvartererne. Det er vores erfaring, at 6 elever det maksimale antal, der kan være inde, hvis der ikke skal blive for megen larm i gaden«. Børnene får derfor 3 orange 10-frikvartersbilletter og 3 lilla 12-frikvartersbilletter ad gangen. Når de fleste billetter er op-

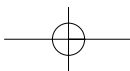
brugt, udleveres nye. De skriver navn på billetterne, og det koster en billet at være inde. Og det koster yderligere en til to billetter, hvis man har været for vild indendørs. Så er man frataget muligheden for at være inde et stykke tid. Fremgangsmåden opleves retfærdig og vi bruger ikke lang tid at afgøre, hvis tur det er til at være inde. For hvis man ikke får sin tur i dag, så har man jo sparet en billet til en anden dag.

En dag lavede klassen en regel om lån fra bøtter, da de ikke brød sig om, at der blev lånt ting fra deres bøtter, når de ikke var til stede. For det var jo ikke altid, låneren huskede at levere tilbage igen. Reglen lyder: Lån helst fra side-manden. Lån kun fra nogen, der er i skole. Aflever det lånte tilbage samme dag, det er lånt. Reglen står på tavlen.

For at få ro i klassen ved en times start eller ved skift mellem aktiviteter tæller læreren langsomt og lavt. Børnene foreslog i starten, at de skulle på »juhu-stedet«, hvis der var ro inden der var talt til 10. Senere satte de grænsen ned til 7. Juhu-stedet er en afgrænset del af tavlen, hvor tallet skrives i et hjerte. En dag kom en elev lidt uroligt ind i klassen og de andre tyssede: »Vi er ved at spare sammen til et nul, skynd dig«.

Alt i alt synes vi, at der er kommet mere ro og koncentration i klassen. Vi oplever, at børnene nyder roen og rutinerne. Ellers ville de vel ikke selv holde fast ved dem og foreslå nye. Vi har erfaret, at et meget vigtigt krav til klassens lærere i denne forbindelse er, at de er enige om rutinerne, og at de er vedholdende: i 90-95 % af tilfældene skal regler og rutiner fastholdes – det er specielt nødvendigt i starten indtil de er indarbejdet. Hvis børnene mærker, at det kun gælder nogen gange, så skrider det hele hurtigt. Vi er bevidste om, at regler og rutiner må være under stadig fornyelse og tilpasning. Og de skal opstå af aktuelle behov i den enkelte klasse. Og det skal



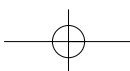
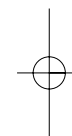
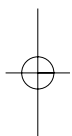


ikke overdrives. Lav kun så mange rutiner, som der er behov for. Der skal ikke være én for meget. Så bliver man bare træt af det.

Og lad ikke børnene være politibetjente for hinanden, hvis en regel overskrides. Det klarer læreren. Til samme brug hænger der et stort billede af en radise på tavlen. Så kan læreren pege på det, hvis et barn skal mindes om at »passe sine

egne radiser«. Og så griner vi og behøver ikke at snakke mere om det.

Til sidst vil jeg nævne, at det indenfor de rammer man i sin klasse har etableret ved hjælp af regler og rutiner, er blevet lettere at gennemføre god og spændende undervisning.



Fra læsningens forbryderalbum

Kronik i Jyllands-Posten 2.2.2001

Af professor *Mogens Hansen*
Danmarks Pædagogiske Universitet

Læsning har nu i 10 år stået øverst på skolens pædagogiske dagsorden. Aldrig for det gode og altid som fortællingen om svigt, svigt i skolen, på lærerseminarierne og i hjemmene i den nævnte rækkefølge.

Jævnligt får man fat i en af de skyldige. Lærere, der ikke underviser hverken godt eller nok i læsning, forældede og lasede bøger, dansktimerne, der bruges også til alt muligt andet end læsning, seminarier, der ikke lærer de kommende lærere om at undervise i læsning, og forældre, der ikke tager sig tid til deres egne børn og anbringer dem i daginstitution i alt for mange timer om dagen. Men de skyldige smutter ud af grebet, eller man opdager en anden af de skyldige. Sagen er nemlig den, at der er mange skyldige.

Lad os se i forbryderalbummet.

Underholdning og undervisning

Børn møder op i børnehaveklasser og 1. klasser med forventningen om, at det her er underholdende. Mange børn forventer, at de skal møde noget, der er fascinerende, flimrende og skiftende fra klokken

6 om morgenen, hvor de ser tegnefilm, ser på hektisk snakkende voksne, der laver konkurrencer med børn, hvor øjnene flakker i alle retninger. To timer efter sidder de oppe i skolen.

Skolearbejde og undervisning er helt anderledes. Det er ikke underholdende men i stedet for bare vigtigt indtil det livsnødvendige. Derfor er der faktisk børn i enhver 1. klasse, der sidder og trykker krampagtigt med hånden, som sad de med en fjernbetjening og kunne zappe sig over på et andet program. Det kan tage hele første år i skolen at blive omprogrammeret fra underholdning til skolearbejde og læring.

Det var én fra forbryderalbummet: børn er ikke tjent med hektisk og meningstom underholdning.

Opmærksomhed

Uden opmærksomhed eller koncentrationsevne ingen læring. Det at lære og opleve afhænger af, at man har rettet sin opmærksomhed vedholdende på det, det drejer sig om, at man har fokus på sagen.

Det er det, der hedder den viljestyrede opmærksomhed. Det er ikke noget medfødt, som nogle børn har fået i nådegave og andre mangler. Det er noget man lærer af sine voksne, forældrene først og fremmest.

Der skal nysgerrige voksne til. Nysgerrige voksne gør lige bestemt fire ting sammen med børn: de peger, de viser, de forklarer og de fortæller. Peger, så barnet får bemærket det vigtige, spændende eller usædvanlige i hele virvarret af indtryk, der er omkring os; viser barnet spændende ting; forklarer om tingene, det er faktisk spændende at få noget at vide om mariehøns og hr. og fru Bingelurt ude i skovbunden. Man skal faktisk vide meget for at være værd at være sammen med for børn! Og så er fortællinger godt, eventyr, spænding – og historier fra de voksnes egen barndom. Alt det giver selvstyring på opmærksomheden, men der skal en ting til med.

Børn skal vokse op på ujævnt underlag, hvor der er udfordringer til krop og sansning med væltede træer, krat, bakker, buskads, klatremuligheder. Så lærer kroppen at kunne selv, og så kan opmærksomheden bruges til at blive vendt udaf til læring af alt muligt – fra læsekundskab til billedskaben til viden om dinosaurer og månelandinger.

Forresten lærer man også sin egen viljestyrede opmærksomhed ved at arbejde: sy dækkeservietter, lave mad, bage, dække bord, reparere cykler, hjælpe til sammen med voksne, der laver noget praktisk.

Fra forbryderalbummet: Aktiviteter udendørs, natur, idræt kan ikke erstattes af noget andet. I Norge har skolebørnene i 1.-4. klasse udeskole én dag om ugen.

Fra forbryderalbummet: computerliv i stedet for livspraksis står i vejen. Computeren lægger til positivt, hvis den supplerer, men når den erstatter et praktisk liv betaler børn af med noget af deres læringskapacitet. Prisen betales bredt med for lidt motion, for meget sukkerindtag (cola) og fedtindtag (fritter), der fører til tegn på aldersdiabetes hos 10-11 årige. Argumentet om, at der foran computerskærmen er alle de andre børn jo, holder ikke et sekund; få dem væk.

Spænding og læsning

Børn skal møde læsning fra de er helt små – som noget, der er rædselsfuldt spændende. De skal ikke sidde og høre på oplæsning af historien, Om bamseungerne, der holder fødselsdag i Paradis. Den historie er blevet en slags grundhistorie, der fortælles igen og igen i lidt forandret form, men den er så kedelig, at den faktisk kan ende

med, at børn ikke gider beskæftige sig med læsning, hvis det er sådan noget, der står i bøger. Det findes også i tv som teletubbies-verdenen. Læs og fortæl dog historier, der er så spændende, at børnene ikke tør høre mere, men vil høre hvad det ender med.

En helt ny undersøgelse af børns læsning viste, at de holdt op igen, når de lige netop havde lært at læse, men endnu ikke havde fået deres læsedygtighed fundamentet rigtigt ved deres egen selvstændige læsning.

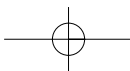
Knud Vilby, formand for Dansk Forfatterforening, har fortalt om sin læsning for barnebarnet Josefine. De havde fundet bogen, Skrækeeventyr for børn og voksne med gyselige tegninger til. Her flyder det med blod. Folk bliver ædt. Hoveder bliver skåret af, og bjergmændene har kæmpelokaler med fyldte blodkar og myrdede piger, som end ikke har været uartige. Josefine – hun vogtede på farfar, så han ikke sprang noget over, og hun satte kryds ved de allerværste, så de skulle læses igen.

Fra forbryderalbummet: Der skal altså læses noget, der er værd at bruge tid og liv på. Grimms eventyr er voldsomme, hvis de ikke lige netop er blevet skrevet ned til teletubby niveau, hvad de er. Der skal et ordentligt modspil til, hvis vi – os med troen på læsning, bøger og fortællen – skal stille op over for videospil og karatefilm.

Kvalitet i undervisningen

Lærerne, der skal undervise i dansk, skal kunne noget om læseundervisning, kende til læseteorier om hvordan i alverden, børn lærer sig at læse, om læsemetodik og bøger og materialer. Det er så indlysende, selv om seminarierne og skolen ikke altid har levet op til det. Vi havde i 1970'erne og lidt ind i 1980'erne en udbredt læseretning, der påstod, at børn lærte at læse af sig selv ligesom de lærte sig at tale, når de var i et talende miljø. De ville hurtigt lære at læse, når og hvis de fik brug for det. Guruen hed Frank Smith, og han var en amerikansk journalist, hvis bog, Læsning og læseindlæring, i mange år var lærebog om læsemetodik på de danske lærerseminarierne. Det blev oplæring i en tilbagelænet læsepædagogik. Det fik man lagt bag sig i begyndelsen af 1990'erne, hvor vi fik resultaterne af den internationale læseundersøgelse midt mellem øjnene: vi fjerdesidst blandt 30 lande sammen med Venezuela, Indonesien og Tobago.

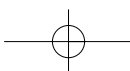
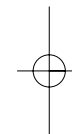
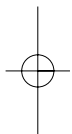
Fra forbryderalbummet: at lære sig at læse er et omfattende skolearbejde med øvelse og træning – af samme art som træning i at cykle og skyde præcist med indersiden af foden. Igen-igen. Uden en ordentlig læsemetodik og lærerens egen undervisningsfærdighed lærer de fleste ingenting. Det er læreren, der skal kunne se perspektivet på det lange sigt og ikke bar-

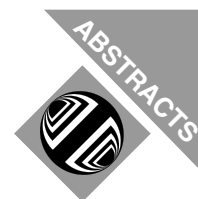


net. Gode lærere er den slags voksne, der kan få børn til at nære tiltro til han/hendes dømmekraft om, hvad der er vigtigt i skolen.

Forældre, børnebibliotekarer, børnebogsforfattere, pædagoger, lære-

re, seminarielærere, psykologer, mediefolk, underholdningsindustriens folk og politikerne, – de står alle sammen i læsningens forbryderalbum. Man skal have fat i ærmet på dem alle sammen, hvis der skal ske noget ordentligt.





6. Glæsel, Bjørn and Friis-Rasmussen, Allan (Chief school psychologist and head-clerk at The School Psychological Office of Copenhagen). **User Satisfaction – A Survey of Parents in Copenhagen.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2001, Vol. 48, 2, 91-108. In October-November 1999 a total of 352 children were referred to the school psychological office of Copenhagen. Their parents were invited to participate in an investigation abt. their first contact with the speech therapist or the psychologist with whom they were expected to cooperate. 62% participated. In 54% of the cases dealing with small children (0-6 ys.) the initiative had been taken by the parents; for pupils 35% of the parents had taken the first initiative. The main reason for referral of small children was delayed linguistic development. For the pupils 50% were referred because of academic problems, and 47% because of behavioural problems. 86% of the parents found that the person with whom they had had their first contact was a good or very good listener, abt. 79 that the person was good or very good at explaining the problems to them, that they agreed abt. what the problem was. There was a time lapse of abt. two months between the referral and the first contact. This lapse was considered long or very long by most of the parents. – B. Glæsel.

7. Jørgensen, Bo; Norrbom, Lene and Ussinger, Nete (Members of The Dyslexia Team in Greve). **Collaboration in Diagnosing Reading Difficulties.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2001, Vol. 48, 2, 109-119. At The Dyslexia Center at a school in Greve a project has been developed, involving contributions from different experts. The psychologist is expected to diagnose the cognitive functions of the children (WISC III) and possible neuro-psychological problems. The reading consultant has to evaluate the extent of the reading difficulties, and the speech therapist describes the linguistic functions. The team has to fit the different observations and the results of the testing together, and to present their observations to the special teachers. – B. Glæsel.

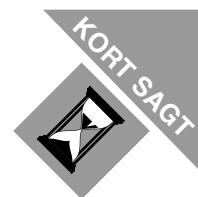
8. Linder, Anne (Psychologist at The Family Center, Sydsjælland). **The School Psychological Cooperation with an Institution.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2001, Vol. 48, 2, 120-129. Recent legislation in Denmark has placed all teaching of children under one law. Therefore even teaching of youngsters with severe behaviour problems in institutions have become the responsibility of the local school authorities. For the school psychological services this has brought about new tasks such as participation in the placement of the youngsters and testing of personality and academic functions and supervision of the teachers as well as courses for personnel. – B. Glæsel.

9. Reider, Barbara. **Create Order – Avoid Chaos.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2001, Vol. 48, 2, 130-139. American researcher B.R. relates that as a rule order is found in American classrooms. This reflects an American tradition of teaching involving: the teacher is specialized to teach children of a certain age group, they

establish rules and norms together with, their pupils, they involve parents, and they are responsible for their classrooms. – *B. Glæsel*.

10. Kanta, Ulla (class teacher at the Hammersgårdsskolen). **Classroom Management in 3rd Grade.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2001, Vol. 48, 2, 140-144. Inspired by Reider et al this teacher describes her practices in a 3rd form. A detailed review shows that very good results have been achieved. – *B. Glæsel*.

11. Hansen, Mogens (Professor at The Danmarks Pædagogiske Universitet). This article first appeared in the Danish newspaper, Jyllandsposten, in February 2nd, 2001. **The Rogues' Gallery of Reading.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2001, Vol. 48, 2, 145-148. For a decade reading has been discussed – always because of the shortcomings of teaching etc. This case has many culprits, so lets take a look at the mug shots. 1. Children come to school with the expectation of being entertained – But: teaching is quite a different matter. It often takes up to a year for the children to adjust their expectations. 2. Without attention and concentration no learning is possible. But: many different things have to be learned. It is criminal e.g. to replace life practice with computers. 3. Excitement of reading: children must meet the exciting and some times frightening world of literature from an early age. 4. Quality of teaching: reading does not develop by itself, however it is optimistic Frank Smith was in the 1970'ies. Reading takes a lot of practice. Good teachers are that kind of adult who can make the pupils trust her judgment of what is important in the school. – *B. Glæsel*.



Ny forening oprettet

Foreningen for senhjernes- skadede børn

Adresse: Kirkebroen 16
2650 Hvidovre
Telefon: 4037 1826

Ny børne-brugerorganisation på hjerneskaedeområdet

Af Birgitte Veistrup Petersen

Pårørende forældre, som kompetente resourcepersoner:

I temanummeret af FOKUS i september 99: »børn med hjerneskaede – pårørende til hjerneskaede«, blev der omtalt de problematikker, som familier med et hjerneskaedet barn står i.

På konferencen: »arbejde og samarbejde med pårørende« d. 29+30/11, blev der arbejdet seriøst med de samme problematikker, som har ført til oprettelsen af denne forening.

Også børn får desværre hjerneskaeder, som feks trafikhoed (traumer), drukneulykkesskaeder, narkoseskaede, blodpropper, hjernesvulster mm. I de seneste 4-5 år er der sat øget fokus på området med redegørelser, hjerneåret, hjerneskaedesamråd mm. Forældre til skadede børn har længe efterspurgt og tilstræbt handling, så områdets bevågenhed kunne vokse.

Børns pårørende har nu stiftet en ny forening, for børn med erhvervet hjer-

neskaede, da erfaringer viser et stort behov for et passende forum.

Hjernesagen og Hjerneskaedeforeningen, er nu suppleret af Foreningen for Senhjerneskaede Børn. Der er således nu 3 aktive hjerneskaedeforeninger i Danmark, hvor denne specifikt ønsker at dække børn og de nærmeste pårørendes behov.

Foreningen for senhjernes- skadede børn

Foreningen blev oprettet af forældre til senhjerneskaede børn, d. 10/12 2000 for at dække børns og forældres behov for socialt netværk, udveksling af viden og erfaringer i solidt relevant forum mm. Der er et udtrykt ønske om, at børnenes og familiernes frustrationer/problematikker, snarest bør resultere i, at der sættes passende tiltag i værk specielt for denne gruppe. Foreningen udspringer fra Geelsgårdskolens rehabiliteringsafdeling for børn med erhvervet hjerneskaede (senhjerneskaede) i Virum.

Foreningens overordnede formål er, at skabe gode vilkår for børn med erhvervet hjerneskaede og deres nærmeste familie, i Danmark.

Foreningen ønsker, at udveksle viden og erfaringer kontinuerligt mhp at skabe og vedligeholde socialt/e netværk for gråzonebørnegruppen, hvis problemer/handicap ofte ikke er særligt synlige. Foreningen vil tilstræbe sociale arrangementer, hvor børn med erhvervet hjer-

neskade kan møde ligesindede børn, forældre og andre pårørende.

Foreningen tilstræber, at komme med nye ideer til at skabe samt arbejde på at udvikle eksisterende passende tilbud til disse børn og deres familiers behov. At dette kan ske smidigt, aktivt og så hurtigt som muligt, for at dække behovene når de er der. Tilbudene kan relateres til f.eks. genoptræning, skole, fritid, forældre, familie.

Foreningen tilstræber, at skabe tætte samarbejdsrelationer mellem børn med erhvervet hjerneskade og deres pårørende – samt fagpersoner og andre foreninger, med udgangspunkt i, at familierne er kompetente og ligeværdige samarbejdspartnere. F.eks. skole/behandlingsinstitution, handicap & børneforeninger, kommuner, amter.

Foreningen ønsker gennem undersøgende og oplysende virksomhed at udbrede kendskabet til tilbud til hjerne-skadede børns: rehabilitering, genoptræning skole, uddannelse, fritidsaktiviteter, udslusning til en »normal tilværelse«, tilbud til »det hele barn«.

Foreningen tilstræber, at informere, rådgive og formidle viden om disse børns

skade og deraf følgende problematikker for barnet og familien.

Foreningen vil tilstræbe oplysende og uddannende arrangementer for foreningens medlemmer og andre interesserede.

Foreningen vil sætte fokus på foreningens medlemmers situation, rettigheder og problemfelter i samfundet, og bla. gennem rådgivning, at tilstræbe at serviceloven i kommunerne opfyldes i så høj grad som muligt.

Foreningen tilstræber desuden, at holde Netværksmøder. For at sikre en høj grad af direkte medlemsindflydelse, og hurtige sagsgange, kan medlemmerne her tilkendegive ønsker og ideer, på de (månedlige) møder, som foreløbig afholdes samlet for medlemmer i Kbh. og Frederiksborg Amt.

Bestyrelsen består af: Klaus Lilltorp, Jane Olesen, Lars Petersen, Susanne Lilltorp og Birgithe Veistrup-Petersen.

Yderligere Information og nyheder vil snarest blive tilsendt medlemmer jævnlige, som nyhedsbrev eller blad.

Formentlig vil oplysninger også snart kunne hentes på hjemmeside.



Selvets verden

Jan Brønndev Olsen: *Selvets verden – Et livsforløbs perspektiv*. Systime 2000.

Bogen er et forsvar for den indvendige side af mennesket – et sjæleliv, der har sine egne love og forløbsperspektiver.

Påstanden er, at mennesket er for komplekst til, at en enkelt teori skal kunne sige noget kvalificeret om livet. Jan Brønndev inddrager derfor adskillige teoretiske overvejelser i det han omtaler som en faglig og personlig rejse i den psykologiske og filosofiske faglitteraturs verden.

Bogens centrale overvejelse drejer sig om forholdet mellem individet og samfundet. En vekselvirkning der beskrives ved at individet ved mødet med kulturrens og samfundets mange krav mister en del af selvet eller fjerner sig fra sig selv og lader jefunktionerne tage over. På et vist tidspunkt i livet ved midtlivskrisen reetablerer den voksne person atter »sig selv«.

Selvet er en fænomenologisk virkelighed, en omfattende psykisk struktur, der rækker hinsides jeget.

Den engelske psykoanalytiker D.W. Winnicotts begreber »det sande selv« og »det falske selv« inddrages i beskrivelserne som forklaringsmodel for børns udviklinger og tilpasninger til de sociale miljøer og roller.

Et andet gennemgående træk i bogen er overvejelserne om hvor ensartede

menneskers liv egentlig forløber. På trods af forskelligartede potentialer og individuelle forskelle så kan voksenlivet opdeles i overskuelige faser. Den amerikanske psykolog Daniel Levinson har udarbejdet et omfattende dokumentationsmateriale om voksenlivets udviklingsprocesser. Det er langtidsundersøgelser af både mænd og kvinder gennem 20 til 30 år, der aftegner en tydelig livsstruktur eller »livstrappe« med påfaldende veldefinerede stadier i en ordnet rækkefølge. Næsten ligeså påfaldende er det, at hver livsalder er domineret af ensartede udviklingsopgaver for den enkelte. De spænder fra uddannelse, etablering af kærlighedsforhold, børnefødsler etc. til refleksion og genvurdering af den enkeltes eget liv og indsats. Undersøgelserne omfatter mænd og kvinder hver for sig og viser en række markante forskelle. Der er naturligvis tale om overvejelse i et fugleperspektiv men de sættes dog i relation både til Jungs livsfaser og til Erksøns psykosociale identitetsdannelse hos børn og unge. Jan Brønndev sammenfatter med følgende: »Levinsons undersøgelser er blevet en bekræftelse på sandheden af såvel Eriksons som Jungs teorier« (s.138). Sandhed er vel en lidt flot formulering, men der synes at være stor overensstemmelse mellem de tre analyser eller teorier! I bogens næstsidsste kapitel er titlen: – »at genfinde sig selv«. Det gennemgående tema er Viktor Frankels opfattelse og eksistentiale teorier om, »at søgen efter mening med tilværelsen er

den primære kraft i menneskelivet«. Den overraskende pointe er stadigvæk, »at vi ikke kan få svar på spørgsmålet«! Bogen er en velargumenteret fremstilling, hvis potentiale blandt andet er en bearbejdelse af de mange forskellige teorier om hele menneskelivet. Der er ansatser til synteseforsøg. Det er inspirerende læsning og den må være vedkommende for alle, der beskæftiger sig med undervisning af voksne.

Palle Bendsen

Børn & Barndom

Hugh Cunningham: *Børn og Barndom i den vestlige verden efter 1500*. Forlaget KLIM 2000, 254 sider.

Børn og Barndom har både sit udgangspunkt og sit omdrejningspunkt i franskmanden Philippe Ariés banebrydende værk *Barndommens Historie* fra 1960 (dansk udgave 1982).

Bogens encyklopædiske og kronologiske form, hvor emnet forfølges og belyses gennem skiftende tiders litterære kilder, føles næsten overvældende. Vidnesbyrd om børnedrab, børnedødelighed, udsætning af børn, hittebørn, oprettelse af foreninger mod grusomheder begået mod børn, børnearbejde, mishandling, undertrykkelse, afstraffelse samt skildringen af et gennem århundreder nedarvet og videreført negativt syn på børn tegner stort set billedet. Det er faktisk først i det 20. århundrede – barnets århundrede – at der gøres endeligt op med det negative børnesyn. Forud herfor er børn stort set blevet mishandlet på den ene eller den anden måde. Og dog! Bogen giver gode muligheder for at læseren selv kan tolke historien og selv bedømme i hvor stor udstrækning synet på opdragelse af børn i mange tilfælde

stadigvæk er influeret af opfattelser, der har rødder tilbage i historien.

Der er tale om et lødigt værk på, der på et forskningsmæssigt grundlag (17 sider litteraturhenvisninger!) diskuterer og bedømmer tidligere forskning i emnet i forsøget på at be- eller afkræfte hævdevundne opfattelser.

Forfatteren skriver at hans mål med bogen er, at efterspore udviklingen af den tro, der er fremherskende i slutningen af det tyvende århundrede, og som går ud på, at børn kun er rigtige børn, hvis deres livserfaringer stemmer overens med et bestemt sæt forestillinger om barndom. Er der gennem de fem århundreder siden 1500 forekommet signifikante ændringer i gennemlevelsen af barndom, og hvornår er de i så fald indtruffet, spørger forfatteren. Forfatteren er sig bevidst, at hans grundspørgsmål er vel »firkantet«, fordi der jo kan være tale om variationer alt efter køn, klasse og land. Alligevel er hans påstand eller hypotese, at gennemlevelsen af barndom har været udsat for en række forandringer, som i Europa og Nordamerika har fulgt stort set de samme mønstre, og som gennem tiden har bredt sig inden for alle sociale klasser og begge køn.

Forfatteren lægger ud med at efterforske de antikke og de tidlige kristne kilder og at give en vurdering af middelalderens tænkning og praksis om børn.

Det dominerende indtryk, som kan udledes af de antikke kilder er, at barndom ikke blev anset for at være væsentlig som sådan, men som led i en proces til frembringelse af en god borger. Desuden var det normalt at betragte børn, ikke som individuelle menneskelige væsener, men i forhold til de tjenester, som de kunne yde deres forældre. Det overordnede romerske mål, at videreføre familien og producere gode borgere, har ført til en betydelig skævhed i de kilder,

der er tilgængelige for os: Størsteparten af materialet omhandler drenge mere end piger, og der foreligger så godt som intet om børn og barndom uden for overklassen. Følelser angående børn findes ikke beskrevet i de romerske kilder.

Den kristne tro på, at hvert enkelt menneske har brug for frelse, medførte umiddelbart en højere status for småbørn. I modsætning til grækerne og romerne opfattede de kristne børnedrab som mord. Udsætning og forstødning af børn var ikke velset, men blev ifølge forfatteren bedømt mindre strengt. Jesu ord så som: »Lad de små børn komme til mig« afspejler Bibelens betydning for et gradvis ændret syn på børn.

Cunningham skriver videre, at alle undersøgelser af barndom i middelalderen fra de sidste tredive år har haft fælles udgangspunkt i Philippe Ariés påstand om, at »i middelalderens samfund eksisterede ideen om barndom ikke«. Cunningham konkluderer, at Ariés påstand er »hasarderet« og uholdbar. Kristendommens indflydelse betød, at middelalderen tillagde mindre børn større betydning, end den antikke verden havde gjort, men at såvel middelalderen som antikken anså barndommen for at være et særligt stadium i menneskets eksistens.

Bogens kapitel 3 er på mange måder et omdrejningspunkt for resten, idet kapitlet beskæftiger sig med udviklingen af middelklassens ideologi omkring barndom 1500 – 1900. Karakteristika for denne udvikling er periodens tanker om barndommens vigtighed i form af en tro på vigtigheden af tidlig undervisning, ved optagethed af barnets frelse, ved en voksende interesse for den måde, børn lærer på, og gennem troen på at børn var Guds sendebud. Hvert af disse punkter, skriver Cunningham, kan sættes i forbindelse med større bevægelser i

Europas og Amerikas historie, renæssancen, reformationen og modreformation, oplysningstiden og romantikken. Punkterne er tillige forbundet med enkeltpersoner, hvis berømmelse rækker ud over deres skrifter om barndom: Erasmus af Rotterdam, John Locke, Rousseau og Wordsworth.

Et af resultaterne af denne »tænkning om børn« er som bekendt også, at der grundlægges en tradition for at rette fokus mod og agitere for bestemte opfattelser af dannelsessocialisering, der ofte i højere grad viser hen til »opdrageren« in spe end til omsorg for barnet med alt hvad den udvikling historisk betragtet har ført med sig af mere eller mindre heldige måder at opdrage børn på i fornuftens navn. I udviklingens ene ende -1500 tallet – mere end fornemmes de gedulgte trusler i udsagn som: »Findes der på denne jord noget mere kostbart, venligt og elskeligt, end et fromt, disciplineret, lydigt og lærevilligt barn«, som en protestant skrev i det 16. århundrede. Eller hvad med f.eks. Thomas Becons opfattelse fra 1559: »Hvad er et barn, eller hvad vil det sige at være barn? Et barn er ifølge Skriften et ondt menneske. Ligesom dette er hint uvidende og ikke oplært i gudfrygtighed«. Becon fortsatte med, skriver Cunningham, at udfatte en katekismus på 271 foliosider til sin 5 år gamle søn. Stakkels barn!

Man må således som læser forstå, at godtnok er der tale om visse landvindinger set i et kronologisk tidsperspektiv – menneskeheden bliver gradvis klogere på børnene – men det der for mig vækker mest til eftertanke er det faktum, at voksne stort set altid har misbrugt deres magt over børn og enten gjort sig decideret blinde eller uvillige i forhold til at kunne se barnets perspektiv, men også dette, at misbruget histo-

risk kan betragtes ud fra to hovedperspektiver: Enten har man af materielle årsager udnyttet børn arbejdsmæssigt eller man har i samfundene været travlt optagede af at overføre voksnes mennesker opfattelser af den rette måde at være barn på i forhold til en eller anden tese, der så enten kan være religiøst-, rationalistisk- eller politisk ideologisk funderet. Ophobet i al sin frygtindgydende og lidelsesfulde historie i én afhandling, får man som læser en besynderlig lyst til at ryste på hovedet af det tænkende menneske.

Der er således tale om en interessant bog med et budskab til nutiden. Aries konkluderede, at hvis der var et særligt øjeblik transformation i både begrebsdannelsen omkring barndom og behandlingen af børn, indtraf det i det syttende århundrede, om end der gik lang tid inden transformationen arbejdede sig gennem alle de sociale klasser. Cunningshams påstand er, at det er i det tyvende århundrede, der er foregået den hurtigste forandring inden for begrebsdannelse og oplevelse af barndom, men at der forud ligger en lang optakt til det.

Lars Grønnebæk

Børn og stress

Ylva Ellneby: *BØRN OG STRESS – og hvad vi kan gøre ved det*. Hans Reitzel. 2000

At Ylva Ellneby er en kompetent fagperson med praktisk erfaring, der ved hvad hun taler om, ses tydeligt af den indføling i børns reaktioner, hun på kvalificeret vis forstår at formidle i et let tilgængeligt sprog. Bogen taler såvel til forældre, pædagoger som lærere, der ønsker at give børn en så god start i livet

som muligt og en meningsfyldt barndom.

Ylva Ellneby trækker på sine erfaringer fra mange års arbejde som småbørns- og specialpædagog i Sverige, hvor hun i dag udover at undervise og holde foredrag fungerer som vejleder og konsulent i daginstitutioner. Relaterer også til erfaringer fra et gadebørnsprojekt i Buenos Aires (Casa de los Niños).

Børn og stress hører ikke sammen, men selv en lykkelig barndom indebærer krav, der kan medføre stress, og YE konstaterer, at der i dag findes flere og flere stressede børn. I forordet konstateres af Töras Thorell, prof. ved Karolinska Institutet, at børns virkelighed i dag er mere kompliceret end nogensinde, og derfor er det nødvendigt at viden omkring afstressende aktiviteter bliver større blandt forældre og lærere.

Det er vel lige netop her, at bogen har sin berettigelse, idet YE formidler en mængde interessant viden om, hvad børn har brug for på en måde, så man virkelig kan identificere sig med de situationer, der beskrives og, tror jeg, på en måde så man bliver godt rustet til at kunne overføre sin viden til andre lignende situationer.

Fra stressforskningen ved vi i dag, at der er påvist uventede sammenhænge mellem sjæl og krop, og ikke mindst derfor er det betydningsfuldt at få en så vel-dokumenteret beskrivelse af sådanne sammenhænge set fra børnehøjde og fra forældres og pædagogers synsvinkel. Måske er det ubetydelige ting for os voksne, men for et barn kan det være en alvorlig årsag til stress.

Bogen er indholdsmæssigt delt op i 5 kapitler. Efter en kort indledning om børn og stress, illustreret ved eksempler, er man blevet godt motiveret og inspireret til at læse videre i de fem hovedafsnit:

- Stress og stressfaktorer,
- Stressadfærd og stresstolerance,
- At modvirke stress hos børn,
- At gå ned i omdrejninger og styrke sit eget selvværd,
- Det vigtige miljø

Bogen er suppleret med en for målgruppen relevant og up-to-date litteraturliste, som specielt til den danske udgave er emneopdelt. Desuden er bogen suppleret med emner til studiekreds. Der er således til hvert kapitel i bogen stillet spørgsmål, som vil kunne understøtte og fremme diskussionen i en studiekreds. På denne måde fremstår bogen let som en i dagligdagen anvendelig brugsog håndbog. Den kunne også anvendes i forbindelse med et debatterende oplæg ved f.eks. et forældremøde i en daginstitution.

Jeg kunne på en måde høre ældre erfarne pædagoger og lærere sige: »Bogen bygger jo på megen god erfaring med børn og menneskekundskab«. Men faktisk relaterer YE sine erfaringer til de seneste årtiers forskningsresultater og viden, hvori stress beskrives som en dynamisk proces, hvor menneskets evner stilles over for omgivelsernes krav.

Hun beskriver, hvorledes forskellige påvirkninger kan hobe sig op og udløse stressreaktioner hos nogle børn. Dette kan ses i børnenes ændrede adfærd, såsom spiseproblemer, søvnproblemer, dårligere koncentrationsevne og vanskeligheder ved indlæring, eller i det hele taget dårligere sundhedstilstand.

Bogen giver masser af eksempler på, hvorledes vi kan arbejde med at modvirke uhensigtsmæssig stress hos børnene, og de sidste kapitler beskæftiger sig meget konkret med eksempler som massage, røre ved børn, taktile lege, indretning af indemiljøet med forskellige rum, sanserum, brug af musik, samt ek-

sempler på, hvorledes vi kan gøre skolebørn mere bevidste om stress.

YE lægger også stor vægt på sund kost og regelmæssighed i dagligdagen, samt betydningen af meningsfulde uden-dørsaktiviteter. Generelt kan siges, at YE er af den opfattelse, at får et barn megen tid, nærhed og berøring, slapper det af, og i takt med det får en øget for-trolighed med den voksne bliver det roligt og mere modtagelig for indlæring.

Bogen er let læselig og lige til at gå til og burde sammen med andre af forfatterens bøger være en naturlig del af institutionens og skolens bibliotek. Sev om den beskriver megen velkendt og omtalt viden er den på sin måde meget livsbe-kræftende og motiverende at læse for alle, der ønsker at styrke børns selvværd.

Ole Kyed

Antropologiske studier i skoleklasser

Sally Anderson: *I en klasse for sig*. Gyldendal. I serien Socialpædagogisk Bibliotek. København: 2000, 268 sider, 248 kr. ISBN 00-39588-9.

Bogen er skrevet af Sally Anderson, som er mag.scient i antropologi. Hendes studium i den danske folkeskole er et forsøg på at forstå, hvordan børn lærer at agere i skoleklasser og at skabe forskel og lighed mellem hinanden. Med denne bog og bogen om »Betydningsdannelse blandt børn« synes Gyldendals socialpædagogiske bibliotek i gang med en antropologisk udgivelsesrække.

»I en klasse for sig« synes at have fået navn efter det forhold, at børn i de fleste danske skoler går sammen i klasser

hver for sig gennem ni til ti år. Skoleklassen fremstår fra et skolepædagogisk synspunkt som grundlæggende for børnenes både faglige og sociale læring.

Bogen er inddelt i syv kapitler og forsynet med forord, litteraturoversigt og stikords- og navneregister. I de første to kapitler rammesættes de feltstudier, som Sally Anderson har foretaget i forbindelse med hendes magisterkonferens, og som udgør bogens empiriske afsæt. Den danske antropolog Anne Knudsen var hendes vejleder, og hun citeres da også flittigt gennem hele bogen.

I Sally Andersons begrebsliggørelse af kulturel tilegnelse i skolen trækker hun særligt på den franske sociolog Pierre Bourdieu og på den amerikanske filosof Charles S. Peirce.

I kapitel 3 (side 47-59) bringer forfatteren sig i observatørposition til fænomenet skoleklasse. Jeg finder at netop det forhold, at (skole)klassen ikke tages for givet som et strukturerende princip er en af bogens styrker. Det gør det muligt for Sally Anderson at se og spørge til forhold, som måske ellers i nogen grad tages for givet i den skolepædagogiske offentlighed.

I sin videre beskrivelse og analyse af samspillet i skoleklassen ses dette i familiemetaforer. Idealtypisk er klasselæreren, som ofte er en kvinde, »moderen« og matematiklæreren, som oftest er en mand, »faderen«. De kan opfattes som klassens »forældre«, der varetager børnenes opdragelse i skolen.

De to lærer kan siges at danne skole- »par« gennem syv eller ni år, og taler om eleverne som »deres børn«, og kollegaer, som ikke selv har klassen, refererer til eleverne som klasselærerenes børn – »dine børn var helt på toppen i dag.« Klassens elever ses som »søskende« med de sociale og emotionelle konnotationer det indebærer. Klassen omtales som ele-

vens hjem og kaldes hjemklassen.....

Kapitlerne 4 og 5 (side 60-152) giver gennem episodebeskrivelser læseren et billede af de interaktionsformer som Anderson særligt har haft blik for, og som udgør grundlaget for den videre analyse. De er også velegnede som case-materiale i undervisningssammenhænge.

I kapitel 6 (side 153-232) analyseres nogle typer af hyppigt forekommende interaktionsformer.

Det vises for eksempel hvordan gensidighed markeres gennem aftaler, udsigelser om enighed og tilbagevendende forhandlinger om hvem der skal være sammen med hvem i hvilke sammenhænge. Andersons fremstilling tydeliggør også måder hvorpå autoritet udspilles i klasserummet.

Det sociale samspil beskrives som fregående i afgrænsede »territorier«. Skematisk opstilles der tre områder, nemlig et hjemligt territorium (klasseværelset), hvor orden er baseret på kendskab – nærhed, et ikke hjemligt område (skolegården), hvor orden etableres spontant samt de perifere områder (kontoret), hvor orden er baseret på situationen – funktionsbestemt.

Med det afsluttende kapital 7 vender Sally Anderson tilbage til spørgsmålet om hvad skoleklassen forstået som kulturelt fænomen er og hendes implicite spørgsmål for undersøgelsen, som lød: »Hvad er det ved klassen som fænomen, der gør at den har svært ved at rumme den nyttilkomne indvandrer?« Denne ekskludering fra den i øvrigt ikke selvvalgte gruppe relateres blandt andet til det ovenfor nævnte struktureringsprincip baseret på kendskab og nærhed. Det kan der læses nærmere om i kapitlet, hvis konklusion også er, at nærhed og klasselærerordning er den pædagogiske strategi i forhold til »problemer med

kontrol, orden og håndtering af forskel« (side 255).

Jeg har det flere steder svært med bogens begrebslighed, men lad mig nøjes med tre eksempler.

Der skrives flere steder om »ubevidste« tanker og opfattelser, hvor pointen synes at være, at der er tale om ikke-bevidste processer, som kan bevidstgøres. Der er med andre ord tale om en hverdagsproglig brug af psykoanalysens begreb om det ubevidste.

Forfatteren eller oversæteren har opfundet en ny brug af ordet »systemisk«, der nemlig ikke bruges i betydninger relateret i systemteori, men derimod i sammenhænge hvor det vel bedst kan oversættes med system(et): »den institutionaliserede systemiske pædagogiske autoritet« (195), »...meget lidt systemisk rangorden indbygget i klassestrukturen«(210), »regler som er bundet systemisk eller autoritativt« (220), »En underkendelse af reglers systemiske grupperinger«(222), »De systemisk producerede..«(231) og mindst ti steder mere fremme i teksten!

Interaktionen mellem eleverne og mellem lærer og elever beskrives med klassiske adfærdsbiologiske begreber som territorium, center og periferi. Forhandlinger om gensidighed beskrives indenfor den samme territorielle begrebslighed med ord par som dominans/underordning. Denne tilgang indfanger for mig at se kun overfladisk, hvad der sker i de sociale relationer. Her kommer Berit Bae tættere på interaktionsmønstrene mellem børn og voksne i hendes pædagogiske feltstudier – se for eksempel: »Det interessante i det almindelinge« (Oslo:1996)

Det er mig uklart hvem bogen egentlig henvender sig til. Det er næppe lærere i folkeskolen, som er bogens målgruppe. De vil i givet fald lede forgæves,

hvis de for eksempel søger efter nye måder at forholde sig til autoritetsudøvelsen i klassen på eller efter måder at inkludere etniske andre i en dansk skoleklasse. Men skolepolitisk finder jeg at bogen har stof til eftertanke!

Ole Løv

Arbejdetisk kompetence

Jan-Olav Henriksen og Arne Johan Vetlesen: *Omsorgens etik. Grundlag, værdier og etiske teorier i arbejdet med mennesker*. Gyldendal 2000, 354 sider, 278 kr.

Første del handler om de personlige forudsætninger for arbejdetisk og vores grundvilkår som mennesker: Vores afhængighed, sårbarhed, skrøbelighed og dødelighed.

Den der yder omsorg er det ansvarlige moralske subjekt. Men en person modnes kun som et moralsk subjekt via sin erfaring ved selv at have modtaget omsorg. Men denne sammenhæng er ikke så enkel endda, og dette uddybes i kapitlet »Betingelser for at blive et moralsk subjekt: Empatievnens betydning«. Kohberg nærmer sig temaet moralsk bevidsthed ud fra et udviklingspsykologisk perspektiv, som en stadieteori. Men forfatterne er ikke helt enige med ham. De mener, at barnet lige fra fødslen er indvævet i moralske relationer, der vedrører ansvar og omsorg. »Det er især barnets spontane udtryk for 'empatisk distress' ('empatisk lidelse') der afspejler en sådan sensitivitet overfor den andens velbefindende. Allerede fra 1 års-alderen vil et barn blive spontant følelsesmæssigt berørt over at være vidne til at et andet barn f.eks. slår sig og begynder at græde«, citat side 87. Denne iagttagelse

er et korrektiv til Kohbergs stadieteori: Et barn skal ikke først forvandles fra en egoistsik, før-moralsk orientering, før det får en moralsk, anden-rettet orientering.

Forfatterne vender sig mod den opfattelse, at det ensidigt er som fornuftsvæsener, vi bliver moralske subjekter. Vores følelsesmæssige evner bidrager også til at vi bliver moralske adressater, dvs væsener med værdighed og med krav på andres respekt (side 90).

Mennesket et et fortællende og fortolkende væsen. At kende sig selv og sin egen historie kaldes filosofisk »det narrative syn« og er den røde tråd i vores målsætning i livet (side 104). Dette udgangspunkt er nødvendigt, når vi gøres til objekt for en andens bevidste eller ubevidste forsøg på at påvirke vores professionelle givnerolle. Hvor går grænserne mellem brug og misbrug af den magt/afmagt, som hver af parterne besidder? (side 111).

Bogen belyser hvordan vores etik og moral hænger sammen med vores selvforståelse og menneskesyn. Dette gøres på en overbevisende og engagerende måde ved en gennemgang af 6 eksempler på menneskesyn i praksis. Hvordan vi forholder os til klienter i forskellige situationer er på ingen måde givet på forhånd. »At beskæftige sig med arbejdsetik er derfor nært forbundet med at blive bevidst om 'de skjulte dagsordener' i mødet med mennesker samt at bearbejde livssynstraditioner, værdier og reaktionsmønstre, så vi kan forholde os til dem på en måde, vi selv ville sætte pris på, hvis vi var i andres sted« (cit. 167).

Pointen er, at et bredt og rummeligt menneskesyn er nødvendigt, og at en

teknisk, økonomisk eller rationel holdning er utilstrækkelig i omsorgsarbejde.

»Når de studerende bliver i stand til at forholde sig til hele mennesket, de møder, selv om de har et fagligt ansvar for specifikke sider ved den pågældende situation, så har de fået en god uddannelse« (cit. s. 168).

2. del handler om etiske teorier, fordi man må tilegne sig mere end en teori, der kan være relevant for ens faglige praksis. »Kendskabet til etiske teorier skal skabe arbejds-etisk professionalisme både i det nære og fjerne perspektiv på problemerne« (s. 175). Menneskerettigheder er ikke etik. De er utilstrækkelige, mange konkrete områder af dagligliv og arbejdspraksis omfattes ikke af dem.

Sidste del omhandler hvordan vi kombinerer personlig erfaring med teori(er). En model for etisk stillingtagen præsenteres: KLOK-modellen.

KLOK viser hen til 4 punkter i tjeklisten: Hvad er Kærnen i dilemmaet? Ligner det andre tidligere problemstillinger? Omstændighederne? Konsekvenser for løsningsforslaget?

Man justerer sit valg ud fra almene etiske principper og overvejer hvilke holdninger ens forslag afspejler. Modellen testes på 3 etiske cases. Vi har et etisk problem, når vi er usikre på ét facit og ikke har én optimal løsning.

Som grundlag på området er bogen henvendt til og relevant for pædagogiske og sundhedsfaglige uddannelser. Men den kunne med fordel være strammere redigeret med færre sider – uden at det var gået ud over kvaliteten!

Eivind Tellerup

Voksne sætter grænser

Bengt Grandelius: *Voksne sætter grænser: en forudsætning for børns udvikling*. Værløse: Forlaget Billesø & Baltzer, 2000. 248 sider, 298 kr.

I en tid, hvor selvforvaltningsbegrebet og myten om »det kompetente barn« fylder vores medier og hverdag, er det befriende at læse en bog, som i den grad tør forholde sig til det farlige: at sætte grænser.

Endelig en forfatter, der tør gribe om nældens rod og sige tingene kompetent og ligeud. Og han er ikke en hvemsomhelst, men et menneske – uddannet psykolog – med en masse erfaring indenfor arbejdet med børn, unge – deres forældre og pædagoger. Dette udgangspunkt gør, at bogens målgruppe klart er forældrene. Den er skrevet i et letlæseligt sprog med en masse eksempler, der dokumenterer og underbygger de konkrete situationer utrolig flot.

Og hvad er det så, han tør????

Han tør gå bagom det såkaldte kompetente barn og forklare, hvordan disse børns avancerede sprogbrug narrer os til at tro, at de har styr på langt mere end det, de har. De ved undertiden mere, end de forstår, de bruger ord og begreber uden helt at vide, hvad de dækker og det gør forældre usikre. Denne usikkerhed medfører en afmagt.

De nye familiekonstellationer medfører nye familiemønstre, hvor far eller mor bærer rundt på skyld, som gør det svært at sætte grænser!

Men barnet har brug for klare grænser. »En person, der ikke møder grænser, bliver alt for afhængig af et konstant behov for at finde bekræftelse og billigelse fra andre«

At sætte grænser er med til at understrege den voksnes tilstedeværelse og interesse for barnet – det er ganske enkelt en forudsætning for barnets udvikling!

Forfatteren henviser til Jesper Juul, som siger at børns adfærd viser os vejen til at træffe nogle forholdsregler i vort liv, og måske genoprette voksen autoritet og tryghed. Børns udageren er deres måde at markere, at noget i familien er gået – eller ved at gå galt. Et råb om hjælp, som den voksne skal forholde sig til.

Bogen er delt op i 10 afsnit, der hver indeholder undertitler på de afsnit, der er relevante indenfor det overordnede tema. Dette gør det nemt for læseren at finde netop det afsnit, der handler om en bestemt problematik. Og da hvert afsnit netop er eksemplificeret med beskrivelser, som vi forældre kan genkende, er det den form for læsning, hvor vi føler, vi får noget »for pengene«.

Ikke bare børn har brug for klare grænser! Det sidste kapitel er henvendt til voksne og berører nogle af de vanskelige og svært håndterlige relationer, vi har til andre voksne og viser, hvordan vi kan løse den aktuelle konflikt.

Derudover har bogen en fyldig litteraturliste, et stikordsregister og sidst – men ikke mindst – en studieplan med en masse relevante spørgsmål, der kan tages op i de studiegrupper, som også med fordel vil kunne bruge bogen.

Bogen er – efter min vurdering – en gevinst for alle forældre og burde indgå i ethvert forældreskab.

Birgit Marott
mor og lektor i psykologi

Kan empati læres?

Emilie Kinge: *Empati og børn med specielle behov*. Socialpædagogisk Bibliotek, Gyldendal. 151 s., 60 kr.

Bogen er oversat fra norsk og er en udmærket lille introduktion til empatibegrebet. Forfatteren har i mange år arbejdet i børnehaver og deltaget i forskellige projektarbejder om specialpædagogik. Bogens målgruppe er studerende på pædagog og lærerseminarier, altså primært beregnet til undervisning, men den er efter min vurdering også velegnet til oplæg og diskussion blandt det pædagogiske personale, og opfylder dermed funktionen som en brugbar håndbog.

I kapitel 3 »Om empati og hvad det vil sige at være empatisk« beskrives den empatiske forståelse og kommunikation som en proces, som svinger mellem forskellige niveauer, distance og nærhed, og mellem forskellige funktioner, følelsesmæssige og intellektuelle, hypotesesøgende og realitetstestende. Det betyder, at vi benytter både vores følelser og vores intellekt i den empatiske proces. Vi må realitetsteste den fornemmelse og de følelser, som barnet vækker i os, reflektere over dem, sådan at vores forståelse af barnet ikke bliver styret af vore egne behov. Empati handler om at opfange de følelsesmæssige tilstande eller de bagvedliggende emotionelle budskaber, sådan at kontakt og kommunikation kan etableres. På baggrund af bl.a. Daniel Sterns teorier, og Carkhuffs og Nerdums forsøg på at udarbejde en empatiskala, sammenfattes den empatiske kommunikation således (s. 74). »Det indebærer også, at denne forståelse kommunikerer tilbage til barnet på en måde, som øger barnets bevidsthed om og forståelse af sig selv. Barnets adfærd bærer

bud om en dybere følelsesmæssig tilstand, og vores empatiske forståelse og kommunikation kan øge barnets forståelse for og kendskab til sig selv, sådan at følelserne kan fås under kontrol og komme til udtryk på mere adækvate måder.«

Bogen indeholder mange gamle »visdomsord« fx. »Elsk mig mest, når jeg for tjener der mindst, for da behøver jeg det mest«, specielt i relation til de børn med massive problemer, som belaster vores hverdag kan dette citat være værd at reflektere over. I afsnittet »Kan empati læres?« er forfatteren optimistisk og har stor tiltro til de mange nye programmer om udvikling af sociale færdigheder og den følelsesmæssige intelligens. Der beskrives et eksempel på undervisning i empatisk kommunikation for pædagoger i kursusform over trekvart år med i alt 10 kursusdage, og her oplevede kursisterne en klar forbedring af deres empatiske kommunikation. Derfor – ja – empati kan læres, hvis der er et formuleret ønske om det og viljen er til stede.

Forfatteren beskriver i kapitel 4 lidt om hvad det vil sige at være professionel og hvad der kendetegner en professionel relation på en nuanceret og udviklende måde. Specielt belyses den anerkendende kommunikation klart og tydeligt inden for rammerne af en fire punktsskala nemlig forståelse – bekræftelse – åbenhed – selvrefleksion.

Der er et fint indlæg om vejledning, både som en faglig og personlig proces, og forfatteren præsenterer her sin hovedfagsundersøgelse om empatiudvikling hos pædagoger hvor temaer, som måske kunne have en empatifremmende effekt, har været i fokus. Kapitlet afrundes med overvejelser omkring hvad en god vejleder, supervisor, bør kunne og ikke overraskende henvises til det

gode gamle Søren Kierkegaards citat »om sand hjælpekunst«. Afslutningen på bogen er et digt af Johannes Møllehave om »En dråbe af godhed«, som kan give inspiration til de gyldne øjeblikke, hvor arbejdet giver mening og den empatiske kommunikation fungerer. Det er en brugbar og anvendelig introduktion til emnet, og jeg kan bestemt varmt anbefale bogen til det fortsatte arbejde med at udvikle sociale færdigheder.

Eivind Fruelund

Rådgiverindsats i foreninger

Margit Harder: *Strategier for forandring – rådgiverindsats i foreninger til støtte for familier med anbragte børn*. Aalborg Universitetsforlag, 2000. 176 s., 189 kr.

Denne bog beskriver rådgiverindsatsen og samfundsindgriben i forældre – barn relationen på en meget grundig og reflekterende måde. Det er jo et sårbart og konfliktfyldt område, og forældrene opfatter ofte interventionen som ydmygende og undertrykkende. I spændingsfeltet mellem familie og samfund har en række private, frivilligt arbejdende foreninger manifesteret sig. De har til formål at yde assistance til familierne, og det er foreningernes rådgivere, der er i fokus i denne bog.

Bogen er baseret på 12 kvalitative interviews med foreningsrådgivere og udgør anden del af en undersøgelse om foreningerne og deres virke, hvor første del: Samfundsmagt – forældremodstand blev udgivet i 1997. Bogen er resultatet af et forskningsprojekt på et område, der næsten ikke er belyst forskningsmæssigt. Målgruppen angives at være for-

skere, undervisere og ansatte i den sociale sektor, foreninger og andre der arbejder med eller har interesse i de svage stillede børnefamilier. Altså en meget bred målgruppe, som jeg tror, at det bliver svært at nå med denne bog, fordi selve fremstillingen er præget af for mange henvisninger, noter og kommentarer. Det er et kompliceret og omfattende stofområde, der belyses, men netop derfor burde de ellers udmærkede sammenfatninger være præget af mere klarhed og konsistens uden de mange fortolkninger og forbehold.

Foreningernes rådgivere forsøges belyst grundigt. Hvem er de? Hvad motiverer dem? Hvilke familier kontakter dem? Det er dette problemfelt forfatteren analyserer og forsøger at give nogle bud på, og særligt fokuseres på den proces det er at være fritaget for den daglige omsorg for barnet til at blive rådgiver for andre i lignende situation.

Undersøgelsen sammenfattes under temaerne: samfundsintervention i familier – historisk, aktuelt og fremtidigt, marginalisering og dens konsekvenser, foreningsrådgivernes strategier for forandring, og frivillig contra offentlig indsats i marginaliserede familier. Det er et utroligt følsomt område, og forfatteren behandler bestemt foreningerne og deres rådgivere respektfuldt, og har søgt en indkredsning af emnet ved at sætte de progressive foreninger over for de radikale foreninger. Her beskrives de radikale foreninger som yderliggående, reformerende. De ønsker at forandre samfundets holdninger til familier, især til familiernes ret til selv at beslutte rammerne for børnenes opvækst. I konsekvens heraf lægges især vægt på forandring af lovgivning/forvaltning og mindre vægt på de specifikke familiers omsorgsevne.

Bogen indledes med en fin introduktion og en god brugervenlig omtale af de enkelte kapitler, men generelt presses for meget stof ind i fremstillingen, så læsningen og forståelsen bliver vanskelig, ja efter min vurdering alt for komprimeret. Forfatteren skriver i afslutningen (s 170): »Denne bog har handlet om foreningsrådgivere, der yder assistance til anbragte børns familier. Den har forhåbentlig givet et indtryk af dem som indignerede og engagerede mennesker, der ud fra forskellige samfundssyn handler for og med familier i overensstemmelse med, hvad de hver især synes, er rigtigt. Et så sårbart område som anbringelse af familiers børn må kalde på konstante overvejelser af etisk karakter. Rådgiverne kan gennem deres politiske og konkrete aktiviteter siges at yde et bidrag til disse.« Ja bestemt, og det fortjener de da også anerkendelse for. Denne lykkedes det for forfatteren at uddele med denne bog.

Eivind Fruelund

Læringsteorier

Knud Illeris: *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitets Forlag. 2000. 343 s., 295 kr.

Indledningsvis – så er dette den mest givende psykologibog jeg længe har læst ! Titlen er læring , men den kommer omkring adskillige andre udviklingsområder og navnlig tegner den et imponerende »geografkort« over de sidste mange års forskelligartede synsvinkler og opfattelser af begrebet læring. Samtidig er fremstillingen velstruktureret og meget læselig om end man skal være godt hjemme i de teoretiske referencer med

eksempelvis 18 siders litteraturhenvisninger, men det giver en inspirerende og uundværlig præcisering med hensyn til hvor emner og begreberne er hentet fra. Det er teoretikere og forfattere med forskellige videnskabsteoretiske forudsætninger, der indgår i det Illeriske lærings-teoretiske univers og landkort. Et spændingsfelt, hvor hver forfatter markere et territorium , et begrebssæt eller sider af den menneskelige læring. Grundpillerne er Piaget – den kognitive læring, Freud – de psykodynamiske forudsætninger og Marx – de samfundsmæssige vilkår. Den traditionelle »behavioristiske« form for læringsteori er bevidst fravalgt! (Egentlig lidt ærgerligt og forholdsvis umotiveret s. 25).

Piagets grundlæggende kognitive begrebssæt assimilation og accomodation spiller en afgørende rolle gennem hele fremstillingen. De revitaliseres og sættes på en overbevisende klar måde i forhold til en række aktuelle psykologiske og erkendelsesmæssige læringsemner – eksempelvis refleksion og metalæring som senmoderne konstruktivistiske bevidsthedsformer.

I de efterfølgende afsnit argumenteres der for den anden side af læringens spændingsfelt. Det vil sige den psykodynamiske, motivationelle og affektive del af læringens dynamik. Det er herfra den psykiske energi til læringen hentes. Furths bog: »Knowledge As Desire« citeres flittigt, idet der her er en sammentænkning af Piagets teori om den kognitive udvikling og Freuds teori om personlighedsudviklingen. Begge teorier er biologisk begrundede. Desuden er det Furths opfattelse »at der trods iøjefaldende forskelle ligger et afgørende sammenkædningspunkt mellem Freuds og Piagets udviklingsteorier i deres indplacering af symbolfunktionen. Det vil sige evnen til at beskæftige sig med og

håndtere forhold der ikke er fysisk til stede, som barnet begynder at udvikle i toårsalderen ud fra sin erfaringer«(s. 55).

Den samfundsmæssige tilgang til læringen drejer sig om: Formidling, imitation, virksomhed og deltagelse. Hannoverskolen – kritisk teori og især Lorenzers materialistiske socialisationsteori anvendes til at belyse samspilsprocessernes strukturer og funktioner. I direkte forlængelse herfra omtales det sociale felts indvirkning på kvinder. Det drejer sig om to begreber som den tyske kvindeforsker Regina Becker-Schmidt har arbejdet med: Ambivalenstolerance og ambivalensforsvar: »Ambivalens er derfor svaret på indre såvel som ydre splittetheder. Vor psykiske realitet er ligeså behersket af modsatrettede ønsker, som den sociale virkelighed er gennemtrængt af modsætninger. I begge tilfælde er 'de blandede følelser' udtryk for subjektive og objektive konflikter.....« s. 104.

Stadiemodeller – eksempelvis Eriksons suppleres med andre forløbsbeskrivelser og især Johan Fjord Jensens »Livsbuen« sættes i sammenhæng med de naturlige ændringer i læringspotentialet og motivationsskiftet igennem menneskets forskellige livsaldre.

Skolelæring eller institutionaliseret læring, der jo er den dominerende læringsform for børn og unge i Danmark, behandles også her dokumentarisk og særdeles kritisk – eksempelvis følgende citat: »Man kunne også med henblik på disciplineringen til lønarbejde sammenfatte det sådan at skolen socialiserer børnene til uden modstand at acceptere at beskæftige sig med fremmedbestemte aktiviteter på klokkeslæt – eller til at acceptere de kapitalistiske samfundsstrukturer som en slags anden natur«, s. 149.

I det afsluttende afsnit sammenfatter Illeris bogens læringsforståelse dels via en summarisk indholdsgennemgang dels ved at optegne det omtalte landkort, hvor de forskellige teoretikere (Alle er mænd! – ifølge Illeris) placeres konkret imellem de tre poler: Det kognitive, det psykodynamiske og det samfundsmæssige. Det virker overbevisende og sammenhængende – men det er lidt besnærende, når Illeris afsluttende placerer sig selv »med tyngdepunktet tæt ved figurens centrum« (s.191). Hvad er der netop der? – Vindstille eller det modsatte? Det er formentlig udtryk for en helhedsforståelse af den mangfoldighed som menneskelig læring er? Men læring og undervisning er jo et magtmiddel – »et af de mægtigste som Staten er i besiddelse af, (er) nemlig magten til at producere og gennemsætte (især via skolen) de forståelseskategorier som vi umiddelbart anvender om alt i verden, og altså også når vi taler om Staten selv«. (Bourdieu 1997. s. 97). s. 147. Neutralitet eksisterer næppe her, hvorfor der vel kontinuerligt skal tages stilling til læringens intentioner, vilkår og konsekvenser især når det drejer sig om læring i tilknytning til institutioner.

»Læring« indeholder et imponerende overblik og et omfattende grundigt teoretisk analysearbejde. Ved afslutningen stiller man uvilkårligt sig selv spørgsmålet: Mangler der noget? – Umiddelbart er svaret – Nej – og dog. Det ville have været særdeles spændende også at have fået et bidrag fra Illeris med hensyn til den læring der p.t. manifesterer sig med stor styrke via anvendelsen af informations- og kommunikations teknologien. Via IKT ser vi jo helt nye læringsformer som: e-learning, collaborativ learning, multimedie learning etc. Hvordan kan de indpasses i det Illeriske læringsteoretiske landkort?

De praktiske anvendelser af bogens indhold overlader Illeris i øvrigt til læsernes egen pædagogiske fantasi og muligheder.

Bogen er et »Must« for alle, der beskæftiger sig med læring og den vil inden længe være en klassiker på i hvertfald de institutionaliserede videregående uddannelsesinstitutioner !

Palle Bendsen

Piger og alkohol

Alice Thaarup og Bettina Bisp Jensen (red.): *Piger og alkohol. Et lærermateriale til brug i gymnasiet, på handelsskolen og i folkeskolens 9. og 10. klasse.* Bogforlaget HER&NU.

Bogen har et klart og enkelt budskab: Piger har deres egen festkultur og det skal tages alvorligt.

Den er udgivet med støtte fra Sundhedsministeriet og retter sig mod undervisere – ikke nødvendigvis lærere – for 15-18 årige piger.

Baggrunden for bogens udgivelse skal ses som en erfaring gjort af et 2-årigt projekt, der har haft til formål at indsamle viden om piger og alkohol, samt at afprøve gruppesamtaler i pige grupper som metode i den forebyggende indsats overfor piger. Foldbjergcentret, som er ansvarlig for indholdet, har en lang tradition bag sig, når vi taler om forebyggelse på rusmiddelområdet og bogen bærer da også præg af en stor og alsidig indsigt på området.

I forordet giver Alice Thorup læserne en væsentlig begrundelse for at vælge kønsopdelt undervisning i forebyggelse. Introduktionerne, som følger

umiddelbart efter, giver et indtryk af hvad man kan forvente sig af de enkelte afsnit. Man sidder med en positiv forventning om noget brugbart.

Bogen er tænkt som inspiration til den forebyggende alkoholundervisning – dvs., der kan springes og plukkes efter lyst og erfaring. Der vil dog være anbefalelsesværdigt at lade undervisere med ringe eller gammel erfaring at starte med de to første afsnit om virkningsfulde forebyggelsesstrategier – i særdeleshed om den situationsorienterede undervisning – samt den historiske baggrund for kvindekulturer og alkohol.

Kerneafsnittet »Emner til diskussion« er delt op i 4 underafsnit, som hver især er en grundsten i pigernes festkultur.

- Forholdet til forældre
- Veninder
- Den andet køn
- Festen.

Kapitlet arbejder og inspirerer udelukkende på indholdet i fokusgruppeinterviewene. Det er bygget op over de erfaringer Foldbjergcentret har gjort sig ved at interviewe piger fra gymnasier, handelskoler og 10. klasser gruppevis og det fremgår med positiv tydelighed, at interviewererne har forsøgt sig frem for at se effekten i metoden. Man har netop valgt fokusgruppe-interview, hvor interviewereren igangsætter en gruppeproces, der fører til en nuanceret belysning af et fokuseret emne. Metoden er valgt ud fra betragtninger om, at den dynamik der sker i sådan en gruppe, vil give så mange facetter af emnet og indsigt i pigernes tanker og holdninger omkring alkohol og bevirke, at de unge piger reflekterer over og forholder sig til alkoholens betydning i deres liv.

Det holdt tilsyneladende stik.

Selvom interviewene blev styret af en interviewguide viste det sig, at pigerne, hvilket metoden også giver rum for, ofte kom ind på emner indenfor piger og alkohol, der slet ikke blev spurgt ind til. Kapitlet er bygget typografisk overskueligt op med forslag til spørgsmål tydeligt placeret i rammer.

Spørgsmålene går tæt på, men jeg anser spørgsmålene for nødvendige i forhold til pigernes egne forståelse af deres forhold til alkohol. Det er derfor som interviewer nødvendigt at gøre sig en række etiske overvejelser og samtidig have målet tydeligt i sigte, f.eks. når der spørges ind til hvorfor ens forældre drikker.

Jeg synes der er 4 vigtige og nødvendige temaer, der er fremhævet, når der diskuteres piger og alkohol. Især afsnittet om pigers venskaber og fjendskaber, der af pigerne selv opfattes som noget unikt – på godt og ondt. Pigerne er i interviewene meget bevidste om det stærke og anderledes i forhold til drengenes venskaber. En væsentlig grund til i nogle sammenhænge at overveje kønsopdelt undervisning – en undervisningsform, som pigerne ifølge de involverede lærere sætter meget pris på.

De følgende to kapitler er der fokus på metoderne »den kønsopdelte undervisning« og »den gode samtale«.

Det er nødvendigt for succeserne i forløbene at have et grundigt indblik i metodernes muligheder og begrænsninger. Psykolog Anne Berg giver en kort og overskueligt indføring i de grundlæggende samtaleteknikker og bud på, hvorledes samtalen som en del af kommunikationen, kan være værktøjet. Hun giver gode råd om, hvorledes der skabes tillid og tryghed i det intime rum, der er ved at blive skabt. Til glæde for den uøvede kunne jeg godt have ønsket mig

lidt mere opmærksomhed omkring evnen til at kunne være den aktive lytter. Men et vigtigt afsnit i forhold til metodens anvendelighed.

Kønsforsker Anne-Mette Kruse fra Århus Universitet tager et hurtigt kig på interaktionen mellem de forskellige aktører, drenge, piger og deres lærere. Det er interessante betragtninger fra forskningsresultater, der bliver præsenteret. Det er bl.a. betragtninger, om hvordan pigers selvværd bliver styrket i langt højere grad når de færdes i rene pigesammenhænge. Alt selvfølgelig afhængig af tid og sted. Det er betragtninger, som fortjener meget større opmærksomhed også i andre undervisningssammenhænge både i folkeskolen og på ungdomsuddannelserne

Hvordan har vi det med myten om, at kønnes komplementaritet i undervisningen fremmer begge køns kompetencer og potentialer?

I forebyggelsessammenhænge er det et vigtigt moment at bruge opmærksomhed på.

Bogen slutter ganske naturligt af med nogle overvejelser om perspektivering. Hvad med unge som er knapt så resurserstærke, som bogens forsøgspersoner? Hvad med unge, hvor alkohol har spillet en problematisk og skæbnesvager rolle i deres liv?

Det er forfatterens opfattelse, at uanset hvilke piger der er tale om, har alle behov for at sidde sammen i grupper og snakke om deres opfattelse af brug og misbrug af alkohol.

Perspektivering ligger også i sammensætningen af piger i grupperne. Her kan kulturkløfter og »generationskløfter« blive bearbejdet i trygge rammer. En niche af ung-til-ung metoden kan her komme til sin ret.

Hvad med drengene? Hvad med andre temaer?

Der ligger mange spændende pædagogiske udfordringer gemt under den tilsyneladende enkle metode: Kønsopdelt undervisning.

Bogens afsnit er beriget med en række naivistiske tegninger, som understreger temaerne og som i deres udtryksform er med til at få alkoholen til at være en allemandsoplevelse.

I PPR-sammenhænge har bogen sin berettigelse i form af råd og vejledning overfor lærerkolleger, som har brug for at anskue det udfordrende felt: pige-

grupper. Ganske vist er alkohol udgangspunktet og derfor også bogens indhold, men den lettilgængelige metodebeskrivelse af den gode samtale og den kønsopdelte undervisning er særdeles brugbar. Det er nærliggende at bruge bogen som inspirationen til andre sammenhænge. Det være sig både af ren faglig karakter og som udviklingsfaktor i gruppedynamikken.

At bogen så ydermere giver en opskrift på, hvorledes handlekompetence kan omsættes til en daglig pædagogisk spiselig ret er værd at tage med. Det står bare ingen steder.

*Pia Borg
SSP-konsulent; Køge*

