



SERVICESTYRELSEN

Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud



Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud

Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud

Bogen er udgivet som undervisningsmateriale til brug i uddannelser og efteruddannelse som led i Servicestyrelsens projekt: Efteruddannelse af pædagogisk personale i dagtilbud – udsatte børn og sprogvurdering.

1. udgave, 1. oplag, 2009

© 2009 Servicestyrelsen

COK

UC Syd

UC Sjælland

UC Nordjylland

Redaktør: Torben Næsby

Korrektur:

Dankorrektur.dk, Thomas Christian Larsen

Forsidefoto (modelfoto): Frederikke Brostrup

Illustration: Figur 6, side 258, © Lucky Comics

Grafisk produktion:

Dafolo A/S, Frederikshavn

Der kan frit citeres fra rapporten med angivelse af kilde.

Trykt udgave:

ISBN: 978-87-92031-70-9

Elektronisk udgave:

ISBN: 978-87-92031-72-3

Forord

I dag går langt de fleste 0-5 årige børn i dagtilbud. Det pædagogiske personale har på den måde en tæt og daglig kontakt med børnene i en tidlig og vigtig periode af deres liv. Forskningen viser, at det er det vigtigste tidspunkt i forhold til at understøtte børns trivsel, udvikling og læring. Især udsatte børn har stor gavn af kompetente voksne, der ser dem og som kan udfordre og stimulere dem. Derfor spiller dagtilbudene en meget vigtig rolle i indsatsen over for udsatte børn, og børn der er i risiko for at blive udsatte.

Den tidlige opmærksomhed er en væsentlig forudsætning for, at der i tide kan sættes ind med en målrettet kvalificeret indsats. En indsats der skal understøtte en positiv udvikling hos barnet og afværge, at problemerne omkring barnet vokser sig store. Derfor er det vigtigt løbende at opkvalificere det pædagogiske personale i dagtilbudene, så de har de nødvendige kompetencer til at se og arbejde med de børn, der på forskellig vis har behov for noget ekstra.

Fra 2007 blev kommunerne via dagtilbudsloven forpligtede til at tilbyde alle 3-årige børn en sprogvurdering og iværksætte

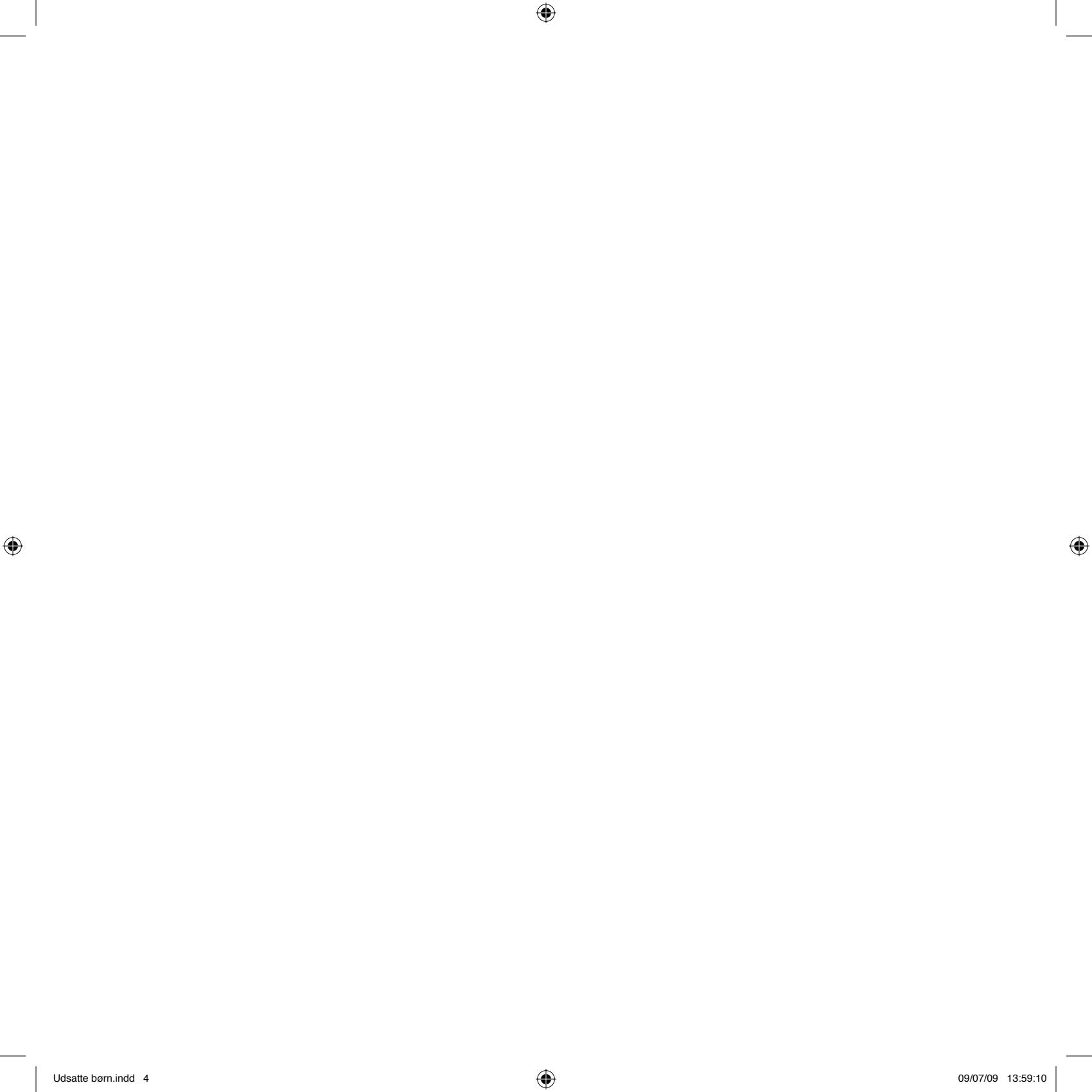
sprogunderstøttende aktiviteter. Der er lagt op til, at sprogvurderingen kan foregå i dagtilbudet, så barnet oplever denne som en del af de almindelige aktiviteter i tilbudet.

Dette undervisningsmateriale indgår i et efteruddannelsesinitiativ, som Servicestyrelsen har iværksat for Indenrigs- og Socialministeriet. Formålet med uddannelsesinitiativet er at udvikle det pædagogiske personales kompetencer i forhold til at identificere og arbejde målrettet med udsatte børn i dagtilbud. Dette indebærer en kvalificering af personalets kompetencer i forhold til at foretage sprogvurderinger og udvikle børnenes sproglige kompetencer.

Det er afgørende, at den forskning, vi har om arbejdet med udsatte børn i dagtilbud, ikke blot ender som rapporter på en hylde. Den skal omsættes og tilpasses den daglige pædagogiske praksis. Derfor glæder det mig meget, at vi nu kan sætte dette efteruddannelsesinitiativ i gang, som vil bidrage til, at mere viden kommer ud i dagtilbudene.

God fornøjelse.

Karen Ellemann, Indenrigs- og socialminister



Indhold

Indledning	7
Om denne bog	11
Del 1 Udsathed	25
Udsatte børn – kompetenceudvikling i kommunen	27
<i>Af Mogens Blæhr, UC Nordjylland</i>	
Normalsystemets rummeliggørelse	47
<i>Af Bo Morthorst Rasmussen, UC Syd</i>	
LP-modellen	65
<i>Af Preben Kirkegaard, UC Nordjylland</i>	
Dagtilbud som læringsmiljø og det pædagogiske personales ansvar	73
<i>Af Preben Kirkegaard, UC Nordjylland</i>	
Identifikation af udsathed	89
<i>Af Mogens Blæhr og Torben Næsby, UC Nordjylland</i>	
Del 2 Ledelse af implementerings- og læreprocesser	115
Innovation i dagtilbud	117
<i>Af Torben Næsby, UC Nordjylland</i>	
Implementering af innovative processer i dagtilbud	131
<i>Af Torben Næsby, UC Nordjylland</i>	
Ledet samspil	141
<i>Af Torben Næsby, UC Nordjylland</i>	
At sætte problemet til skue i det æstetiske rum – et redskab til at analysere relationer	155
<i>Af Kirsten Vagn Andersen, UC Sjælland</i>	
Fælles opmærksomhed	165
<i>Af Kirsten Vagn Andersen, UC Sjælland</i>	

Formidling, samarbejde og dialog	179
<i>Af Dorte Frellsen, UC Sjælland</i>	
Sproglig formidling som arbejdsredskab i vejleders arbejdsfelt	187
<i>Af Dorte Frellsen, UC Sjælland</i>	
Del 3 Sprog vurdering og sprogarbejde	197
Indledning	199
<i>Af Mona Gerstrøm, UC Syd</i>	
Børn i udsatte positioner i relation til sprog og kommunikation	209
<i>Af Hanne Fløe Nielsen, UC Sjælland og Mona Gerstrøm, UC Syd</i>	
Udsat – når børn skal lære mere end ét sprog	227
<i>Af Marianne Corfitsen, UC Nordjylland</i>	
Sprog vurdering	
– om observation, analyse, forældresamarbejde, handleplaner og evaluering	233
<i>Af Mona Gerstrøm, UC Syd</i>	
Sprogstimulering – nogle bud på sprogfremmende aktiviteter	241
<i>Af Marianne Corfitsen, UC Nordjylland,</i>	
<i>Hanne Fløe Nielsen, UC Sjælland og Mona Gerstrøm, UC Syd</i>	
Fortæl en billedbog!	249
<i>Af Kirsten Vagn Andersen, UC Sjælland</i>	
Sprog møder gennem symbol og billedfortælling	257
<i>Af Hanne Hauer, UC Sjælland</i>	
Del 4 Målsætning og evaluering.	273
Pædagogiske læreplaner – mål, teori og praksis	275
<i>Af Carlo Grevy, UC Syd</i>	
Early Childhood Environment Rating Scale	285
<i>Af Karsten Skytte, UC Nordjylland</i>	

Indledning

Den 31. oktober 2006 indgik regeringen og Dansk Folkeparti en aftale om udmøntning af 600 mio. kr. til bedre kvalitet i dagtilbud i perioden 2006-2009. Parterne er enige om, at en del af midlerne skal gå til at udvikle en samlet efteruddannelsespakke til det pædagogiske personale i dagtilbud, der omfatter et særligt fokus på at øge personalets kompetencer i forhold til at identificere og arbejde målrettet og kvalificeret med udsatte børn i dagtilbud, herunder læring, sprogvurdering og opfølgning.

I 2009 har Indenrigs- og Socialministeriet lanceret et landsdækkende efteruddannelsesstilbud til medarbejdere og ledere i dagtilbudene. Et konsortium bestående af University College (UC) Syd, UC Nordjylland og UC Sjælland samt COK (Center for Offentlig Kompetenceudvikling) er valgt til at gennemføre projektet for Servicestyrelsen.

Hensigten med nærværende bog er at formidle et undervisningsmateriale, der kan indgå som litteratur til uddannelsespakken, særligt de lange uddannelser på diplomniveau. I bogen præsenteres bidrag, der refere-

rer til den nyeste viden og forskning inden for området udsatte børn og sprogarbejde (blandt andre Bente Jensen 2007 og Niels Ploug 2007). Der præsenteres bidrag, der behandler forholdet mellem den nye viden og den pædagogiske praksis i dagtilbudene. Og endelig præsenteres metoder i arbejdet med udsatte og i sprogarbejdet.

Det er endvidere målet med bogen og uddannelsesprojektet at bidrage til udvikling af et sprog for, hvordan vi taler om udsathed uden at bruge traditionelle begreber, der lægger sig ind i en "mangelsyns-diskurs". Ny viden om børn som ressourcestærke, anerkendelse af børns initiativer og viden om betydningen af kvalitet i samspil mellem børn og voksne bringes i spil i uddannelserne. Deltagerne i uddannelsen arbejder med at kvalificere deres egen praksis med afsæt i egen praksis. Der arbejdes med metoder, der øger deltagerens egen samspilskompetence, "forstyrrer" vaner og rutiner og udfordrer deltagerne på deres holdninger og faglige viden. Det skal bidrage til, at der udvikles sprog for en "ressource-diskurs".

Udsathed

Dagtilbudene og det pædagogiske personale har en central rolle i indsatsen over for socialt udsatte børn eller børn, der er i risiko for at blive udsatte. Opmærksomhed på udsathed i dagtilbud er en væsentlig forudsætning for i tide at kunne sætte ind med en målrettet indsats og på den måde undgå, at der skabes problemer for barnet, eller at begyndende vanskeligheder for barnet vokser sig store.

Det er derfor vigtigt at have fokus på at styrke personalets kompetencer, dels i forhold til tidligt at kunne identificere udsatte børn eller børn, der er i risiko for at blive udsatte, dels i forhold til at arbejde målrettet, systematisk og kvalificeret med de udsatte børn i dagtilbud. Dagtilbuddene skal støtte udsatte børns udvikling og ruste dem til deres nuværende børneliv og til et fremtidigt skole-, arbejds- og familieliv.

Dagtilbudene har tæt kontakt med barnet og dets familie og har på den måde gode muligheder for at opdage forhold, der kræver særlige sociale indsatser. Dagtilbudene er en vigtig brik i en samlet indsats til bekæmpelse af sociale uligheder, og dagtilbudene indgår også i regeringens fremadrettede strategi til bekæmpelse af negativ social arv, hvor målet beskrives som det at:

- udvikle redskaber, så vi tidligt kan opdage de børn og unge, der har behov for hjælp
- skabe overblik over, hvilke indsatser der virker bedst i forhold til det enkelte barn, så indsatsen kan blive så effektiv som muligt
- styrke den sammenhængende indsats mod negativ social arv på tværs af faglige grænser og sektorgrænser, så hjælpen kan sættes ind, netop når og hvor problemerne viser sig.

Ledelse af implementerings- og læreprocesser

Det er naturligvis vigtigt for såvel opgavestiller som for konsortiet bag projektet, at hele det pædagogiske personale præsenteres for den nyeste viden og forskning om udsatte børn og sprogvurdering, men det er mindst lige så vigtigt, at denne viden gennem uddannelsernes processer viser duelighed og forankres i praksis. Det er ikke uproblematisk, når centrale initiativer såsom læreplaner, øget indsats over for udsatte børn, sprogvurderinger eller ny viden generelt søges implementeret i praksis. På trods af megen ny viden inden for området, for eksempel nyere småbørnsforskning (Stern 2000, Hundeide 2004), der peger på børn som robuste, ressourcestærke og initiativrige, viser undersøgelser, at mange ansatte i dagtilbud praktiserer en kompenserende pædagogik, hvor der er fokus på børns fejl

og mangler¹. Der er brug for, som en generel udfordring til alle aktører inden for feltet, at der udvikles et sprog for, hvordan der kan tales om udsathed uden at bruge begreber, der bærer præg af det traditionelle mangelsyn.

Evalueringen af de pædagogiske læreplaner (NIRAS-konsulenterne m.fl. 2006 og 2007) viste endvidere, at en del dagtilbudsledere ikke forbandt læreplaner og arbejdet med læring med indsatsen i forhold til udsatte børn. Evalueringen påpegede, at når forskerne i undersøgelsen spurgte til arbejdet med de udsatte børn, ændredes terminologien til at handle om støtte i stedet for læring. Det kan tolkes som udtryk for en kompenserende tilgang, og at det pædagogiske personale ikke mener, at udsatte børn skal "udsættes" for læring – uanset at megen forskning i social arv viser, at de børn, der har mest gavn af et godt læringsmiljø, er udsatte børn.

"Socialt udsatte børn i dagtilbud" (SFI 2006) viste således, at dagtilbud med systematisk fokus på at udvikle børns emotionelle, sociale og intellektuelle kompetencer kan gøre en forskel – især i forhold til udsatte børn. Det er muligt at opfylde alle børns ret til at deltage i og bidrage til lærende fællesskaber i vores dagtilbud.

1 Bente Jensen (2005): Kan daginstitutioner gøre en forskel.

Sprogvurdering og sprogarbejde

Med vedtagelsen af dagtilbudsloven blev det fra 1. august 2007 obligatorisk for kommunerne at tilbyde alle 3-årige børn en sprogvurdering og opfølgning på denne for at støtte udviklingen af børnenes sprog. Sprogvurderingen og de opfølgende aktiviteter er tilbud, som familien kan vælge at modtage, men det er ikke en forpligtelse.

Det tidligere Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender fik udviklet et materiale, som kommunerne kan anvende ved sprogvurderingerne og opfølgningen (se www.uvm.dk). I materialet bliver der lagt op til, at sprogvurderingen og opfølgningen foretages i dagtilbudet, så barnet oplever sprogvurderingen som en del af de almindelige aktiviteter i dagtilbudet. I forlængelse heraf har efteruddannelsen i nærværende projekt også fokus på, hvordan det pædagogiske personale kan arbejde med sprogvurderinger i dagtilbud, og hvordan man på baggrund af vurderingerne kan tilrettelægge en pædagogisk praksis, der tager udgangspunkt i børnenes forskellige sproglige forudsætninger. En pointe her er, at vi ser sprogarbejdet i forlængelse af relationsarbejdet. Når børn udvikler sprog, er det en forudsætning, at de har sociale praksisser og kompetencer at "hægte sproget op på". En anden vigtig del af sprogarbejdet, som der arbejdes med i efteruddannelserne, er forældresamarbejdet og det tværfaglige samarbejde om udsathed og det at støtte børnenes sproglige udvikling.

Opfølgningen i dagtilbudet er ikke som udgangspunkt tænkt som særskilte sprogaktiviteter, der fungerer uafhængigt af dagtilbudets hverdag i øvrigt. Opfølgningen er tænkt som en ændret eller mere fokuseret pædagogisk indsats, der tager udgangspunkt i børnenes forskellige forudsætninger, der blandt andet er identificeret via sprogvurderingerne. Sprogvurderinger

kan således bidrage til en højere grad af læringsdifferentieret pædagogik. Med læringsdifferentieret pædagogik forstås, at det pædagogiske arbejde tager udgangspunkt i børnenes forskellige forudsætninger, således at alle børn får den opmærksomhed og de aktiviteter, der fremmer deres sociale, følelsesmæssige og sproglige udvikling.

Om denne bog

I indledningen ovenfor beskrives baggrunden for Indenrigs- og Socialministeriets/ Servicestyrelsens initiativ samt baggrunden for nogle af udfordringerne i sådanne implementeringsprocesser. I det følgende præsenteres bogens indhold. Læsevejledningen er ikke tænkt som en "supertekst", som opfanger alle artiklers pointer, men mere som en vejledning, der knytter teksterne sammen og knytter an til projektets formål. I de fire dele er noterne og figurerne fortløbende nummereret. De fire dele er på den måde hver for sig en helhed. Projektet om "efteruddannelse af pædagogisk personale i dagtilbud" hviler på et bestemt børnesyn, som vi præsenterer nedenfor. Dernæst beskriver vi bogens disposition for så at præsentere indholdet i de fire dele og deres artikler.

Bogen er således en samling af artikler, der kan læses enkeltvis, men som på sæt og vis alle hænger sammen. De har forskellige perspektiver på udsathed, og de har forskellige bud på, hvordan der kan arbejdes med udsathed. Alle artikler har til hensigt at stimulere læserens analytiske og refleksevene kompetence med henblik på at udvikle ny

forståelse og begreber for, hvordan der kan tales om og arbejdes med udsathed på baggrund af det nye syn på børn.

Bogen er disponeret sådan, at *del 1* primært handler om *udsathed*. Det vil sige, den handler ikke så meget om udsatte børn selv, som den handler om omsorgsgivernes/det pædagogiske personales ansvar for og forpligtelser på den pædagogiske opgave. Det er det pædagogiske personale i dagtilbuds ansvar at skabe gode læringsmiljøer for børn, det vil sige lige muligheder for alle børn for at lære, trives og udvikle sig.

I *del 2* "peger flaskehalsen" endnu mere specifikt på det pædagogiske personale, og der præsenteres bud på, dels, hvordan det pædagogiske miljø kan kvalificeres, dels, hvordan det pædagogiske personale kan arbejde organisatorisk på at *implementere ny viden*, nye begreber og udvikle nye holdninger i arbejdet, og endelig, hvordan man kan *være igangsættere og ledere af implementeringsprocesser og vejledere for andres læreprocesser*.

Del 3 vender blikket mod *sprogarbejdet*, det vil sige, hvordan man kan arbejde med

sprog-vurderinger i dagtilbud, og hvordan man på baggrund af vurderingerne kan tilrettelægge en pædagogisk praksis, der tager udgangspunkt i børnenes forskellige sproglige forudsætninger. Sprog-vurderinger i dagtilbud ses som et redskab til tidligt at blive opmærksomme på børn, der har brug for ekstra opmærksomhed, og give det pædagogiske personale et bedre grundlag for og viden om, hvordan dagtilbudet kan arbejde med en inkluderende pædagogik for alle børn med fokus på børns sociale og sproglige udvikling.

Del 4, målsætning og evaluering, handler om arbejdet med at sætte mål for og evaluere pædagogisk praksis. Der eksisterer også på dette område megen viden, formidlet i forbindelse med implementering af Lov om Læreplaner (2004) og evalueringen af dette arbejde (Olesen 2007). Vi lægger her et snævert fokus på det pædagogiske personale og de mål og værdier, de arbejder efter, med henblik på at øge kompetencen til at analysere og reflektere over mål og værdier. Og bogen afsluttes med en artikel om en ny metode til evaluering af praksis, der tager afsæt i et kontekstuel og kvalitativt syn på praksis.

Det nye børnesyn

I overensstemmelse med nyere kommunikativ spædbørnsforskning hviler projektets børnesyn på den opfattelse, at barnets læring og udvikling *ikke er en spontan proces*,

hvor barnets biologiske modning og tilpasning til omgivelserne er drivkraft, men en *menneskelig understøttet proces*, hvor barnet udfordres og vejledes af dets omsorgsgivere i et kommunikativt samspil². I pædagogisk praksis betyder det, at det pædagogiske personale ikke blot har en omsorgsrolle, der alene udmøntes i pasning, men også en pædagogisk vejledende rolle, der udmøntes i læring og udvikling. Gennem etablering af kontakt og samspil i læringsmiljøer, hvor barnet mødes med anerkendelse, kan barnet inkluderes i det kulturelle fællesskab (Tomasello 1999). Samlet kan vi kalde denne holdning en relationsorienteret, anerkendende og ressourcerorienteret tilgang: en RAR pædagogik!

I forlængelse af dette børnesyn lægger projektets læringssyn op til at iagttage barnets muligheder for at kunne kommunikere og handle i en kontekst, frem for dets svagheder og "mangler". Når vi i pædagogisk arbejde ønsker at fremme barnets udvikling, handler det om at kortlægge de muligheder, der bliver skabt i konteksten, og som ligger "foran" barnet. I stilladseret læring (scaffolding, Vygotsky 1978) eller medieret læring (Brostøm og Hansen 2006) lægges vægten på at finde de områder, hvor barnet kan videreudvikle sig, så det oplever følelsen

2 Hundeide, Karsten (2004): Relationsarbejde i institution og skole. Dafolo Forlag. Indledning om "det nye syn på barnet".

af at kunne mestre, at have et højt selvværd, og derved motiveres for at lære mere. Når børn deltager i gode samspil med voksne og andre børn, der har gode sociale kompetencer, er der højere kvalitet i samspillet og alle fremstår mere kompetente.

Den, som "flaskehalsen peger på", er det pædagogiske personale. Ansvar for udsathed er ikke barnets, men dets omsorgsgivere i relationer og samspil i og med barnets miljø.

Børn fødes som sociale væsner, der fra (før) fødslen er disponeret til at indgå i kontakt og samspil med sine omsorgsgivere (for eksempel Schaffer 1996, Stern 2001). Deres muligheder afhænger af kvaliteten af og kommunikationen i de samspil, de indgår i. Pointen her er, at ansvaret for kvaliteten i samspillet ligger hos omsorgsgiverne.

Når vi i diskurs og i praksis forlader mangelsynstraditionen, flytter vi blikket på udsathed fra det individuelle (det er barnet, der er/har et problem) til relationen og miljøet og til den kommunikation, der er i konteksten (det er hos de voksne, i samspillet og i miljøet, der skabes problemer for børn). Eller som Mogens Blæhr skriver i sin artikel: det handler ikke om, hvad barnet ikke har – men om, hvad barnet ikke får! Udsathed betyder her at være ekskluderet fra følel-

sesmæssige stabile relationer og fra fællesskabet i dagtilbudet. Der vil stadig i det pædagogiske arbejde med at inkludere alle børn i fællesskaber være behov for at rette fokus mod enkelte børn. Det er der også udviklet en lang række metoder til. Men det må ske på en sådan måde, at der tales om, hvilke ressourcer barnet har, hvordan det prøver at mestre sit liv, og hvordan kvaliteten af samspillet og kommunikationen med barnet kan forbedres. Bruger man i dette arbejde alene individorienterede metoder, får man begrænset viden. Der er behov for metoder, der også er samspilsorienterede og kontekstorienterede. Det giver for eksempel ikke mening blot at kunne konstatere, at et 3-årigt barn har vanskeligt ved at udtale bestemte lyde, hvis ikke man også i pædagogisk praksis reflekterer over denne viden og analyser, hvordan man i samspil med barnet og i miljøet kan give barnet mulighed for at arbejde med og udvikle sin udtale. Barnet må så at sige have noget at hægte sin udviklingsbestræbelser op på.

Der er en risiko forbundet med at anlægge et ressourceperspektiv. Hvis man skelner mellem "mangler" og ressourcer, skal ressourcer altid foretrækkes – men den anden side af distinktionen bliver ikke væk af den grund. Der vil kunne være udviklings- og funktionsvanskeligheder, der eksemplificerer et specialpædagogisk ærinde, og som ikke må overses. Og den viser sig i praksis og kommer til udtryk i distinktionen mellem

individ og kontekst. Omvendt er sådanne vanskeligheder i systemteoretisk perspektiv ikke nødvendigvis et udtryk for individuelle dysfunktioner, men et udtryk for, at tilkoblingen til konteksten kan være problematisk, idet der kan være opretholdende faktorer i denne, som bevirker og radikaliserer sociale eller fysiologiske dysfunktioner hos individet. De *opretholdende faktorer* skaber problemadfærd, som man kalder det i den læringspædagogiske analyse (LP-modellen, se denne i del 1), eller det peger på kvaliteten af den personlige, sociale og organisatoriske rummelighed, som man taler om i NSR-modellen (se denne i del 1).

Det er imidlertid altid produktivt at påbegynde en iagttagelse og analyse med at se på børns ressourcer.

Præsentation af bogens indhold

Del 1: Udsathed

I artiklen *Udsatte børn – kompetenceudvikling i kommunen* diskuteres den nye grundlagsforståelse, som vi nævner ovenfor. I både teori, empiri og lovgivning udtrykt i, hvad vi benævner som paradigmeskiftet, ser vi overensstemmelse mellem gældende lovgivning og den nyeste viden på området. Den store udfordring er at omsætte denne nye grundlagsforståelse til en konkret praksis, så dette skifte i synet på, hvad opgaven er, omsættes til en praksis, der afspejler skiftet. At vi i praksis ikke fortsætter med at gentage tiltag

og indsatser, der dokumenteret synes ikke at virke, men påtager os opgaven med at udvikle en ny praksis i hele den kommunale organisation, fra den enkelte medarbejder ude, hvor børn og familier lever deres hverdagsliv, og helt ind i byrådssalen, hvor de politiske og økonomiske mål og rammer for indsatsen vedtages.

Feltet er præget af megen ny viden, der endnu ikke er videreudviklet til modeller og metoder for praksis, der kan arbejdes "håndterbart" eller "straks anvendeligt" efter. I hverdagen i dagtilbudet bliver det afgørende, at der, uden flere ressourcer, kan arbejdes med udsathed i pædagogisk praksis. Det fordrer en meningsfuld forandrings-teori og nogle modeller, der inspirerer til innovation og nytænkning (holdningsændring). For selv om forskning (Jensen 2005) som tidligere nævnt viser, at stort set alle er i stand til at opfatte socialt udsatte børns signaler, så synes det at være vanskeligt at etablere en pædagogisk effektiv og lærende praksis, hvilket af det pædagogiske personale selv begrundes i manglende tid, viden og politisk opbakning.

Det er således ikke nogen nem opgave at implementere ny viden endsige udvikle nye holdninger i synet på barnet og dets læring og trivsel, der i praksis inkluderer alle børn. Forståelsen for, at det pædagogiske personales ændrede holdning i relationen til børn og til hinanden vil ændre kommunikatio-

nen og kulturen i dagtilbudene, må kobles til teori og metoder vedrørende det at skabe aktivt inkluderende miljøer.

Den næste artikel *Normalsystemets rummeliggørelse* har ikke løsningen på den opgave, men introducerer en tænkning og handlinger via en model med handleanvisninger, der gør, at det pædagogiske personale kan gå i gang med arbejdet med at diskutere og udvikle en rummelig eller inkluderende praksis og samtidigt have en model, der betyder, at man kan fastholde fokus uden at miste overblik og sammenhæng.

At arbejde med rummelighed og inklusion handler om at fokusere på opgaven: Hvad kan jeg selv gøre, hvad kan jeg få hjælp til, hvad kan de andre gøre, og hvordan kan hele organisationen være med til, at der skabes udvikling, læring og trivsel for alle børn og ikke mindst de børn, der er "udsatte"? Altså børn, der af den ene eller anden grund ikke trives eller udvikler sig i dagtilbudet. Der kan være mange grunde til, at et eller en gruppe af børn ikke trives og udvikler sig, men uanset årsagerne er den professionelle opgave i et passende samarbejde med alle, herunder børn og forældre, at forebygge og vende en sådan udvikling. Opgaven er i "al sin enkelthed" inden for de givne rammer at realisere Lov om Dagtilbud og Salamanca-erklæringens (1995) overordnede værdi og intention om at give alle børn lige muligheder og skabe dagtilbud til/for alle

ved at anerkende de kulturer og normer, børnene kommer med.

Tankerne bag temaet om at flytte fokus væk fra udelukkende at se på barnets/børns personlige mangler og egenskaber, til at have fokus på at understøtte børns selvværd og understøtte børnene i, at de alle har potentialer og ressourcer, der kan udvikles og anvendes, udbygges i de to følgende artikler, med en systemteoretisk antagelse om systemets forventninger til individet og rollen. Dermed rettes i artiklerne fokus på, hvad individet – både børn og voksne – gør for at gøre sig tilgængelig for den specifikke kommunikation, der er herskende i den sociale kontekst og som hæmmer eller fremmer kommunikationen.

Det teoretiske fundament i Niklas Luhmanns kommunikationsteori er afsættet i den næste artikel, der introducerer en ny model, i daglig tale kaldet *LP-modellen* (Nordahl 2007). Modellen bygger sit teorigrundlag på en sociologisk systemteoretisk forståelse, hvor social inklusion er en vigtig forudsætning. Gennem anvendelsen af modellen kan det pædagogiske personale styrke det professionelle virke ved at tilvejebringe inkluderende læringsmiljøer for socialt udsatte børn, herunder udvikle børnenes sproglige og sociale kompetence. Artiklen anviser en konkret analysemetode, der kan afdække hvilke "hæmmere og fremmere" der oprettholder praksis i det pædagogiske miljø.

I den følgende artikel, *Dagtilbud som læringsmiljø og pædagogens ansvar*, uddybes LP-modelens fundament. Antagelsen er, at barnet/mennesket bliver påvirket af de sociale omgivelser, som det indgår i, og mennesker tilpasser deres kommunikationer til de omgivelser og den sociale kontekst, som de deltager i. Mennesket er en selvfortolkende aktør i et socialt system, hvor der foregår en kontinuerlig interaktion mellem de aktører, som er nærværende for hinanden. Aktørerne er kun nærværende for hinanden, hvis deres kommunikationer når frem til hinanden. Problemet i alle sociale systemer, der er baseret på kommunikation, er netop at kunne nå den anden gennem bestemte sociale koder for kommunikation. Artiklen understreger betydningen af pædagogiske refleksioner over læringsmiljøet for at undgå, at miljøet i sig selv skaber udsathed.

I forlængelse af ovenstående artikler afsluttes bogens del 1 med en artikel om, hvilke tegn/signaler børn med sociale problemer kan udsende. I artiklen *Identifikation af udsathed* præsenteres indikatorer til identifikation af udsatte børn (Ploug 2007), som understøtter arbejdet med konkret at kunne identificere og tage hånd om børn, der er udsatte. Hvad sker der, når et barn marginaliseres og ekskluderes? Artiklen søger at dekonstruere ”mangeldiskursen” og peger frem mod, hvordan, hvornår og om hvad andre fagpersoner og forældre skal involveres.

Der er som bekendt kommet øget fokus på udsatte børn i bred forstand, eksempelvis i form af øget fokus på rummelighed og en tidlig indsats over for målgruppen. Det hedder blandt andet i Daginstitutionsloven § 1, stk. 3, at formålet med loven er at forebygge negativ social arv og eksklusion, og i § 8, stk. 4, at det skal fremgå af den pædagogiske læreplan, hvilke relevante pædagogiske metoder, aktiviteter og eventuelle mål der opstilles og iværksættes for børn med særlige behov. På den ene side stiller ovenstående forhold nogle særlige krav til personalet i dagtilbud. For eksempel er det vigtigt, at personalet understøtter opsporingen af udsathed og er opmærksomme på, hvilke signaler et udsat barn udsender, således at der kan iværksættes en tidlig indsats, som fremmer barnets trivsel og udvikling positivt. Udgangspunktet er oftest en faglig bekymring hos det pædagogiske personale, når et barn sender signaler om, at noget er galt:

- gennem ændret adfærd
- gennem ændring i udviklingen, tolket af det pædagogiske personale som negativ
- ved at mistrives i forhold til omgivelserne eller hjemmet

På den anden side skal man netop i denne ”bekymringsfase” passe på, fordi denne opmærksomhed og bekymring kan medvirke til at fastholde det pædagogiske personale i en fortælling om praksis, der præges af det

såkaldte mangelsyn (Jensen 2005). Dagtilbudslovens mål og værdier er en udfordring til mangelsynet. Derfor præsenteres i artiklen også en række faktorer i identifikation af udsatte børn og ikke mindst i kommunikationen herom, der er forskellig fra det traditionelle syn på udsathed. Vi prøver så at sige at vende problemstillingerne om, og med afsæt i de første artiklers antagelser og den relations- og ressourceorienterede tilgang ser vi på, hvordan børn mestrer tilværelsen, selv om miljøet byder dem forskellige vanskeligheder. Den positive reformulering præsenteres ved temaer for kommunikation og samspil, som kan indgå i den pædagogiske handleplan. Samspilstemaerne uddybes i del 2, og den pædagogiske praksis med stilladseret læring uddybes i del 3.

Del 2: Ledelse af implementerings- og læreprocesser

I de foregående artikler i del 1 henvises til de samspilstemaer, der indgår i den nye tendens til at fokusere på samspil og stilladseret læring; den relations- og ressourceorienterede tilgang. De første artikler i bogens del 2 leder frem til og uddyber samspilstemaerne og begrebet sensitivering (øget sympati og empati).

To diskurser/traditioner bidrager hver på sin måde til det teoretiske grundlag for didaktikken i såvel en praktisk pædagogik som i en voksenpædagogisk tilgang i nærværende

undervisningsmateriale. Den ene lægger vægt på omsorgsgivers evne til at justere og tilpasse sig *barnets følelsesmæssige tilstand og forhold* (Hundeide 2004, Bråten 1999, Stern 2001), den anden på omsorgsgivers evne til at tilpasse sig *barnets hensigter* (for eksempel Schaffer 1999, Bruner 1998). Den første arbejder primært med den tidlige kommunikation og intersubjektivitet mellem mor/spædbarn, omsorgsgiver/småbørn, den anden mere med fælles opmærksomhed og involvering. Forskningen viser her, hvordan den narrative/sproglige støtte og berigelse er af afgørende betydning for barnets udvikling (Schaffer 1996, Tomasello 1998). Den tredje tradition, som vi har mødt i del 1, er den systemteoretiske kommunikationsteori, som skærper vores blik for, hvordan det overhovedet er muligt at tale om kvalitet i kommunikation (eller samspil) mellem for eksempel børn og omsorgsgiver. Omsorgsgivers evne til at afstemme sig følelsesmæssigt og relationelt i samspillet er begreber, der optræder hos blandt andre Daniel Stern og Marte Meo (se for eksempel Lise Gullestrup 2005). Fra sidstnævnte bygges videre på metoderne til videoanalyse af samspil og refleksion herover (Hundeide 2004, s. 13). Refleksion tænkes her både som evnen til i dialog med en anden at kunne rumme, anerkende og respektere den andens iagttagelse og som evnen til at kunne iagttage sig selv i dialogen og samspillet.

Denne metode er central i uddannelserne og placeres derfor også centralt i undervisningsmaterialet. Metoden har vist sin værdi både nationalt og internationalt. Det er særligt videooptagelserne og vejleders feedback af og på faktiske samspil, der følger de otte samspilstemaer som arbejds punkter, der får effekt for ændringer i personalets måde at møde børnene på og dermed også på det pædagogiske miljø. Hundeide (2004) taler om, at der sker en stigende sensitivering hos det pædagogiske personale.

I bogens del 2 lægges ud med artikler, der anskuer ministeriets og styrelsens initiativ som et pædagogisk udviklingsarbejde og/eller som styrede kreative processer med innovativt perspektiv. Det handler om implementering af ny viden og metode og ligger i forlængelse af artiklen i del 1 om professionsudvikling og professionsforståelse. Som leder af implementeringsprocesser er det vigtigt med kendskab til centrale dele i sådanne processer så som kvalitetssikring og evaluering, modstande, arbejds- og udviklingsgrubbers psykologi og ledelsesmæssige "håndtag". En måske mere vigtig pointe er, at en sådan innovativ forholde sig til praksis kan bidrage til, at det pædagogiske personale udvikler en inkluderende og innovativ pædagogik.

Artiklerne i del 2 henvender sig til hele det pædagogiske personale, men har især fokus på de ansvarlige personer for ledelse og

samarbejde, der blandt andet forestår personaleudvikling og eksternt samarbejde. Der fremlægges her en vigtig pointe om ledelse i relationer i forhold til andres læreprocesser, nemlig at kvaliteten afhænger af ledelsens kvalitet i relationen.

Formålet med denne del af undervisningsmaterialet er at understøtte nøglepersoner, ledere, konsulenter og tilsvarende personale i uddannelsen og i arbejdet med formidling af viden, processtyring og implementeringsprocesser i at skabe inspirerende miljøer og igangsætte læringsaktiviteter, der appellerer til, udvikler og udfordrer kollegaer og børn. Udfordringen til den, der har ansvar for og leder et samspil, er, at hvad der skal læres, hænger sammen med, hvordan der læres. Didaktikken bliver til pædagogikken. Sympati og empati er noget, man har og viser ved at være fokuseret opmærksom og sensitiv over for det, der giver mening for den anden, og ved at følge den andens initiativer ved at afstemme med, hvad der giver mening for én selv.

I den første artikel, *Innovation i dagtilbud*, tages fat på den opgave, dagtilbudene (hele tiden) står over for med implementering af ny viden, nye krav, nye metoder og så videre. Det er artiklens antagelse, at det pædagogiske personale må nytænke såvel organisationen som daglig praksis, så man i højere grad er i stand til at agere fleksibelt og udviklingsorienteret, når nye krav presser sig på.

Nye krav udefra betyder ikke altid, at man nu skal til at lave alting om og udsættes for yderligere belastninger i arbejdet i det hele taget. Ved at tænke nyt, være kreativ, ja, etablere rammer for innovation, kan nye krav endog være kærkomne forstyrrelser af dagligdagen. I artiklen præsenteres kendte tegn for innovation (blandt andre Darsø 2003 og Digmann 2006) og muligheder og faldgruber i innovative processer samt i disse implementeringsdel. Det er erfaringen, at innovationsprocessens kreative fase i høj grad medvirker til at forankre ny viden og nye mål i praksis og i deltagernes bevidsthed.

Den anden artikel, *Implementering af innovative processer i dagtilbud*, uddyber, hvordan sådanne udefrakommende krav (der jo er politisk besluttede) kan håndteres i pædagogisk praksis. Det er antagelsen, at implementering handler om kommunikation inden for og mellem forskellige systemer, hvor der i hvert system hersker en særlig diskurs, det vil sige måder at forstå sig selv på (for eksempel som pædagog) og fortællinger om, hvad arbejdet går ud på, og hvordan det skaber mening for deltagerne i systemet.

Herefter fører artiklen *Ledet samspil* frem til, dels en uddybning af de otte samspilstemaer og de syv sensitiveringsprincipper, og dels til principper for, hvordan såvel det pædagogiske personale som konsulenter, ledere og rådgivere kan være vejledere eller guider for

andre i deres læreproces. Som vejleder for andres læreprocesser, for eksempel i forbindelse med implementering af læreplaner, står vejlederen/lederen/nøglepersonen i en dobbeltrolle. Man skal vide det, som den lærende ved, men man skal også selv vide mere. Og så skal man kunne sætte denne "merviden" i spil – i et samspil – på en måde, så den lærende mødes personligt (følelsesmæssigt), fagligt (kognitivt) og socialt, og så det giver mening for den lærende. Det er artiklens antagelse, at sensitivering i samspil skaber ny værdi for den lærende – og altså dermed innovation. Som vejleder må man derfor kunne guide den lærende i en innovativ proces.

I arbejdet med analyse af samarbejds- og læreprocesser og ledelse af implementeringsprocesser, både i dagligdagen og i pædagogiske udviklingsprojekter, kan samspilstemaerne være det, man taler om, skriver om og ser video om. Men erkendelse og erfaring gennem oplevelse og følelser står centralt i den relations- og ressourceorienterede pædagogik.

I den næste artikel, *At sætte problemet til skue i det æstetiske rum – et redskab til at analysere relationer*, præsenteres metoden *forumteater* til analyse af samspil, hvor der arbejdes med både krop og tænkning. I forhold til innovationsprocesser giver denne metode mange muligheder for at analysere egen praksis. Gennem arbejdet kan samarbejdsrelatio-

ner stilles til skue i den særlige stemning, som det æstetiske rum kan etablere, når vi arbejder i en fiktion, som samtidig er en fortælling fra virkeligheden. I en sådan proces vil der være mange muligheder for positivt at redefinere samarbejdspartnere, at blive bevidst om egen praksis samt at afprøve nye løsninger i samarbejdet.

Artiklen *Fælles opmærksomhed* følger op på analysen af samspillet børn/voksne og voksne imellem og går tættere på det pædagogiske arbejdes tilrettelæggelse. Det er artiklens antagelse, at de senere års stærke fokus på det individuelle barn kan medføre, at fælles processer mellem voksne og børn falder uden for planlægningen. Men det er netop i fællesskabet, at meningsfulde dialoger opstår, og det er her, at barnet får fornemmelsen for at høre til, får skabt mening for sig selv og reelt inkluderes.

Det er den pædagogiske ledelses ansvar, sammen med personalet, at igangsætte og skabe inspirerende miljøer og især at fastholde læreprocesser i forhold til kollegers samspil med børn, forældre og øvrige kolleger. Her kan udvikling af rammeleg og kollektive æstetiske læreprocesser være anvendelige bud på, hvordan udvikling af praksis kan fastholdes.

I arbejdet med ledelse af læreprocesser bliver det tydeligt, hvilken betydning det har, at man som vejleder ikke kun selv arbejder

mod et mål, men også bliver bevidst om, hvordan ens egne holdninger, værdier og rolle i samspil med andre kan være motive-rende, således at kolleger kan blive i stand til at skabe udvikling og forandring. Herom handler artiklen *Formidling, samarbejde og dialog*. Gennem emner som retorisk målrettethed, ethos (moral), troværdighed, dialog og betydningen af positiv ressourcetænkning i mødet med den anden, skitseres perspektiver på arbejdet i rollen som vejleder for og leder af læreprocesser.

Som eksempel på en arbejdsmetode til undersøgelse af relationer beskrives en matrix-model, som er en arbejdsmetode fra ICDP³. Metoden kan være med til at skabe et visuelt billede af nogle af de elementer, som hverdagen består af. Det skema eller den matrix, man udformer, kan have et overordnet tema som for eksempel *pædagogens sproglige kontakt med otte børn ved frokostmåltidet*. I artiklen eksemplificeres dette med udgangspunkt i sprogforskeren Hallidays syv sprogfunktioner (TRAS 2008, s. 31).

Som vejleder, ressourceperson, leder eller konsulent bliver man både i forhold til sin faglige viden og i kraft af sin status opfattet som en ambassadør for dagtilbudet. I andre sammenhænge drejer det sig om, at man samarbejder om opgaver, der involverer par-

3 International Child Development Programme, Karsten Hundeide og Henning Rye.

ter uden for dagtilbudet som for eksempel kommunens PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning), forældre med videre. Her bliver rollen, at man som vejleder skal repræsentere et fagligt område som for eksempel børnehavens arbejde med udsatte børn på gul stue. Begge funktioner kræver færdigheder i kommunikation eller sagt på en anden måde: det kræver formidlingsfærdigheder.

I artiklen *Sproglig formidling som arbejdsredskab i vejleders arbejdsfelt* gives der bud på, hvordan vejledere kan arbejde med den sproglige formidling. Til det introduceres de retoriske begreber *pistis*, der handler om troværdighed, og *aptum*, der handler om, hvordan man bruger sit sprog i forskellige sammenhænge og er opmærksom på ens situationsfornemmelse. Det er nødvendigt at arbejde med og tilpasse sin formidling, så formen passer til de arbejdsopgaver, der skal løses. Forberedelsen til det arbejde præsenteres i en tredelt model, hvor der arbejdes med, hvad der kan forberedes før en samtale, hvad der kan tænkes på under en samtale, og hvad der efter samtalen kan ændres til næste gang. Artiklen indeholder også et konkret analyseskema, der kan anvendes i arbejdet med at reflektere over samspil.

Del 3: Sprogarbejdet

I de senere år er der generelt kommet et øget fokus på børns sprog og på sproget som forudsætning for læring. Forskning i barnets tidlige sprogudvikling og effekten af tidlig

indsats peger på en stærk sammenhæng mellem følgende områder:

- Det tidlige ordforråd og senere læseforståelse, helt op i voksenalderen⁴.
- Barnets tidlige begrebsmæssige udvikling danner grundlag for senere læring – ikke blot sprogtilegnelsen, men læring generelt; den såkaldte "sleeper effect"⁵.
- Det er desuden dokumenteret ("PISA Etnisk 2005"), at tosprogede børn har et ringere udbytte af dagtilbud og skolegang end børn med dansk som modersmål⁶. Dagtilbudene står derfor over for en stor udfordring i at sikre, at børn med dansk som andetsprog sikres de samme muligheder som børn med dansk som modersmål⁷.

Formålet med materialet om sprogvurderinger og opfølgningen er således, dels at give dagtilbudene et redskab til tidligt at blive opmærksomme på børn, der har brug for en særlig indsats, dels at give det pædagogiske personale et bedre grundlag for og viden om, hvordan dagtilbudet kan arbejde med en inkluderende pædagogik for alle børn med fokus på børns sociale, sproglige og kommunikative udvikling. *Det lovmæssige*

4 Dickinson og Tabors, 2001; Snow et al., 2005; Spira et al., 2005; Storch og Whitehurst, 2002.

5 Aukrust 2005.

6 Dette skal dog ses i lyset af, at den obligatoriske modersmålsundervisning er afskaffet.

7 Aukrust 2005.

grundlag for sprogvurderinger og sprogarbejde præsenteres kort i den første artikel i del 3.

Forinden indledes del 3 med en *Indledning* der introducerer til sprogtilegnelsesteorier, der retter fokus på sprogmiljø, sprog giver og kommunikationspartner som vigtige faktorer for et godt forløb.

Dermed sættes det pædagogiske arbejde i et nyt perspektiv, og såvel sprogvurderingsforløbet som det pædagogiske arbejde i hverdagen udfordres. Viden om udviklings- og læringsforudsætninger, såvel sociale som kognitive, er vigtig, og kendskab til den generelle sproglige udviklingslinje er en nødvendighed, når det enkelte barn skal vurderes og udfordres i det daglige kommunikative samspil. Men lige så vigtigt er det målrettede pædagogiske arbejde og evaluering af aktiviteter og processer i det kommunikative fællesskab.

I artiklen *Børn i udsatte positioner i relation til sprog og kommunikation* angives en forståelsesramme for sproglig og kommunikativ udsathed, begrundet i nyere udviklingspsykologiske teorier (Tomasello 2004). Såvel biologiske som sociale og kulturelle faktorer kan påvirke sprogtilenelsesprocessen og udviklingen af den kommunikative evne (Jan Valsiner 1997, 2003). Det er antagelsen, at i forbindelse med udsathed er den sociale udvikling fundamentet for den sproglige og

kognitive udvikling. Gennem deltagelse i sociale rutiner opmuntres børn for eksempel til at hjælpe hinanden, de imiterer hinanden og de udvikler venskaber. I en observation og vurdering af børns kompetencer og tilrettelæggelse af udviklingsfremmende aktiviteter, må det pædagogiske personale arbejde med, at børnene har noget "at hænge sprogudviklingen op på" (Tomasello 2009).

Børn, der tilegner sig mere end ét sprog, er lige så forskellige som de familiemønstre, de indgår i. Tidligere talte man om halvsprog og mangler ved tosprogedes sprogudvikling. I artiklen *Udsat – når børn tilegner sig mere end ét sprog* er antagelsen, at man nu er gået væk fra den opfattelse, idet det viser sig, at sprog snarere må opfattes som afhængigt af den situation, der tales i. Tosprogede er således fuldt sprogligt erfarne i hjemmesituationer, men må lære dagtilbudets logik og sprog som nyt. Det gælder også danske børn, men de har den fordel, at de kan trække på ordforråd og sociale logikker hjemmefra. For børn, der kommer i dagtilbud med et andet modersmål end dansk og fra andre etniske, sociale og kulturelle sammenhænge, gælder, at det pædagogiske personale må være særlig opmærksomme på at stimulere og understøtte barnets sociale udvikling *samtidig* med sprogudvikling. Måden at stimulere sprogudviklingen hos tosprogede børn, der er i gang med at lære to sprog, er ikke væsentlig anderledes end sprogstimulering

af børn med ét sprog, men der ligger en forpligtelse til at anerkende og gerne støtte det enkelte barns modersmål som ligeværdigt i den løbende sprogindlæring på dansk.

I den næste artikel, *Sprogvurdering – om observation, analyse, forældresamarbejde, handleplaner og evaluering*, vises, hvordan de senere års fokus på børns sproglige kompetence, såvel talesproglig som skriftsproglig, har medført, at der iværksættes en lang række tiltag på førskoleområdet. Interessen for det tidlige sprogtilegnelsesforløb er stigende, og der peges på mulige sammenhænge mellem linjen i den tidlige sprogilegnelsesproces og de skriftsproglige kompetencer. Artiklen beskriver det vurderingsgrundlag, der udføres sprogvurdering ud fra, og retter fokus på det opfølgende pædagogiske arbejde og samarbejde med børn og forældre. I det pædagogiske arbejde ses sprogarbejdet i optikken af stilladsering og zonen for nærmeste udvikling (Vygotsky 1978, Valsinger 2003), og der fokuseres på børnene som deltagere i social praksis (Lave og Wenger 1991). Et godt sprogmiljø er kendetegnet ved, at det sideløbende støtter barnets personlige, sociale og sproglige udvikling, gennem at det udvider børns muligheder for deltagelse i læringsfællesskabet. Det er også på denne måde præget af anerkendelse for barnets sprogkultur.

Den næste artikel fortsætter med at beskrive andre former for sprogmøder og *sprogfrem-*

mende aktiviteter. Hverdagens kommunikation og dialogen om det, der sker i situationen, er basal, konstaterer vi. Gode sociale rutiner og tydelige kommunikationsregler er nødvendige, ligesom de voksne jævnligt må overveje og afstemme rutinerne, så anerkendende sprogbrug og gode kommunikationsregler bevares og udvikles positivt. I artiklen nævnes nogle sprogfremmende aktiviteter, det vil sige gode sociale aktiviteter i forhold til sprogilegnelsen, som børn bør have mulighed for at deltage i dagligt. En aktivitet, som fremhæves i sin egen artikel, *Fortæl en billedbog!*, er fortællingen. Den kan, med henvisning til Bruner, være med til at skabe mening for børn og dermed øge deres muligheder for deltagelse i sociale praksisser. Det narrative rækker ud over fortællingen og bliver et redskab for erkendelse. Artiklen giver mange eksempler på hvordan billedbøger kan understøtte læring, skabe mening og dermed øgede muligheder for inklusion.

I artiklen *Sprogmøder gennem symbol og billedfortælling* fremlægges flere aktiviteter, og der introduceres en teorimodel, hvor kroppen og sanserne beskrives som grundlaget for al symbol- og begrebsdannelse. Ord og billeder udgør to symbolsystemer, der har fælles reference til kroppen. Det er dog ikke det samme, vi udtrykker gennem billeder og skulpturer, som gennem ordene. De to symbolsystemer rummer tilsammen kvaliteter og muligheder for et kreativt sprogstøttende

samspil med de 0-6-årige, ikke mindst for de sprogligt udsatte børn. Med eksempler fra praksis beskrives, hvordan en sproglig indsats med fordel kan bygge på en billedskabende proces. Sprogmodet kommer i stand, når de varierede symbolske formsprog ord, billeder og kropslige begreber går op i en højere enhed.

Del 4: Mål og evaluering

I *Pædagogiske læreplaner – mål, teori og praksis* rettes fokus på, hvordan man i dagtilbudet tilrettelægger det pædagogiske arbejde, og hvor sprogarbejdet og det kommunikative i alle sammenhænge spiller en væsentlig rolle.

Artiklen knytter an til læreplaner, der ses som et vigtigt planlægningsredskab, som kan være nyttigt og værdifuldt i det daglige arbejde. Læreplaner kan være med til at profilere dagtilbudet, men bestemt også gøre dagligdagen lettere, når bevidstheden omkring sammenhængen imellem mål og aktiviteter øges. At der er overensstemmelse mellem mål, plan og virkelighed og blandt personalet i den pædagogiske kultur er af afgørende betydning for, om såvel det specifikke som generelle sprogarbejde og arbejde med udsathed i det hele taget skal lykkes og

gøre en forskel. Også i denne artikel søges ”mangelsyns-diskursen” drejet fra ”det individuelle til det fælles”.

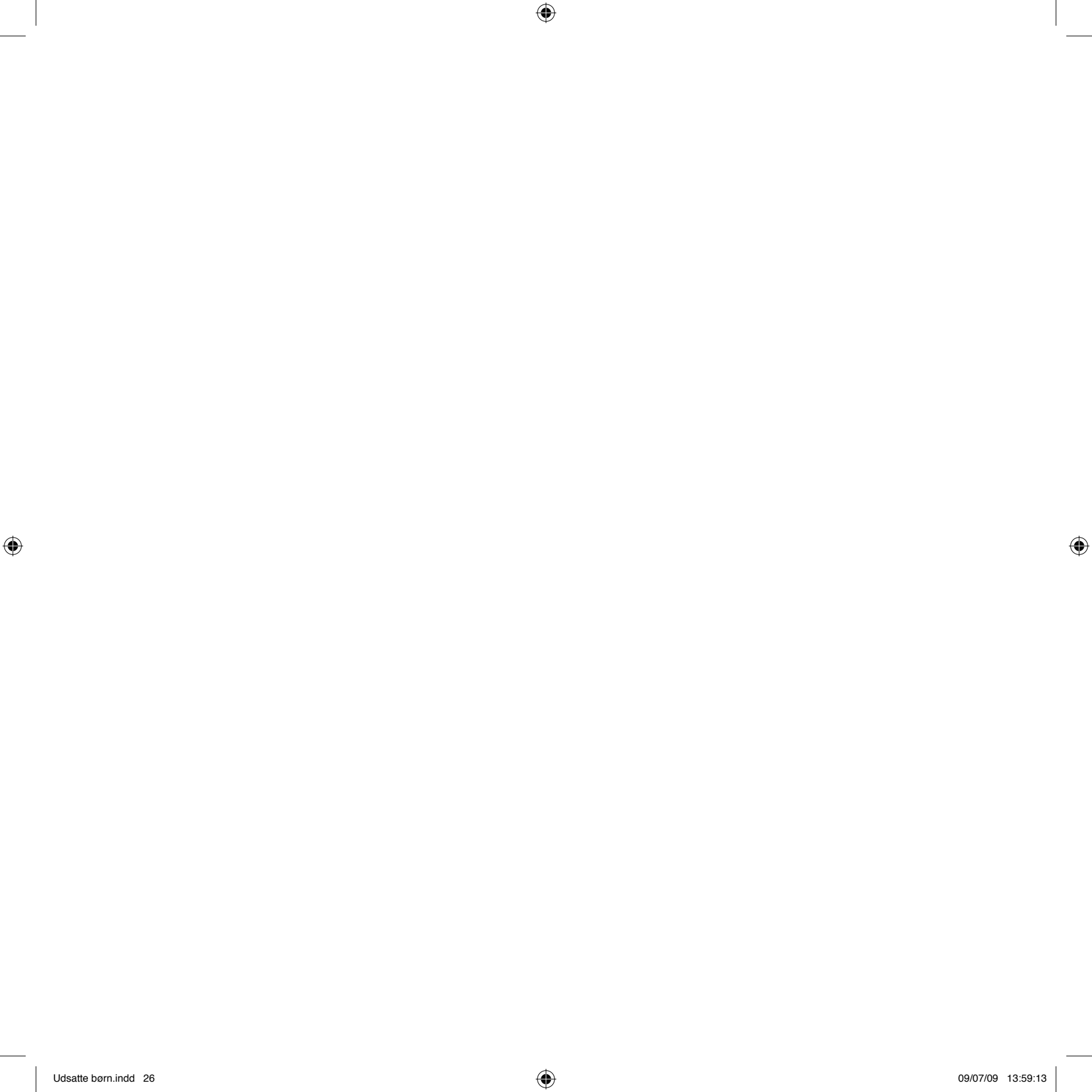
Del 4 slttes af med præsentationen af en ny metode til evaluering i pædagogisk praksis. Indførelsen af læreplaner har aktualiseret kravet om, at det pædagogiske arbejde systematisk målsættes og evalueres. Evaluering ses her i et fremadrettet perspektiv og sigter mod udvikling af kvaliteten af den pædagogiske praksis. Hvis en evaluering af denne karakter skal give mening, er der umiddelbart tre spørgsmål, der trænger sig på, og som behandles i artiklen: Hvad er pædagogisk kvalitet? Hvordan kan man synliggøre kvalitet gennem evaluering af pædagogisk praksis, og hvordan kan resultater anvendes til yderligere kvalitetsudvikling? I artiklen, der er *en præsentation af ECERS i en dansk kontekst*, gives et svar på de tre spørgsmål. Artiklen vil ligeledes beskæftige sig med, hvilke kvalitetsmål ECERS implicit indeholder, og relatere dette til udsatte børn.

God læselyst.

Torben Næsby, projektleder

Del 1

Udsathed



Udsatte børn – kompetenceudvikling i kommunen

Af Mogens Blæhr, UC Nordjylland

I det følgende præsenteres hovedpointerne fra et kommunalt udviklingsprojekt i en mellemstor kommune, hvor indsatsen over for udsatte børn og unge blev forsøgt radikalt ændret under henvisning til en ny grundlagsforståelse i både teori, empiri og lovgivning, som den udtrykkes i, hvad vi benævner paradigmeskiftet. Den store udfordring var og er at omsætte denne nye grundlagsforståelse til en konkret praksis, så dette skifte i synet på, hvad opgaven er, omsættes til en praksis, der afspejler skiftet. At vi i praksis ikke fortsætter med at gentage tiltag og indsatser, der dokumenteret synes ikke at virke, men påtager os den opgave at udvikle en ny praksis i hele den kommunale organisation, fra den enkelte medarbejder ude, hvor børn og familier lever deres hverdagsliv, og helt ind i byrådssalen, hvor de politiske og økonomiske mål og rammer for indsatsen vedtages. Afslutningsvis præsenteres to modeller, der har vist sig som konstruktive bidrag til udviklingen af sådanne nye kompetencer.

Udviklingsorienteret teori og empiri om, hvordan opgaven skal forstås og løses

Når vi i dag skal tage stilling til, hvordan vi kan hjælpe og støtte udsatte forældre og børns selvoplevelse og mestring, befinder vi os midt i en faglig udfordring, der inde-

bærer en radikal anden måde at forstå og håndtere opgaven på. Når det drejer sig om børns behov og udvikling, må vi revurdere sædvanlige forestillinger og arbejdsmåder, vi som oftest benytter os af.

Forældres sensitivitet (empati og sympati) over for at møde barnets biologiske og følelsesmæssige behov, først og fremmest den mellem menneskelige interaktion mellem forældre og barn, bliver med John Bowlbys teori om tilknytning (Bowlby 1988, 1969) tillagt afgørende betydning. Barnets overlevelse og tidlige udvikling bliver sat ind i en omsorgssammenhæng. Det er i denne omsorgssammenhæng, barnets tidlige erfaringer resulterer i oplevelsen af henholdsvis tryk eller utryk tilknytning. Og sådanne erfaringer får afgørende betydning for barnets hele psykosociale udvikling.

Mary Ainsworth har, gennem sin forskning vedrørende barnets generelle udvikling af tilknytning i de første leveår og denne tilknytnings betydning for barnets psykosociale udvikling, bidraget til, at tilknytningsbegrebet er blevet centralt placeret i udviklingspsykologisk sammenhæng

(Ainsworth 1978). Ainsworth har dokumenteret betydningen af hyppig og vedvarende fysisk kontakt mellem mor og barn, hvor moderen i kontakten er følsom over for barnets signaler og evner at imødekomme barnets behov og rytme. Ainsworth har dokumenteret betydningen af, at omgivelserne giver mulighed for, at barnet kan erfare, at det har indflydelse på sit forhold til omverdenen, og betydningen af, at barnet og moderen har glæde af at være sammen.

Senere forskning om konsekvenserne af kvalitet i tilknytningen viser, at tilknytningsmønstre dannet i det første leveår på godt og ondt varer ved gennem barneårene og op i voksenalderen (Cicetti 1995). Hvis der ikke senere indtræffer særlige ændringer i barnets livssituation, der kan ændre de tidlige erfaringer med tilknytning til vigtige omsorgspersoner, så vil det være sådanne tidlige erfaringer, der får afgørende betydning for barnets psykosociale udvikling op gennem årene.

Et af de vigtigste bidrag til moderne udviklingspsykologisk teori er imidlertid Daniel Stern. Med udgangspunkt i psykoanalytisk tradition har han videreudviklet det kontekstrelaterede syn på udvikling, som Bowlby grundlagde. Gennem sin teoriudvikling og forskning har Stern bidraget til at beskrive barnets psykosociale udvikling i et interaktionsrelateret perspektiv. Mere end nogen anden tidligere har Stern evnet at

inddrage den empiriske spæd- og småbarnsforskning i sin teoriudvikling (Stern 1985). Stern fremhæver hverdagslivets interaktionsbaserede erfaringer som grundlaget for barnets dannelse af et selv og udviklingen af dets forståelse og mestring af omverdenen. Stern lægger stor vægt på forældrenes betydning for barnets psykosociale udvikling, ikke mindst på, hvordan forældrenes personlige erfaringer og bevidste og ubevidste forestillinger er af afgørende betydning for deres interaktion med barnet (Stern 1995).

Stern forkaster den traditionelle psykoanalytiske fase- og driftsteori. Lidt forenklet kan man se motivationsbegrebet i Sterns teori i sammenhæng med blandt andet motivationssystemer relateret til tilknytning, kompetenceudvikling og nysgerrighed. Sådanne erfaringer er basis for motivation og selvoplevelse i, hvad man kan kalde en "biologiskpsykosocialkulturel" kontekst. Stern lægger vægt på, at de tidlige selvoplevelser fortsætter med at eksistere hele livet, men samtidig også, at sådanne tidlige erfaringers betydning for senere udvikling kan modificeres gennem nye erfaringer. Sterns relationsorienterede forståelse af udvikling har givet et vigtigt bidrag til vores forståelse af, hvordan børns udvikling beror på interaktionen med vigtige omsorgspersoner, og et vigtigt bidrag til at vise, hvordan kvaliteten af samspilsmønstre kan påvirkes gennem intervention (Stern 1995).

Med Piaget og Montessori introduceres et nyt syn på vores forståelse af barnets forudsætninger og evne til aktivt at bidrage til sin egen mentale udvikling (Piaget 1952, Montessori 1968). I den nye forståelse af barnets medvirken til egen læring fremstår barnet først og fremmest som aktiv i egen læreproces. Barnet er aktivt initierende og udforskende, aktivt opfattende, organiserende, selekterende og bearbejdende i sine erfaringer med omverdenen. Herefter er barnet ikke længere en "tom beholder", der skal fyldes med erfaringer, men en aktiv og initierende samarbejdspartner, der i læreprocessen skal ses som en ligeværdig partner. Piagets og Montessoris bidrag til en ny forståelse af børn som aktive samarbejdspartnere i læreprocessen var et vigtigt bidrag til den nye forståelse af barnets mentale udvikling med det til følge, at den empiriske spædbarns- og småbarnsforskning efterfølgende beskrev denne læring i et socialt, interaktionsorienteret perspektiv.

Mere nuancerede empirisk dokumenterede beskrivelser af omsorgsgiver/barn-kommunikationen med fokus på barnets evne til at initiere, påvirke og bruge kommunikationen i sin kontaktudvikling og behovstilfredsstillelse fremlægges i senere forskning (Bateson 1975, Newson 1979, Trevarthen 1984, 1988, Stern 1985, Tronick 1989, 1995). Denne omfattende forskning knyttet til den følelsesmæssige kommunikation med gensidig tilpasning og regulering mellem om-

sorgsgiver og barn understreger den sociale relation som forudsætning for barnets sociale og mentale udvikling. Det er den sociale udvikling, der muliggør udvikling af fælles meningsforståelse, den videre udvikling af kommunikationen og siden et verbalt sprog (Bruner 1975, 1990, Vygotsky 1978). Det er denne fra naturens side nedlagte søgen efter en fælles meningsforståelse, Bruner kalder "the biology of meaning", og som han ser som en forudsætning for udviklingen af en fælles handlingsverden.

Vigtige forudsætninger for barnets udvikling af dets evne til kommunikation kan opsummeres i følgende fem hovedpunkter:

1. Barnet bliver opfattet som en person med sine individuelle kvaliteter knyttet til behov, ønsker, temperament, personlighed og færdigheder. Den måde, omsorgsgiver ser og forstår barnet på, er afgørende for, hvordan vedkommende er i stand til at møde, acceptere og give anerkendelse til barnet og møde dets fysiske såvel som psykosociale behov.
2. Omsorgsgiver er i stand til at identificere sig med barnet og udvirke en forståelse af barnets behov og indre følelsesmæssige tilstand. Denne evne til at opfatte og forholde sig til barnets situation er afgørende for, hvordan omsorgsgiver er i stand til at møde barnets behov og forstå dets individuelle natur.

3. Der dannes en enkel form for kommunikation allerede lige efter fødslen. Den begynder med, at omsorgsgiver ser efter intentioner eller reaktioner, der opfattes som meningsfulde udtryk for behov eller ønsker, som omsorgsgiver kan forholde sig til og imødekomme. Lidt efter lidt udvikles denne enkle form for kommunikation til en mere og mere sammensat interaktion, der ofte beskrives som en spiral (Rye 1993).
4. Denne grundlæggende form for kommunikation får mulighed for at videreudvikle sig som en forudsætning for meningsfuld læring og udvikling og vedbliver at være central gennem hele livet (Hundeide 1996, Rye 1996).
5. Barnet som aktør i egen læring blev først beskrevet af Vygotsky (1978), der lagde afgørende vægt på interaktionen voksen/barn og den kulturelle kontekst for barnets udvikling af mentale evner og mestring af omverdenen, der igen er forudsætningen for udviklingen af abstrakte begreber og sprog (Kozulin 1998). Denne tænkning blev senere videreført af Uri Bronfenbrenner og blev inspiration for Bronfenbrenners socio-økologiske perspektiv på barnets udvikling (Bronfenbrenner 1979).

En lignende måde at forstå den socio-kulturelle erfarings betydning for den

psykosociale udvikling og læring findes i Feuersteins teori om "Mediated Learning Experience" (Feuerstein, Klein og Tannenbaum 1991). Begrebet "formidlet læring" i forhold til spæd- og småbørn blev imidlertid først anvendt af Pnina Klein i hendes forskning og beskrivelse af formidlingskvaliteterne ved udviklingen af MISC-programmet (More Intelligent Sensitive Child). Kleins beskrivelse og empiriske udforskning af betydningen af formidlingskvaliteterne i forhold til samspil med små børn fremhæver betydningen af omsorgsgivers rolle som vejleder, lærer og støtte for barnet i dets erfaring, læring og gradvise mestring af sit forhold til omverdenen. Ved anvendelsen af MISC-programmet forudsættes den ovenfor nævnte tilstedeværelse af grundlæggende kommunikation og kvaliteter i samspillet at være til stede, hvor formidlingen foregår. Forskningen knyttet til MISC-programmet har vist, at dette ikke bare er befordrende for den intellektuelle udvikling, men i høj grad også involverer og udvikler den følelsesmæssige kommunikation og tilknytning (Klein 1992). Dette er også i overensstemmelse med Bruners synspunkter (1990), hvor integrering og modulerung af affekt i interaktion er en forudsætning for udvikling af en meningsfuld relation og derved også mentale funktioner knyttet til interaktion og sprog.

Det er på denne baggrund i den teoretiske og forskningsmæssige udvikling inden for området "omsorgsgiver/barn-interaktion",

kort opsummeret ovenfor, at det synes rimeligt at beskrive tilknytning, kommunikation og formidlet læring som en samlet interaktions- og udviklingsorienteret proces (Rye 1993). De tre traditioner danner en referenceramme for at forstå og beskrive psykosocial udvikling og for at forstå, hvordan hjælpetiltag kan sættes ind, når den interaktion, barnet oplever, ikke giver udviklingsfremmende erfaringer i tilstrækkelig grad.

Og det er på denne baggrund ideen om at basere tidlig psykosocial intervention på sensitivering af omsorgsgiverne for barnets behov og situation, bevidstgøre dem om deres egen evne til og mulighed for at fremme barnets udvikling samt at reaktivere deres indlevelse gennem deltagelse i barnets dagligdagsaktiviteter, der markerer en ny tilgang til at fremme omsorgen for børn og fremme deres muligheder for at lære. Denne tilgang kan opsummeres i nogle hovedpunkter:

- Reaktivere og udvikle omsorgsgivers allerede eksisterende positive kvaliteter i omsorg og samvær med barnet
- Udvikle omsorgsgivers sensitivitet for og bevidsthed om barnets behov og udvikling
- Styrke omsorgsgivers selvfølelse, selvtilid, motivation og bevidsthed om egen evne til at støtte og fremme barnets udvikling

- Udvikle en positiv opfattelse af barnet og dets muligheder for udvikling
- Udvikle en bedre forståelse for betydningen af omsorgsgiver/barn-samværet for barnets udvikling.

Udgangspunktet for at støtte udviklingen af en bedre interaktion mellem omsorgsgiver og barn er de centrale kvaliteter i de omsorgsgiver/barn-samspil, der er beskrevet i den moderne udviklingspsykologiske forskning. Hovedsageligt er det de samme kvaliteter knyttet til kommunikation (Marte Meo-programmet) og formidlet læring (MISC-programmet), der indgår i ICDP-programmet. Disse kvaliteter synes at være universelle, idet deres betydning genkendes i forskellige kulturer. De manifesterer sig på forskellige måder i forskellige sociale situationer og kulturelle sammenhænge (Rye 2001), og de optræder i begrebet ”rummelighed”, for eksempel sådan som de findes i NSR – modellen (Rasmussen 2004).

Som beskrevet ovenfor er opgaven i forhold til omsorgsgiver at aktivere og reaktivere de individuelle måder, omsorgsgiver allerede praktiserer eller har potentialer for at mobilisere, og praktisere og videreudvikle sådanne måder. Denne tilgang til at støtte udvikling af en bedre interaktion mellem omsorgsgiver og barn er baseret på den opfattelse, at forandring af interaktionsmønstre forankret i erfaringer fra egen opvækst og integreret i stærke følelser og oplevelser

kun i meget begrænset omfang lader sig ændre gennem information og rådgivning. Kvaliteterne i omsorgsgiver/barn-interaktionen er givet en forenklet formulering i ICDP-programmet (Hundeide 2004). Det drejer sig om følgende kvaliteter:

Vis positive følelser – vis, at du er glad for barnet.

Juster dig til barnet, og følg dets udspil. Indgå i dialog med barnet om, hvad det er optaget af, på en følelsesmæssig måde.

Giv ros og anerkendelse til barnet.

Hjælp barnet med at samle sin opmærksomhed, så I får en fælles oplevelse af, hvad det er optaget af.

Giv mening til barnets oplevelse af omverdenen ved at beskrive det, I oplever sammen, og ved at vise følelser og entusiasme.

Uddyb og giv forklaringer til det, du oplever sammen med barnet.

Hjælp barnet med at kontrollere sig selv ved at sætte grænser for det på en positiv måde, ved at vejlede det gennem positive alternativer og ved at planlægge sammen⁸.

⁸ Uddybes i del 2 i artiklen om *ledet samspil*.

Erfaringerne har vist, at det er nødvendigt at tage udgangspunkt i den enkeltes individuelle, iboende forudsætninger og interaktionsmønstre, og at give støtte og anerkendelse i en proces, der leder til genkendelse af egne interaktionsmåder. Det er vigtigt at have særligt fokus på, hvad der fungerer godt, og forsøge at benytte de positive interaktionsmåder i nye sammenhænge samt tilskynde vilje og lyst til at udforske nye alternative måder at være sammen med barnet på. Gennem en sådan proces mod en bedre forståelse af sig selv og barnet og konkrete oplevelser af positive erfaringer ved alternative interaktionsmåder opnås en gradvis udvikling af nye interaktionsmønstre, der fungerer bedre for både barn og omsorgsgiver. Erfaringerne viser samtidig, at når en sådan proces kommer i gang, så vil de negative interaktionsmåder aftage (Rye 1993, 2001, Klein 2001).

Lovgivningens overvejelser om, hvordan opgaven skal forstås og løses

I et forsøg på at komme bag de forskellige faglige forståelser af opgaven, der mere eller mindre eksplicit er styrende for den enkelte medarbejders udøvelse af sin faglige praksis, kan det være formålstjenligt at operere med følgende forståelsesrammer: den diagnostiske, den sociale og den kulturelle.

Den diagnostiske forståelsesramme

Historisk set er forståelsesrammen bag megen social- og specialpædagogisk praksis i

udgangspunktet diagnostisk. Det er symptomer og fejl, eller sagt på en anden måde: negative afvigelser fra det såkaldt normale, der er udgangspunktet for forståelsen af opgaven. Behovet for en særlig indsats begrundes og forstås således ud fra fejl- og mangeltænkning i forhold til individet. Det er personen, der lider af nogle fejl og mangler, ikke omgivelserne. Det er personen, der er syg eller afvigende, og som en konsekvens heraf er det personen, der skal behandles og gerne helbredes med det mål, at de konstaterede fejl og mangler forsvinder.

Undersøgelsesopgaven bliver en specialistopgave for professionelle, der kvalificerer sig gennem særlige uddannelser inden for særlige områder. Det betyder, at personens egne muligheder for at bidrage kvalificeret til forståelse af opgaven bliver lig med vedkommendes evne til at fremlægge egne "symptomer" og "problemer" for specialisten (ved mere sammensatte symptomer og problemer at fremlægge dem for flere specialister) og så afvente afgørelsen: diagnosen og behandlingen. Ofte vil specialisten ikke lade sig nøje med subjektive betragtninger, og han supplerer med (eller baserer sig primært på) standardiserede undersøgelsesmetoder (test, der opererer med afvigelser fra det normale).

Behandlingsopgaven bliver ligeledes en specialistopgave (for eksempel specialpædagog). Det forventes, at der inden for respektive

faggrupper, som beskæftiger sig med mennesker i almindelighed, uddannes fagpersoner, der beskæftiger sig med mennesker specielt set (behandling).

Både undersøgelse og behandling er samtidig blevet områder, hvor der over årene er udviklet mere og mere specialiserede metoder. Og organisatorisk er specialisterne rykket længere og længere væk fra det hverdagsliv, hvor "symptomerne" og "problemerne" udleveres. Undersøgelse og behandling foretages af specialister, der er på afstand af, og uvidende om, den hverdagspraksis, der er "patientens". Objektivitet og neutralitet er målet.

Den sociale forståelsesramme

I en betænkning vedrørende folkeskolens specialundervisning (1987) hedder det om baggrunden for nedsættelse af udvalget bag betænkningen:

"Med udgangspunkt i den udvikling, som i de senere år inden for folkeskolen har medført, at et stigende antal elever henvises til specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, er det udvalgets opgave at foretage en nærmere analyse af årsagerne hertil, og herunder blandt andet belyse afgrænsningsproblemet mellem specialundervisningen og den almindelige undervisning. På baggrund af den foretagne analyse er det udvalgets opgave at undersøge muligheder-

ne for at begrænse henvisningen til specialundervisningen, ved at sikre svagere elever en hensigtsmæssig undervisning, blandt andet gennem ændringer i den almindelige undervisning” (s. 2).

I betænkningens indledning peges der endvidere på det, der siden i almindelig omtale benævnes Matthæuseffekten⁹: Stadig flere børn bliver henvist til specialundervisning, fordi de har sværere og sværere ved at klare den almindelige undervisnings faglige og sociale krav, samtidig med at flere børn end tidligere nu opnår et ganske stort udbytte af undervisningen.

I betænkningen gøres der overvejelser over forståelsesrammerne bag opgaven. Tre grundsyn fremhæves, her kort fortalt:

Det ene grundsyn er, at barnets muligheder i det store og hele ligger fast fra fødslen. Arv og biologisk udrustning kommer til at forhåndsbestemme barnets udvikling, og således er forældres, læreres og det pædagogiske personales muligheder for at påvirke udviklingen stærkt begrænsede.

Et andet grundsyn er, at barnets udvikling er bundet til og bestemt af modning gen-

nem hele opvæksten. Det bliver forældrenes, det pædagogiske personales og lærerens opgave at erkende de forskellige modenhedstrin under barnets opvækst og sikre de rette krav og opgaver på de rette tidspunkter. For tidligt resulterer i blokeringer, og for sent resulterer i, at tidspunktet for optimal udvikling forpasses.

Det tredje grundsyn er, at barnets udvikling i væsentlig grad bestemmes af opvækstmiljøets muligheder og udfordringer. Arv, biologisk udstyr og modning er sædvanligvis underordnede forhold i sammenligning med betydningen af mulighederne for at lære. Opbygningen af optimale opvækstforhold og skoleforhold er således ganske afgørende for, hvor langt barnet kan nå. Begrænsningerne ligger først og fremmest i omgivelserne og i langt mindre grad i barnet. Forældres, pædagogers og læreres dygtighed til at skabe muligheder, udfordringer og rammer sætter grænsen for, hvor langt barnet kan nå.

Betænkningen fremhæver det tredje grundsyn som forståelsesramme for opgaven og tilføjer vedrørende kontinuitetsbegrebet, at kontinuitet i indsatsen er af stor vigtighed for barnets udvikling i almindelighed og for børn med særlige behov i særdeleshed. Der peges blandt andet på vigtigheden af at sikre kontinuitet i indsatsen mellem småbørnsområdet og skoleområdet. Brud i de måder, børnene møder omverdenens krav

⁹ Til de, der har, skal mere gives. Fra de, der intet har, skal også det sidste tages (under henvisning til Matthæusevangeliet).

på, kan få negative konsekvenser for børn med særlige behov.

Diagnosticering og kategorisering, som det kom til udtryk i de syv bekendtgørelser og cirkulærer om specialundervisning (syns-, høre-, tale/sprog-, bevæge-, læse-, adfærds- eller generelle indlæringsvanskeligheder og småbørn), blev afløst af to bekendtgørelser:

”Herved bortfalder den nuværende kategorisering af eleverne efter diagnostiske kriterier og afløses af en individuel funktionsbeskrivelse inden for denne store og inhomogene gruppe af børn, hvis udvikling kræver særlig støtte” (ibid s. 113).

Ovennævnte grundsyn blev således indskrevet i revisionen af lovgrundlaget for folkeskolens specialundervisning og specialpædagogisk bistand (der også omhandler småbørn) helt tilbage i 1990 og blev således et markant opgør med tidligere tiders diagnostiske forståelsesramme. Kategoriseringen og den ensidige fokus på fejl og mangler hos barnet blev så at sige fjernet med et pennestrøg. Fokus blev nu rettet mod den vilkårsbestemte side.

Kontinuitet

I en betænkning om de retlige rammer for indsatsen over for børn og unge (1990) sættes der fokus på bistandslovens regler om

foranstaltninger over for børnefamilier med særlige behov.

Udvalget bag betænkningen fremhæver betydningen af kontinuitetsbegrebet ved at se på sammenhængen mellem kontinuitet og udvikling. Kontinuitet henviser til et vilkår af fundamental betydning for personlighedsudviklingen, uanset hvilken teori om udvikling man i øvrigt støtter sig til. Og fortsat hedder det, at kontinuitet har en ydre, vilkårsbestemt side og en indre, udviklingspsykologisk side.

De ydre vilkår er stabilitet i opvækstforholdene, specielt stabilitet i kontakt- og tilknytningsforhold. Sådanne vilkår styrker den indre, udviklingsmæssige side af kontinuiteten, som henviser til barnets/den unges gradvise erhvervelse af en indre sammenhæng, en selvforståelse eller identitetsopfattelse.

Kontinuitet i opvæksten fremhæves som et nødvendigt vilkår for, at barndommens to formål kan opfyldes. Overgangen fra afhængighed til selvstændighed finder sted, ved at barnet indgår i et følelsesmæssigt samspil med betydningsfulde personer. I samspillet med andre udvikles barnets personlighed gennem en stadig ændring af relationen, hvor barnet gradvist erhverver sig større selvstændighed. Udviklingen baserer sig på et følelsesmæssigt samspil, hvor kontinuiteten i kontaktforholdet er den klangbund,

der støtter barnet i mestringen af udviklingsopgaven.

Udvalget bag betænkningen fastslår, at kontinuitetsbegrebet er alment, og at det har stået centralt i udvalgets overvejelser ud fra den betragtning, at støtte til familier med børn og unge, der har særlige vanskeligheder, bør basere sig på en almen referenceramme. Adfærdsvidenskaberne har ikke teoridannelser, der er tilstrækkelige til at give en samlet forståelse af de udviklingsmæssige, samspilsmæssige og vilkårsbestemte, herunder sociale og samfundsmæssige, forhold, der virker ind på den konkrete familie og dens problemstillinger. Samtidig har det været væsentligt for udvalget at have en referenceramme, der kan omfatte de bidrag, som adfærdsvidenskaberne i praksis yder til forståelse af børn og unge med behov for særlig støtte.

Sådanne grundsyn er lagt til grund for ændringerne af bistandslovens børneparagraffer i 1993 og siden videreført ved Serviceloven i 1998 og op til i dag.

I temahæftet om indsatsen over for børn og unge med adfærds-, kontakt- og trivselsvanskeligheder fremhæves relationens betydning i forhold til den professionelle indsats:

”Det er primært relationen mellem den professionelle (læreren) og eleven, der er specialundervisningens substans, sekundært drejer det sig om at formidle et fagligt indhold. Optimalt er der samtidighed i dette forhold” (Undervisningsministeriet 2000, s. 11).

Den sociale forståelsesramme fremhæver den vilkårsbestemte side af barnets sundhed og udvikling og sætter således forældrene, læreren, pædagogen, dagplejeren og andre betydningsfulde voksne med direkte kontakt til barnet i hverdagen i fokus. Det betydningsfulde er at finde i relationen mellem den voksne og barnet, både her og nu i situationen, men også over tid. Kontinuitetsbegrebet fremhæves som centralt.

Det betydningsfulde er også at finde i de vilkår, der indirekte har betydning for barnets sundhed og udvikling, for eksempel forældrenes rammebetingelser for at drage omsorg for barnet, støtte det i sin udvikling og opdrage det. Rammebetingelserne er bolig, arbejde og økonomi. Rammebetingelserne er også den støtte, forældrene kan hente hos familie, venner og bekendte. Og endelig den støtte, forældrene kan hente fra det offentlige netværk: dagplejen, børnehaven, skolen, socialforvaltningen og så videre.

Det bør vække til eftertanke, at nogle af de mest marginaliserede forældre har kommu-

nen som den væsentligste rammebetingelse. Det er i forhold til det offentlige system, de henter deres ressourcer direkte og indirekte vedrørende hjælp og støtte til deres børns dagligdag og opvækst. Og det er af samme grund kommunen, der indimellem bliver oplevet som hindringen, når opgaven ikke lykkes. Kommunen er her ofte personificeret ved sagsbehandleren, men også ved psykologen, sundhedsplejersken, læreren og det pædagogiske personale i dagtilbud.

Og det betydningsfulde er også at finde i de vilkår, der indirekte har betydning for barnets sundhed og udvikling, når vi ser på rammebetingelserne for det pædagogiske personales udøvelse af deres fag i arbejdet med barnet og samarbejdet med barnets forældre og hinanden.

Den kulturelle forståelsesramme

I betænkningen om de retlige rammer for indsatsen over for børn og unge fremhæver udvalget, at det lille barn under sin opvækst erhverver sig en individuel historie og bliver en del af sin egen tid, det vil sige får del i den fælles historie. Tilegnelsen af den individuelle historie finder sted, ved at barnet skaber sig mening og sammenhæng i sin forståelse af de omgivelser, det indgår i samspil med.

Forståelsen opbygges ud fra de forudsætninger, barnet til enhver tid har til sin rådighed. Og forståelsen er under stadig ændring,

i takt med at barnet erhverver sig nye erfaringer. Gennem tilhørsforholdet til familien, hvor forældrene udøver omsorg, støtte og opdragelse, formidles normer, holdninger og værdier til barnet. Og samme opgave formidles sideløbende gennem kontakten til andre for barnet betydningsfulde voksne, for eksempel dagplejer, pædagog og lærer.

Den individuelle historie set som en del af den fælles historie er således bundet til forældrenes forestillinger om rigtigt og forkert og deres forestilling om det gode liv, der er noget mere end det gennemsnitlige liv, det statistisk set normale, eller afvigelser fra dette. Og noget mere end andre betydningsfulde voksnes forestillinger om det gode liv, rigtigt og forkert, godt og skidt, for netop dette barn og denne familie, som læreren, det pædagogiske personale i dagtilbud, socialrådgiveren og andre har kontakt til.

Den kulturelle forståelsesramme hæver sig så at sige op over det gennemsnitlige og almindelige, både diagnostisk og vilkårsbestemt set. Vi kan forstå forskellige grupper af befolkningens hverdagsliv ud fra deres holdning til arbejdsliv, fritidsliv og familieliv, for eksempel ved at anvende livsformsbegrebet (Højrup 1983). Lønarbejderlivsformen er væsensforskellig fra karrierelivsformen. Og begge er væsensforskellige fra selvstændighedslivsformen. Og når vi taler om den gruppe af befolkningen, der mere eller mindre permanent er sat uden for arbejds-

livet og lever af overførselsindkomster, ser vi en gruppe af befolkningen, der for fleres vedkommende lever en klientlivsform (Fau-reholm 1996), der er væsensforskellig fra de øvrige livsformer.

Uanset, hvilken gruppe af befolkningen den enkelte familie primært tilhører, så omsætter de livsformen til hver deres egen daglige praksis, deres levede hverdagsliv.

Børnene

Det enkelte barn i gruppen af dagplejebørn, børnehavebørn eller skolebørn bærer med sig i mødet med det pædagogiske personale i dagtilbud og læreren sin egen livshistorie, uanset hvor kort den end måtte være, og forsøger at forstå sin verden ud fra denne historie. Bliver barnet mødt og forstået med respekt for sin egen historie og sin egen forestilling om det gode liv?

Hvis vi ser på pædagogers og læreres betragtninger om børnene i deres gruppe eller klasse, så er det ikke ualmindeligt, at de beskriver den største del af børnene på en måde, der kan give formodning om, at de møder og forstår hvert enkelt barn med respekt og forståelse. De omtaler det enkelte barn som en person med sin egen livshistorie set i sammenhæng med forældrenes livshistorie og hverdagsliv. Men samtidig er der som regel et eller flere børn i gruppen/ klassen, der bliver mødt og forstået på en væsensforskellig anden måde; som en diag-

nose eller afvigelse fra det normale. Hos det første barn ses vanskeligheder og problemer underordnet ressourcer og kompetencer hos barnet og familien. Hos det sidste barn ses "patienten" eller "det normbrydende og afvigende liv" hos både barn og familie.

Samarbejdet med forældrene

Som nævnt tidligere, så ligger der bag ændringerne af lovgivningen et markant anderledes grundsyn i forhold til tidligere med en opprioritering af den sociale forståelsesramme. Ved nærmere eftersyn stopper det ikke her. I både "Bekendtgørelsen om specialundervisning" og "Serviceloven" fremhæves betydningen af, at samarbejdet mellem kommunen og familien skal lægge vægt på barnets og forældrenes egen forståelse af deres situation og deres ønsker til tilrettelæggelsen og gennemførelsen af den nødvendige hjælp og støtte til at overvinde vanskeligheder for barnet og familien. Den samme betydning er indeholdt i "Sundhedsloven" med en tilføjelse om, at kommunen skal koordinere indsatsen ved at etablere tværfaglige grupper. Denne bestemmelse er i 2001 endvidere skrevet ind i "Serviceloven".

Tidligere var familiens rolle i samarbejdet med kommunen formelt prioriteret således, at familien skulle acceptere de professionelles henvisning til undersøgelser og acceptere de professionelles forslag til løsninger på familiens vanskeligheder. Det var de

professionelle, der havde nøglen og magten til at vide og beslutte, hvad der var bedst for barnet og familien.

Ved lovændringerne fra 1990 og op til i dag er der blevet byttet fuldstændig om på rollerne. Nu er det familien, der ved bedst, og de professionelle kan supplere med deres faglige forståelse af familiens situation, når aftaler skal indgås imellem familien og det offentlige. Der skal være "samråd" og "informeret samtykke", og det er noget helt andet end accept. Her er det ligeværdige parter, der er i dialog om at nå frem til en fælles forståelse for den opgave, der skal samarbejdes om en løsning af. Og det er nu en styrke, at familien ikke forstår deres situation fagligt set, men at de ud fra egen historie og aktuelle livssituation, suppleret med de professionelles faglige forståelse af opgaven, er i stand til at indgå aftaler, der sætter dem i stand til, ved at trække på egne og fælles ressourcer, eventuelt suppleret med ressourcer fra kommunen, at overvinde de vanskeligheder, der er udgangspunktet for samarbejdet.

Paradigmeskiftet i forståelsen af den sociale, pædagogiske, sundhedsmæssige og undervisningsmæssige opgave skal ses på baggrund af ovennævnte forståelsesrammer, hvor den kulturelle forståelsesramme er overordnet den sociale forståelsesramme, der er overordnet den diagnostiske forståelsesramme.

En sådan forståelse af opgaverne får nogle meget afgørende konsekvenser for den kommunale strukturering af opgaveløsningen, for eksempel hvilke midler og metoder, der skal vælges, og hvem der skal være aktører på arenaen.

Samlende modeller og perspektivering

Afslutningsvis vil jeg sammenfatte og perspektivere kompetenceudvikling i den kommunale organisation ved at fremlægge to modeller med det formål at give et overblik over den mangesidige opgave, et paradigmeskift i en kommunes samlede indsats indebærer.

Vi oplever i disse år stor interesse for og vilje til at hæve kvaliteten i indsatsen over for de marginaliserede børn, unge og voksne. Begrundelserne, vi bliver stillet over for, er mange. Den marginaliserede gruppe trækker på flere og flere af fællesskabets ressourcer, og hvis denne udvikling fortsætter, så vil udgifterne til denne gruppe populært sagt slå bunden ud af kommunekassen. Samtidig er der en oplevelse af, at gruppen af marginaliserede, det vil sige borgere, der har behov for en særlig hensyntagen og støtte, vokser og vokser. Og endelig dokumenterer undersøgelse på undersøgelse, at foranstaltningerne ikke synes at resultere i de ønskede og målsatte forbedringer (Jensen 2007).

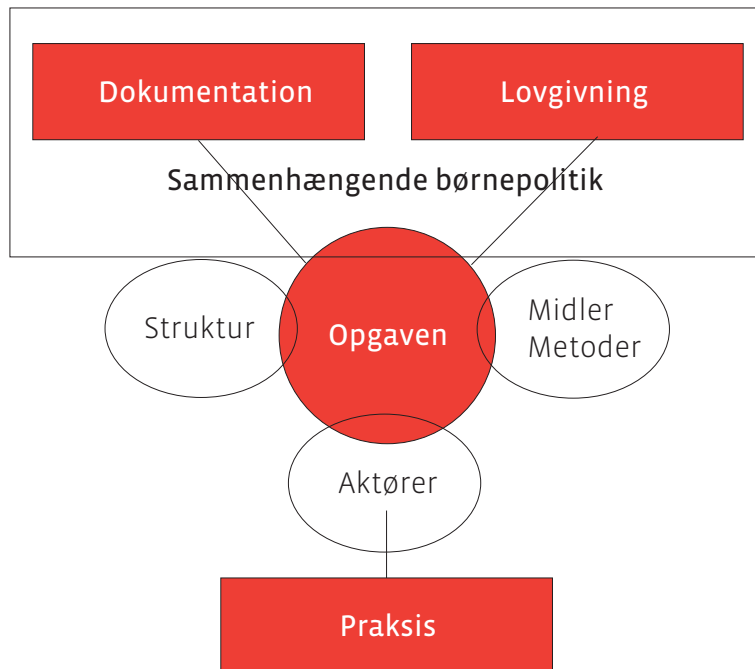
Når vi kommer til de konkrete opgaver, må vi påpege, at der ikke findes hurtige og nemme løsninger, men at en kvalificeret udvikling påkalder sig et engagement på flere niveauer i den kommunale organisation: Organisationsudvikling, tværgående helhedsløsninger, professionsudvikling og brugerinvolvering.

Er det ikke muligt at påbegynde en kompetenceudvikling, uden at alle skal være med? Der er efter min opfattelse intet til hinder for, at en mindre gruppe af medarbejdere el-

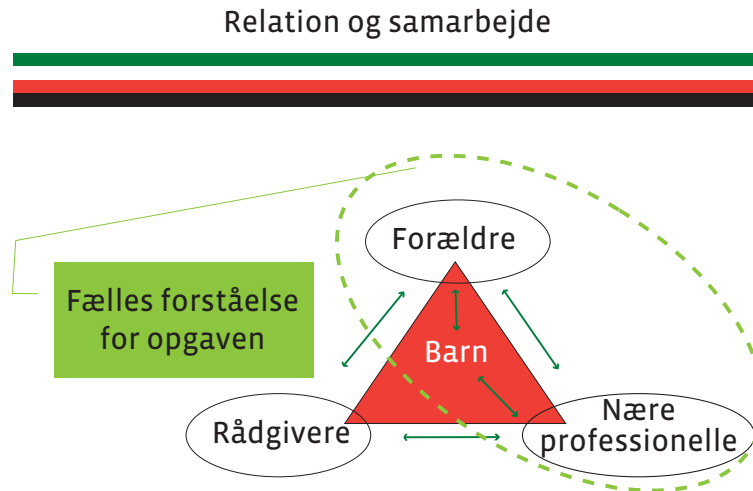
ler en skole, et dagtilbud eller andre, isoleret set, går i gang med et kompetenceudviklingsforløb ud fra den grundlagsforståelse, jeg har præsenteret ovenfor. Men det vil ret hurtigt vise sig, at sådanne opgaver ikke kan løses isoleret set. De påkalder sig tværgående helhedsløsninger ud over en mindre personalegruppe og ud over den enkelte afdeling og institution.

I det følgende refererer jeg til nedenstående to modeller:

Figur 1



Figur 2



Kompetenceudviklingen skal, jævnfør ovenstående, ses ud fra en organisationssynsvinkel (figur 1) og en professionssynsvinkel (figur 2). Begge synsvinkler er hinandens forudsætninger, og begge synsvinkler skal baseres på den samme grundlagsforståelse (paradigme), for at der kan blive tale om en helhedsorienteret indsats.¹⁰

Den enkelte medarbejder må kunne forvente, at organisationen (kommunen) har taget stilling til, ”i hvilken retning medarbejderen skal bevæge sig” for at være ”på rette kurs” – det vil sige, hvordan **Opgaven** skal forstås. Denne retning må være nedfældet i **Kommunens sammenhængende**

børnepolitik¹¹. Den enkelte medarbejder og borger/bruger må kunne forvente, at dette grundlag er i overensstemmelse med gældende **Lovgivning**, ikke kun lovens bogstav, men også de værdier, det grundsyn og den forståelsesramme, denne lovgivning er baseret på (borgerens retssikkerhed over for systemet). Lovgivningen er ikke kun udtryk for ideologiske prioriteringer, men også videnskabelige prioriteringer forstået således, at der forud for ændringer af lovgivningen som oftest er indhentet **Dokumentation** for gældende **Praksis** og efterfølgende truffet beslutninger om, hvor der ønskes ændringer af samme praksis for at hæve kvaliteten i opgaveløsningen.

10 I det følgende henviser fremhævet tekst til figurerne.

11 Lovpligtig, jævnfør Anbringelsesreformen 2007.

Dokumentation er ikke alene et spørgsmål om en ekstern fordring, men også en del af god praksis internt og således en fordring til den enkelte medarbejder og medarbejderne om løbende at dokumentere egen og fælles praksis og reflektere denne i forhold til lovgivningen og overvejelser om kvalitet i opgaveløsningen. Vi ser således kvalitetsmål som mål i overensstemmelse med lovgivningen og i forlængelse heraf god praksis som en praksis, der afspejler lovgivningens fordringer. Det er således ikke kun et spørgsmål om, hvordan opgaven skal forstås, men også et spørgsmål om, hvordan opgaven løses, og hvordan forståelsen omsættes til konkret daglig praksis.

Medarbejderens og medarbejdernes omsætning af forståelsen til konkret daglig praksis er et valg af **Midler og Metoder**, der fremmer denne forståelse af opgaven. Således set er alle midler og metoder ikke lige gode. Der er for mig ingen tvivl om, at nogle midler og metoder fremmer en opgaveløsning i overensstemmelse med grundlagsforståelsen, medens andre hæmmer eller er i direkte modstrid hermed. Det er dog ikke kun et spørgsmål om valg af midler og metoder, men også et spørgsmål om, hvordan den enkelte medarbejder omsætter og anvender sådanne midler og metoder til en praksis præget af sin egen individuelle måde at gøre det på, altså også et personligt anliggende. Her bevæger vi os over i figur 2, som jeg vil vende tilbage til. Nu tilbage til figur 1.

Dagligdagens opgaveløsning er **Struktureret** på bestemte måder. Det pædagogiske personale i en børnehave arbejder i team omkring børnene på stuen. Lærerne arbejder i team omkring klassen. Rådgiverne (PPR¹², Sundhedstjenesten og Socialtjenesten) har deres strukturer, hvorunder de praktiserer. Der er lovgivet om strukturer for alle medarbejderne gennem kravet om tværfaglige grupper i både det sundhedsfremmende, forebyggende og behandlende arbejde. Og der er lovgivet om det tværfaglige arbejde ved undersøgelsesopgaven, jævnfør Serviceloven. Der er således også taget stilling til, hvilke **Aktører** der skal inddrages i opgaveløsningen, herunder borgernes involvering. Og som nævnt tidligere, så er forældrene tiltænkt en meget central opgave i samarbejdet med de nære professionelle, der til hverdag har kontakt til barn og forældre og de, der har særlige rådgiver- og undersøgelsesopgaver. Vi er nu igen på vej over i figur 2, men inden vi tager fat på denne, så skal vi afslutningsvis påpege, at måden, hvorpå de mange elementer i figur 1 spiller sammen, og den praksis, dette samspil er udtryk for, afspejler den kultur, hele organisationen bygger på.

Modellen er således også et udtryk for en organisationsmodel, hvor det er muligt blandt andet at identificere nogle grundlæggende normer, holdninger, værdier og

12 Pædagogisk Psykologisk Rådgivning.

kulturelle aspekter. Modellen skulle gerne illustrere, at valg af midler og metoder, måden at strukturere hverdagen på og valg af aktører i de forskellige sammenhænge, hvor der skal samarbejdes, må være bevidste valg begrundet i og legitimeret ved, at de er i overensstemmelse med og fremmer en opgaveløsning ud fra den grundlagsforståelse, hvorunder opgaveløsningen ses. Dette skal understreges ud fra erfaringer med, at mange strukturer og metodevalg samt tilvalg af aktører ikke synes begrundet og legitimeret således.

Valgene er måske nok udtryk for god vilje til at fremme en bedre praksis, men efterfølgende oplever man ofte frustrerede medarbejdere, der gerne vil en bedre praksis, men som oplever udefrakommende krav om bestemte strukturer, midler og metoder i modsætning til dette mål.

Grundlagsforståelsen omsat til konkret daglig praksis omkring det enkelte barn (figur 2) fordrer, at der skelnes mellem de voksne omsorgspersoner, der til hverdag har direkte kontakt til barnet: **Forældre** og **Nære professionelle** samt dem, der ikke har denne direkte kontakt, **Rådgiverne**. Jævnfør modellen skelner vi mellem de voksne, der har denne daglige kontakt til barnet, og de øvrige, begrundet i det tidligere omtalte paradigmeskift. Relationens betydning for barnets læring og udvikling er således helt central, når vi skal vurdere og vælge midler

og metoder samt prioritere, hvem der er de betydningsfulde voksne i forhold til at fremme denne læring og udvikling.

Dette får betydning for tilrettelæggelsen og gennemførelsen af kompetenceudviklingen, og det får betydning for fordelingen af opgaver alle involverede parter imellem. Det betyder således ikke, at rådgiverne ikke har en central rolle at spille, men den er i forhold til relationens betydning sekundær, da de ikke er de nære, daglige professionelle. Rådgivernes opgave bliver i den sammenhæng af mere indirekte karakter: at medvirke til, at voksen/barn-relationens praktisering kan gives bedst mulige rammebetingelser og kvalitet. Det, der udfolder sig inden for den stiplede ellipse, er helt centralt for opgaveløsningen. Det er her, opgaven kulturelt, vilkårsbestemt og diagnostisk får sine konkrete udtryk, gennem et hverdagsliv bundet til barnets daglige arenaer lokalt forankret.

Den viden, vi i dag har om betydningen af sådanne arenaer, tilsiger os samtidig, at løsninger uden for denne ellipse er et skridt væk fra den bedste løsning på længere sigt. Sådanne valg kan af forskellige grunde være påkrævet, men bør efter vores mening være særdeles velbegrundede, da de er et fravalg af den ideelt set bedste løsning¹³. Samarbejdet omkring barnet inden for ellipsen bør være begrundet i en fælles forståelse

13 Se tidligere om kontinuitetsbegrebet.

for opgaven. Hvad hver enkelt gør i forhold til barnet, kan umiddelbart set være nok så velment, men set i sammenhængen kan der være tale om meget forskellige praktikker begrundet i vidt forskellige forståelser af opgaven. Forældrene kan opleve opgaven som en omsorgsopgave, og de nære professionelle kan opleve opgaven som en opdragelsesopgave.¹⁴ Eller omvendt. Det kan næsten kun gå galt med så forskellige oplevelser af, hvad opgaven er. Samarbejdets vægtning (den tværfaglige gruppe) af en fælles forståelse af opgaven er således helt central for succes i opgaveløsningen. Med i dette samarbejde er ofte rådgiverne, der også her har en vigtig opgave i at fremme en sådan fælles forståelse¹⁵. Og der skal her erindres om, at de professionelle, jævnfør lovgivningen, skal tillægge forældrenes og barnets egen forståelse af situationen og valg af foranstaltning afgørende vægt.

Hvordan man i den enkelte kommune vil tilrettelægge og prioritere kompetenceudviklingen tilrettelagt for de forskellige faggrupper og institutioner, bør være begrundet i, hvilke roller samme faggrupper og institutioner er tiltænkt. En støttepædagog eller en støttelærer vil ud fra vores forståelse af opgaven aldrig kunne blive den samme

betydningsfulde voksne for barnet som klasselæreren og det pædagogiske personale. Samtaler og terapi mellem rådgivere og barn vil således heller aldrig kunne erstatte denne betydningsfulde voksne. Og samtidig kan denne betydningsfulde voksne i langt videre udstrækning, end vi før har ment, kompensere for svigt fra forældrene.

Perspektivet for kompetenceudvikling i kommunen bør således vise sig konkret gennem tilrettelæggelsen af videre- og efteruddannelsesforløb, hvor ambitionen er mere end de små forandringers ukoordinerede metode, men også en samlet uddannelses- og udviklingsindsats, der implementerer arbejdsformer og arbejdsmetoder som led i en kulturel forandringsproces.

Litteratur

- Ainsworth, Mary D.S.; Blehar, M.C.; & Waters, E. (1978): *Patterns of Attachment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. American Psychologist, 44, 112 – 119. An Introduction. Oslo: Unipub forlag.
- Antonovsky, Aaron (2000): *Helbredets mysterium*. Hans Reitzels Forlag.
- Bateson, M.C. (1975): *Mother – Infant Exchanges: The epigenesis of conversational interaction*. Annals of New York Academy of Sciences, 263, s. 101-113.
- Blæhr, Mogens; Faureholm, Jytte; Sagbakken, Anne; Rye, Henning (2004): *Fra marginalisering til deltagelse – kompetenceudvikling i kommuner*. Systime Academic.

14 For den interesserede læser henvises til Pär Nygren (1995) vedrørende omsorg, udvikling og opdragelse.

15 For den interesserede læser henvises til Bronfenbrenner og Inger Bø (1989) vedrørende en økologisk forståelse af opgaven.

- Bourdieu, Pierre (1994): *Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. Redaktion og oversættelse: Staf Callewaert, m.fl. Akademisk Forlag.
- Bowlby, John (1969): *Attachment*. New York. Basic Books.
- Bowlby, John (1988): *A Secure Base*. London. Routhledge.
- Bronfenbrenner, Uri (1979): *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. Cambridge.
- Bruner, Jerome (1975): *From Communication to Language*. *Cognition*, 3, s. 255 – 287.
- Bruner, Jerome (1990): *Acts of Meaning*. London. Harvard Univ. Press.
- Cicchetti, D., Toth, S.L. og Lynch, M. (1995): *Bowlby's Dream Comes Full Circle*. I: T.H.Ollendick og R.J. Prinz (red.), *Advances in Clinical Child Psychology*, vol.17.
- Elsborg, Sten; Hansen, Vagn Rabøl og Kjer-tum, Helle (1996): *Mønsterbrydere*. Psyko-logisk Pædagogisk Rådgivning. Forlaget Skolepsykologi, 1/februar.
- Gergen, Kenneth J.(1997): *Virkelighed og rela-tioner*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hundeide, Karsten (2004): *Relationsarbejde i daginstitution og skole*. Dafolo.
- Hundeide, Karsten (1996): *Ledet Samspill*. Nes-bru. Vett og Viten.
- Jensen, Bente (2007): *Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner*. Hans Reitzels Forlag.
- Kozulin, A. (1998): *Psychological Tools: A sociocultural approach to education*. Harvard University Press.
- Montessori, Maria (1968): *Spontaneous activity in education*. Cambridge, Mass. Robert Bentley Inc.
- Newson, J. (1979): *Intentional behavior in young infant*. I: D. Schaffer og J.Dunn (red.) *The First Year of Life*. New York. Wiley.
- Piaget, Jean (1952): *The Origin of Intelligence in Children*. New York. Int. Univ. Press.
- Rye, Henning (2007): *Barn med spesielle behov – Et relasjonsorientert perspektiv*. Gyldendal Akademisk. Oslo.
- Rye, Henning (2001): *Twelve Years of Early Inter-vention in Ethiopia*. I: P.S. Klein (red.).
- Rye, Henning (1993): *Tidlig hjelp til bedre sam-spill*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Rye, Henning (1996): *3 bøker for omsorgsgi-vere: 0-1 år: Du og Jeg, 1-3 år: Sammen ut i Verden, Samspill, selvstendighet og samarbeid*. Nesbru. Vett og Viten.
- Stern, Daniel (1995): *The Motherhood Constel-lation*. New York. Basic Books.
- Stern, Daniel (1985): *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York. Basic Books.
- Trevarthen, Colwyn (1984): *Emotions in Infancy: Regulators of Contacts and Relationships with Persons*. I: K. Scherer og P. Emran (red.):

Approaches to Emotion. Hillsdale. Lawrence Erlbaum Assoc.

Trevarthen, Colwyn (1988): *Universal Co-operative Motives: How Infants Begin to Know the Language and Culture of their Parents.* I: G. Jahoda og I.M. Lewis (red.): *Acquiring Culture: Cross – Cultural Studies in Child Development.* London. Croom Helm.

Tronick, E.Z. (1989): *Emotions and Emotional Communication in Infants.*

Tronick, E.Z. (1995): *Touch in Mother – Infant Interaction.* I: T.M. Field, (red.): *Touch in Early Development.* Mahwah. New Jersey. Lawrence Erlbaum Assoc.

Vygotsky, Lev. (1978): *Mind in Society.* Cambridge. Harvard Univ. Press.

Betænkning vedrørende folkeskolens specialundervisning, Afgivet af det af Undervisningsministeriet den 22. februar 1984 nedsatte udvalg, Undervisningsministeriet 1987.

Betænkning om de retlige rammer for indsatsen over for børn og unge afgivet af udvalget om de retlige rammer for indsatsen over for børn og unge, nr. 1212, 1990, Statens Informationstjeneste.

Adfærd, kontakt og trivsel – synspunkter på undervisningen af børn og unge med særlige behov, Undervisningsministeriet, Kursussektionen 2000

Normalsystemets rummeliggørelse

NSR-modellen – dens tænkning og handleforskrifter

Af Bo Morthorst Rasmussen, UC Syd

At arbejde med rummelighed og inklusion handler om at fokusere på opgaven: Hvad kan jeg selv gøre, hvad jeg kan få hjælp til, og hvad kan de andre gøre. Det handler om, hvordan hele organisationen kan være med til, at der skabes udvikling, læring og trivsel for alle børn og ikke mindst de børn, der er "i" vanskeligheder. Altså børn, der af den ene eller anden grund ikke trives eller udvikler sig i dagtilbudet. Der kan være mange grunde til, at ét eller en gruppe af børn ikke trives og udvikler sig, men uanset årsagerne, er den professionelle opgave i et passende samarbejde med alle, herunder børn og forældre, at forebygge og vende en sådan udvikling. Opgaven er, inden for de givne rammer, at realisere Lov om dagtilbud og Salamanca-erklæringens overordnede værdi og intention om at give alle børn lige muligheder og skabe institutioner til/for alle¹⁶.

Artiklen har ikke mirakelløsningen, men introducerer en tænkning og handlinger via en model med handleanvisninger, der gør at det pædagogiske personale umiddelbart kan gå i gang med arbejdet og samtidigt have en model, der betyder, at man kan fastholde fokus uden at miste overblik og sammen-

hæng. Artiklen er en revision af forfatterens tidligere arbejde under overskriften "Normalsystemets Rummeliggørelse" (NSR, Rasmussen 2004), der blandt andet er refereret til i Styrelsen for Social Services læreplans publikationer.¹⁷

Normalsystemets rummeliggørelse og inklusion/eksklusion

Ifølge "Dagtilbudsloven", FN's erklæring om barnets rettigheder og Salamanca-erklæringen, som Danmark har underskrevet, er inklusion/rummelighed en overordnet vision og værdi, der blandt andet betyder, at medlemsstaterne vil arbejde for at sikre alle børns lige adgang til deltagelse i det almindelige og gode liv. Og dermed arbejde for udvikling af dagtilbud, som alle børn kan profitere af. Det betyder ikke, at alle børn skal møde den samme pædagogik, eller ikke i korte eller længere perioder kan mod-

¹⁶ Salamanca-erklæringen 1995.

¹⁷ Styrelsen for Social Service (2007): Pædagogiske læreplaner i dagtilbud. Denne artikel er baseret på interview med 127 pædagoger og andre aktører omkring de udsatte børn og tager afsæt i praksis. Den giver qua modellen mulighed for at anvende dette eksplicit både forebyggende og i de sager, hvor automatikken ikke rækker, og reflekserivt til at udvikle fagligheden.

tage specialtilbud inden for eller uden for normaltilbudene, men at dagtilbudet skal forebygge negativ social arv og eksklusion.

Denne overordnede værdi og prioritering er der ikke mange, der kan være uenige i. Det er først i den konkrete praksis og den helt konkrete deltagelse, hvor barnets, børnenes og de voksne tager positiv del i og får udbytte af dette samspil, at inklusion og rummelighed får betydning. Det er i den daglige praksis, hvor det betyder noget, om man siger "goddag Katrine", kigger hende i øjnene, giver sig tid til at høre hendes respons, svarer helt konkret, eller måske fortæller Katrine, at Melanie er kommet og glæder sig til at se hende, og tager Katrine med ind til Melanie, hvorefter man lige ser, at deres samvær og leg kommer godt i gang.

At der gøres "plads til", og at Katrine og Melanie oplever sig "som en del af" dagtilbudet, er lig med rummelighed/inklusion. I denne artikel anvendes begreberne rummelighed og inklusion i høj grad synonymt med hinanden, da en begrebsafklaring ikke vil ændre på, at det er alle de mange daglige handlinger, stemningen og omgangsformen, der har betydning for, hvem der trives, udvikles og lærer noget i dagtilbudet. Og første forudsætning for dette er legitim deltagelse¹⁸, altså at man har lov til og mulig-

hed for at deltage i det sociale læringsfællesskab. Det har man formelt, når der er "plads til én" i det almindelige dagtilbud.

I undersøgelsen "Normalsystemets Rummeliggørelse" (2004) giver børnene og forældrene udtryk for, at det ikke er tilstrækkeligt, at "der er plads til" et barn. Barnet skal også opleve sig som "en del af fællesskabet", altså, at den legitime deltagelse er en nødvendig, men ikke en tilstrækkelig betingelse for inklusion. Man kan formelt være inkluderet eller på tålt ophold, men reelt udgrænset, marginaliseret og ekskluderet af børnefællesskabet. Det betyder, at uanset hvor inkluderende et miljø, der udvikles, uanset hvor aktivt deltagende børnene faktiske er – og det er godt – så er der også brug for at spørge, være i dialog, høre og lytte til børnene, om de rent faktisk oplever sig inkluderet. Den oplevelse er subjektiv og kan skifte mange gange i løbet af dagen, men ikke desto mindre er oplevelsen virkeligheden for det enkelte barn.

Den teoretiker, der på overbevisende måde anvender og har bearbejdet begrebsparret inklusion/eksklusion, som det anvendes i denne artikel, er systemteoretikeren Niklas Luhmann¹⁹. For Luhmann er inklusion at have en rolle i kommunikationen, og eksklusion det modsatte. Inklusion og eksklusion er på én gang processer og resultatet af

18 Lave, Jean og Wenger, Etienne (2003): Situeret læring. Kbh. Reitzel.

19 Luhmann, Niklas (2000): Hvad er tilfældet? Og hvad ligger der bag? Århus, Distinktion, nr. 1.

processer, der hele tiden foregår på mange niveauer. For børn gælder eksempelvis, at samtidig med, at de er med i eller uden for legen, så socialiseres og forberedes de til inklusion i uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet. Ifølge systemteorien bliver og må der nødvendigvis hele tiden sættes og markeres forskelle. Uden forskelle er der populært sagt ingenting, og vi vælger løbende vores distinktioner/forskelle. Vi vælger forskelle, der eksempelvis har betydning for, hvad og hvem der er inkluderet og ekskluderet i kommunikationen, herunder også i handlinger. Vi kan ikke tale med og være sammen med alle på en og samme tid.

”Melanie slår og bider. Det må hun ikke. Hun er dum!” siger Katrine til sin mor. Katrine er ked af at gå i børnehaven. Katrines mor er vred og ønsker et møde med lederen og stuepædagogen. Det er ikke det første møde i de 1½ år, Katrine har været i børnehaven, og stuepædagogen ved godt, at Katrine ikke rigtig trives, at hun er meget alene, nemt kommer i konflikter med de andre børn, at en af de få, hun leger med, er Melanie, og at hun sprogligt ikke er helt alderssvarende. Men her de seneste uger er der sket et eller andet, der påvirker Katrine. Der er tidligere søgt støtte-/specialpædagog til Katrine, men den er ikke bevilget, og Katrines udvikling og trivsel har været drøftet med både den pædagogiske konsulent og psykologen fra PPR.

Eksemplet illustrerer en pige i vanskeligheder og en konkret opgave, der handler om, hvilke vanskeligheder Katrine er i, og hvordan Katrine kan hjælpes ind i en positiv cirkel. Der er mange små ”Katriner” rundt omkring i de danske dagtilbud, og heldigvis kommer mange af dem i trivsel enten i det pågældende dagtilbud eller i deres nye tilbud. At det som regel går godt, handler blandt andet om de ansattes og ikke mindst det pædagogiske personales store erfaring med børn, der har brug for lidt ekstra på et bestemt område og i en periode. Der er tale om en implicit viden og en form for refleksiv inkluderende automatik, der er mere eller mindre veludviklet i den enkelte institution og af den enkelte medarbejder. Det er denne faglighed, der gør, at man kan rumme det store antal meget forskellige børn i de danske dagtilbud.

Hvis Katrine slet ikke deltager i eller er en del af kommunikationen, så eksisterer hun ”næsten” ikke. Hvis hun ikke gør opmærksom på sig selv, eller nogen er opmærksom på hende, kan hun helt ”forsvinde”. Eksemplet ovenfor illustrerer, at deltagelsen i kommunikationen er helt central, hvilket betyder, at vi i pædagogisk praksis kan koncentrere os om inkluderende deltagelse, deltagelsesprocesser, deltagelsesformer med videre. I teori så vel som i praksis er der vel at mærke tale om løbende processer, hvor alle går ind og ud af kommunikationen/deltagelsen. Vi bliver inviteret, inviterer,

tager initiativ til, kobler os på, forstyrrer, bliver forstyrret, skubber til, kaster tilbage, benævner andre, trækker venner ind og så videre. Der er altså ikke kun tale om binærskematik (med kun to valgmuligheder), hvor man enten er inkluderet eller ekskluderet (ude eller inde). På interaktions- og individniveauet foregår der hele tiden inklusions- og eksklusionsprocesser, hvor grundfiguren dog er inde/ude (binær). Det er ifølge Nils Mortensen helt centralt i menneskers liv og tæt på kernen i identitetsdannelsen. Han skriver blandt andet: *"Da identitet hverken kan vindes gennem inklusion eller eksklusion, må individet finde sin identitet i en oscillering mellem inklusion og eksklusion..."*²⁰

En anden forudsætning er, at man lærer at deltage og faktisk deltager. De professionelles opgave må derfor være at udvikle et inkluderende miljø, hvor børnene aktivt deltager og lærer at deltage (Den generelle fordring), og samtidigt have blik for og kunne intervenere i forhold til børn, der deltager meget lidt og/eller deltager på en for dem og fællesskabet uhensigtsmæssig måde (Den specifikke fordring). Den generelle eller almene rummelighedsfordring gælder alle børn og voksne. Den er en opfordring eller udfordring til hele kulturen, omgangsformerne, omgangstonen,

den måde, vi behandler hinanden på. Det er et spørgsmål om at skabe inkluderende fællesskaber med forståelse, humor, anerkendelse, respekt, aktiv deltagelse, plads til forskellighed og uenighed. Den kan opnås ved at arbejde bevidst med rummelighedsdimensionerne og er både forebyggende og inkluderende i sig selv.

Den specifikke fordring gælder de konkrete børn i vanskeligheder. Det rejser umiddelbart spørgsmålene: Hvordan vi definerer udsathed, og hvordan vi identificerer børn og udvikler indsatser, der kan imødekomme deres behov for både noget specielt og noget alment. Identifikation af udsatte børn er et af de områder, hvor der er størst forskningsmæssig viden. Niels Ploug²¹ samler denne viden op i følgende:

Det er samspillet mellem flere risikofaktorer, der udgør den potentielt største belastning. Belastninger over lang tid er et væsentligt problem. Social isolation fra børnefællesskabet er et relativt sikkert tegn på problemer²².

Bente Jensen konkluderer i sin undersøgelse²³, at det pædagogiske personale ingen problemer har med at få øje på de udsatte

20 Mortensen, Nils (2004): Det paradoksale samfund, Kbh. Reitzel, s. 242. Individet svinger eller skifter mellem at være henholdsvis inde/ude.

21 Ploug, Niels (2007): Socialt udsatte børn, Kbh. SFI.

22 Se også artiklen *Identifikation af udsathed*, hvor faktorerne uddybes.

23 Jensen, Bente (2005): Kan daginstitutioner gøre en forskel, Kbh. SFI, s. 40.

børns signaler. I kapitlet inklusion og eksklusion i den pædagogiske praksis gør Bente Jensen opmærksom på, at der kan være en fare for stempling ved identifikation, og man dermed kan risikere at forstærke eller fastholde børn i deres udsathed. Dilemmaet er, at man samtidigt må kunne identificere og benævne vanskelighederne for at kunne gøre noget ved dem²⁴.

Udfordringerne i forbindelse med rummelighedsfordringerne er i højere grad knyttet til forebyggelse og pædagogisk intervention. Dét er den pædagogiske kerneopgave i forhold til de udsatte børn, der volder vanskeligheder, og hvor vi ifølge Niels Ploug har en begrænset indsigt i, hvordan hverdagslivet for disse udsatte børn fungerer. Selv om indsigten er begrænset, og vi ikke har metoden eller en overordnet tilgang, så findes der dog viden og erfaring med, hvad der hæmmer og fremmer rummeligheden. Bente Jensen nævner "oplevelsesturen" som en aktivitet, hvor det bliver tydeligt, at når den pædagogiske praksis målrettet fokuserer på at skabe fællesskaber mellem børn, kan der skabes andre muligheder for udsatte børn²⁵. Og der er mange andre aktiviteter og måder at være sammen med børnene på, der frem-

mer de udsatte børns positive deltagelse i dagtilbudet.

Når man vil realisere de overordnede værdier og visioner, der er bag de to rummelighedsfordringer, er det ikke nok at sikre så mange børn som muligt en legitim deltagelse i de almindelige dagtilbud. Det er også nødvendigt, at de udvikler sig, trives, lærer noget og oplever sig som en del af fællesskabet. Inklusion og eksklusion er en serie af processer og resultater, der løbende skaber nye muligheder og begrænsninger for individernes liv.

Rummeliggørelse/inkludering kan forstås som en aktiv handling, der har til hensigt at øge trivsel, læring og udvikling for den enkelte og/eller gruppen, så der bliver mere plads til den enkeltes aktive deltagelse i fællesskabet, uden at det går ud over andre.

Overblik og forståelse

Nedenstående tredimensionelle model (se figur 3) er udarbejdet til og kan både anvendes som en undersøgelses- og overblikksmodel, et analyse- og dialogværktøj og en prioriterings- og handlingsmodel. Det er en model, der forsøger at indfange hele styringskæden for børn- og ungeområdet, samtlige af børnenes sfærer og alle de forskellige støtte-/udskillesestilbud til børn i institutionen (skole, dagtilbud med videre), i fritiden og i hjemmet. Samtlige børn som grupper eller enkeltvis og samtlige offent-

24 Se HPA-projektet, hvor der arbejdes på at udvikle metoder til, hvordan viden kan omsættes i det praktiske arbejde med udsathed. Læs også artiklen om *LP-modellen*.

25 Jensen, Bente (2005): Kan daginstitutioner gøre en forskel, Kbh. SFI, s. 77.

lige indsatser og deres rammebetingelser er inkluderet i modellen.

Længst til venstre i modellen under "NORMAL" findes de børn og forældre, der ikke modtager nogen form for særlig støtte fra det professionelle system i henholdsvis dagtilbudet, fritiden eller hjemmet. Og helt ude til højre under "SPECIAL" har vi de børn og forældre, der modtager fuld offentlig støtte i døgnets 24 timer. Mellem yderpolerne i kontinuaene findes der en række interventionsformer og kombinationer af disse. Der findes mange udskillelses-/støtteformer, fra ingen til intensiv støtte, alene på instituti-
onskontinuaet:

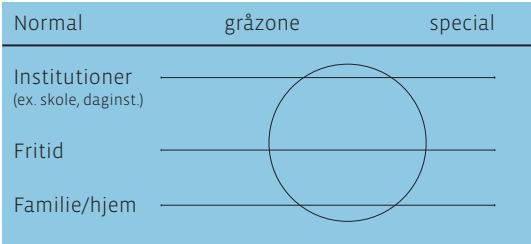
1. Barnet modtager ingen særlig støtte i dagtilbudet
2. Barnet modtager en særlig støtte fra de ansatte i dagtilbudet, eventuelt med supervision og rådgivning fra den pædagogiske konsulent, PPR eller andre
3. Barnet eller børnegruppen modtager støtte fra en specialist, der kommer nogle timer i dagtilbudet, eksempelvis talepædagog, pædagogisk konsulent, psykolog eller specialpædagog
4. Barnet eller børnegruppen modtager fast støtte fra en støtte-/specialpædagog
5. Barnet modtager støtte i en specialgruppe

6. Barnet modtager støtte i en specialinstitution

Figur 3: NSR-Modellen 1

Overblik og forståelse: NSR-modellen I

Barnets sfærer og de vertikale og horisontale dimensioner på B&U-området



Normal	gråzone	special
Politik		
Forvaltning		
Institution		
Borger/bruger		

Der findes ligeledes en række offentlige interventions- eller støtteformer i barnets fritid, og i forhold til vanskeligheder i familien findes der familieeksulenter, psykologbistand og forskellige anbringelsesformer, såfremt forældreevnen i en periode svigter. Det giver et utal af placerings- og kombinationsmuligheder i modellen (figur 3), og for samtlige placeringer gælder, at de er en del af den parlamentariske styringskæde og underlagt politiske udmeldinger, lovgiv-

ning, økonomi, forvaltningsprocedurer og så videre.

Modellen illustrerer kompleksiteten i hele systemet og vanskelighederne ved at koordinere og samle en tværfaglig inkluderende indsats, når et barn kommer i vanskeligheder. Bevægelsen fra normal mod gråzonen betyder, at der kommer nye samarbejdspartnere, som bringer deres faglighed, rammer og procedurer på banen. Modellens hovedfunktion er at give et overblik, og den kan anvendes på mindst tre måder:

1. Undersøgelser- og overblikksmodel

Uanset hvilken rolle og opgave, man har, er det vigtigt at få et overblik, få sin egen opgave sat i perspektiv og få realitetsjusteret sit billede af virkeligheden. Det sker ofte sammen med andre og kræver faktisk viden. Det kan eksempelvis være ny lovgivning med krav om læreplaner eller tværfagligt samarbejde, eller det kan være spørgsmålet om at finde den rigtige indsats til Katrine, eller om kommunen i det hele taget har de rigtige støtte- og hjælpeindsatser i forhold til dagtilbudene. Modellen kan anvendes til at undersøge og kortlægge indsatserne med antal børn og den umiddelbare nytte af indsatserne. Sådanne store og små undersøgelser er nyttige for hele styringskæden, fra brugere og politikere til det pædagogiske personale.

2. Analyse- og dialogværktøj

Modellen giver anledning til at drøfte mikro- og makrobevægelser og sammenhænge proaktivt og reaktivt. Eksempelvis viser analyserne fra "Normalsystemets Rummeliggørelse", at det er først, når et barn kommer i vanskeligheder, at forældrene oplever der er brug for megen personlig kontakt med det pædagogiske personale. Samtidigt med bevægelsen mod gråzonen stiger forældrenes smerte og frustration, og da har de brug for professionelle i deres erkendelsesproces og angst for fremtiden. Og de har brug for viden om og hjælp til, at deres barn får det rigtige tilbud. I forhold til inklusion illustrerer modellen på makroniveau, at ønsker man flere børn inkluderet i normaltilbudene og dermed en bevægelse af børn fra SPECIAL mod NORMAL, må man spørge, om økonomi og faglighed også bevæger sig den vej. Hvis de ikke gør, kan man spørge, hvordan man skal kunne løse opgaven uden de ekstra ressourcer, og hvis de gør, kan man spørge, hvordan økonomi og faglighed kan transformeres fra én kontekst til en anden. Modellen giver anledning til en række væsentlige analyser og kan danne udgangspunkt for et utal af refleksioner om eksempelvis sammenhæng i tilbudene og muligheden for at tænke tilbud til forældrene og børnene sammen og så videre.

3. Prioriterings- og handlingsmodel

Især i det tværfaglige samarbejde kan modellen fungere som det konkrete udgangspunkt for drøftelser af sager. Alle deltagere har modellen med til møderne. De professionelle kan stille hinanden spørgsmålene; hvad ved vi, og hvor bekymrede er vi på de tre kontinua på en skala fra 1-10. Derefter kan man i fællesskab se på de muligheder og begrænsninger, der findes på alle tre kontinua. Man kan drøfte, hvad hver især kan bidrage med, hvad man i fællesskab ønsker at opnå, hvad der hæmmer og fremmer processen, hvem der gør hvad, og hvordan der samarbejdes indtil næste gang.

Modellen er beskrivende. Den foreskriver ikke, hvilke børn og forældre der har brug for hvilke tilbud, hvor og hvordan de bør modtage disse, og med hvilket ønsket resultat. Men modellen kan bruges normativt og til at reflektere sådanne rummeligheds- og inklusionsspørgsmål. Og ikke mindst, hvordan vi kan skabe rammerne for og en kultur med rummelige børn og voksne, hvor så mange børn som muligt kan profitere af normalsystemet.

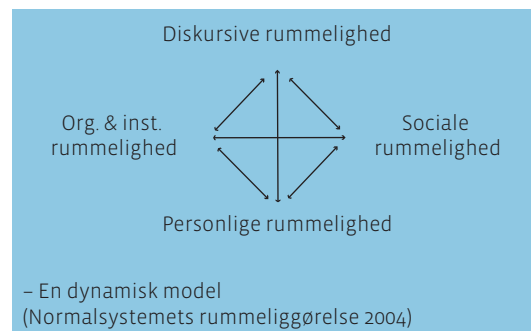
Rummelighedsdimensionerne

Begreberne inklusion og rummelighed er flydende betegnelser, forstået på den måde, at det er meget overordnede begreber med et diffust betydningsindhold. Det er der ikke noget galt med, men det efterlader os

med et behov for en yderligere præcisering, ikke kun, for at vi kan tale med hinanden, men for at vi i praksis kan opstille og håndtere inkluderende handleanvisninger. Nedenstående rummelighedsdimensioner er et forsøg på en yderligere præcisering, der har været anvendt i et projekt-samarbejde med flere kommuner²⁶.

Figur 4. NSR 2

Rummelighedsdimensionerne NSR-modellen II



Modellen skelner mellem fire forskellige rummelighedsdimensioner:

- Den personlige rummelighed, der omfatter den gensidige inkluderende kontakt mellem to mennesker.
- Den sociale rummelighed, der inkluderer flere end to personer og omfatter gruppens og samarbejdets rummelighed.

²⁶ Rasmussen, Bo Morthorst (2004): Normalsystemets Rummeliggørelse, Aabenraa.

- Den institutionelle og organisatoriske rummelighed, der handler om forudsætningerne og rammerne for rummeligheden.
- Den diskursive rummelighed, der omfatter måden, vi taler og reflekterer rummelighed på.

Der er tale om en dynamisk model, hvilket vil sige, at der er en gensidighed mellem dimensionerne, og at ændringer på én rummelighedsdimension påvirker og bliver påvirket af de andre dimensioner. Det pædagogiske personale kan eksempelvis sætte lege i gang sammen med Katrine, fastholde kontakten til hende og samtidigt gøre legene så attraktive, at Melanie og flere af de andre børn deltager. Personalet øger på denne måde både den personlige og sociale rummelighed, men støder måske på den organisatoriske rummelighed i forbindelse med ressourceforbruget, ved at der bruges for mange timer på Katrine. Det pædagogiske personale oplever måske, at det kan gå ud over tiden til de andre børn og belaste kollegaer, hvilket igen kan påvirke den diskursive rummelighed og dermed, hvordan man taler om udsatte børn.

Ifølge lovgivningen og Salamanca-erklæringen er rummelighed/inklusion en overordnet værdi og egentlig en mellemmenneskelig fordring, der gælder alle og gælder alle niveauer. Der er således ikke kun tale om en fordring til relationen mellem den

professionelle og barnet. Der er også tale om relationen børn imellem, børn og voksne, og voksne imellem, hvad enten relationen er professionel eller privat. Rummelighedsdimensionerne gælder alle disse relationer. Det betyder eksempelvis, at værdien af den personlige rummelighed og den gode kontakt gælder for alle, og de voksne er rollemodeller, som børnene imiterer og lærer af. Stemninger og omgangsform forplanter sig til børnene og så videre. Den kollegiale rummelighed har betydning for den personlige rummelighed og så videre.

Den personlige rummelighed

Den personlige rummelighed angår den gensidige relation mellem A og B i en given sammenhæng. Overskriften er den inkluderende, rummelige eller anerkendende kontakt mellem to mennesker, som fremviser en aktiv og gensidig afhængig deltagelse i kommunikationen. Det handler om, at A ser, hører, forstår, respekterer, anerkender, samtidigt med at B oplever sig set, hørt, forstået, respekteret, anerkendt. For at vi kan tale om en inkluderende eller rummelig relation, må der være en gensidighed mellem den, der ønsker at forstå, og den, der oplever sig forstået. Man kan sige, at det er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig forudsætning, at den voksne har en intention om og gør sig umage for at skabe den gode relation. Barnet og dermed den anden skal også opleve sig forstået og/eller som en del af relationen. En daginstitutionsleder har for-

muleret det på denne måde: "Rummelighed er måske bare at sige ja til hinanden"!

Vi ved ofte, hvornår en anerkendende relation lykkes, og kan godt fornemme, når kontakten og stemningen er der. Da er der tale om et gensidigt afhængigt forhold mellem personer A og B, der i den bestemte kontekst lykkes. Det behøver ikke at være et eksklusivt forhold, hvor andre børn og voksne ikke er fysisk og mentalt til stede, men der er tale om en unik kontakt mellem A og B, hvor man har set og anerkendt hinanden som personer og indehavere af bestemte positioner som eksempelvis pædagog og barn.

Denne personlige rummelighedsdimension er vigtig for alle. Der var ingen af de 127 interviewede i undersøgelsen "Normalsystemets Rummeliggørelse", der ikke nævnte og pointerede vigtigheden af denne dimension for at føle tilhørighed, selvtilid og tryk.

Hvad består så denne rummelige og inkluderende kontakt af, og hvordan skabes og formidles den, således at gensidigheden med barnet opstår på en sådan måde, at barnet også lærer at være rummelig i dets relation med andre børn, og således at barnet kan give, modtage og udbygge en rummelig kontakt?

Marie Arts har i sin Marte Meo-tilgang, der kan karakteriseres som udviklingsstøttende

kommunikation, blik for en række af de elementer, der indgår i og skaber det gode samspil mellem omsorgsgiver og barn. Tilgangen fokuserer både på den følelsesmæssige kontakt med spejlinger af barnets følelser og på handlinger ved benævnelse og gentagelse af barnets følelser. Det handler også om at følge barnets initiativer og respondere på disse, ligesom det drejer sig om at guide og lede barnet samt fortælle, hvad der skal ske nu og hvorfor. Dermed skabes der også tryk, struktur og forudsigelighed.

Karsten Hundeide (2004) har samme blik for denne rummelighedsdimension i sit arbejde med komponenterne til ICDP-programmet og dermed også samspilstemaerne. Han skriver, at der er tale om et vejledningsprogram rettet mod omsorgsgivere, der selv skal fylde ud med egne erfaringer for at skabe et positivt samspil med barnet.

Samspilstemaerne handler om god deltagende kommunikation mellem barnet og den voksne, og understøtter på den måde den personlige rummelighed, hvor det vil være vanskeligt ikke at opleve sig som en del af relationen, såfremt bare nogle af disse temaer praktiseres (se artiklen *ledet samspil* i bogens del 2 for en uddybning).

Udviklingsstøttende kommunikation og de forskellige indgange til den gode kontakt kender de fleste blandt det pædagogiske personale, og de tror, de gør det, og det gør

de som regel også, når de har tid og overskud, men manualerne kan holde én fast og være både igangsætter og omdrejningspunktet for den nødvendige eftertanke. Den gode kontakt er god kontakt, uanset hvilke børn vi taler om, og den er anerkendende og inkluderende i sig selv og dermed både forebyggende og en forudsætning for, at der kan interveneres eller sættes særligt ind. Det er ofte kontakten, der er afgørende for, om såvel forældre som børn lytter til den professionelle og har tillid til, at det, der bliver sagt og foreslået, er velmenende.

Ikke alle børn og voksne er lige nemme at rumme eller etablere en god kontakt til. Det kan handle om både en selv (A), den anden (B), relationen og/eller konteksten. Det er ikke alle, der er lige gode til udadreagerende drenge eller stille piger, for ikke at tale om aggressive og berusede forældre. Man kan også være kommet skævt ind på hinanden, og så findes der børn og voksne i kontaktvanskeligheder. Men uanset årsagerne; når man har gjort sig umage og forsøgt, må der en anden til. Og det bør være helt legitimt. For alle, men især de børn og forældre, der er i tydelige vanskeligheder, er den personlige kontakt og rummelighed meget væsentlig og langt vigtigere end for børn og forældre uden behov for særlig støtte. Det påvirker forældrene, og de gennemgår en længere erkendelsesproces, der er smertefuld, og hvor de har brug for kontakten til den professionelle, ligesom barnet har.

Der er mange muligheder for at øge den personlige rummelighed, når først man har fokus på mødet med den anden. Det pædagogiske personale kan vælge at give alle børnene en kontaktpædagog og eventuelt lade børnene vælge selv, ligesom man kan have en målsætning om, at alle børn har mindst én kammerat, der bliver glad for at se dem, når de mødes i dagtilbudet. Der er ingen tvivl om, at denne rummelighedsdimension er grundlæggende vigtig for alle børn, og at der kan gøres meget ved hjælp af lidt overskud og energi. Der er dog heller ingen tvivl om, at når det handler om børn og forældre i udsatte positioner, er der brug for et ekstra fokus på denne dimension, også ressourcemæssigt.

Den sociale rummelighed

Den sociale rummelighed angår den rummelige gensidige relation mellem A, B, C ... i en given sammenhæng. Det er gruppens, fællesskabets, netværket og samarbejdets rummelighed, hvor der er tale om et samspil mellem flere end to personer. Det er en gruppe af individer, hvor der helt konkret er flere end to personer på banen, og hvor samspilsmulighederne derfor bliver mere uforudsigelige og komplekse end i relationen mellem A og B. Allerede Georg Simmel påviste i 1908²⁷, at en gruppes størrelse påvirker vekselvirkningens former, og at der

27 Simmel, Georg (1908): Soziologie, Leipzig.

er et kvalitativt spring fra dyaden til triaden og frem til det, han kaldte ”massen”.

En gruppe eller et netværk indeholder ofte flere personlige relationer, og deres karakter har betydning for, hvordan gruppen fungerer, hvordan der træffes beslutninger, hvem der bestemmer og hvornår, hvilke regler og normer der kommer til at gælde, hvilke sædvaner der opstår, hvem der er inde i varmen, hænger ude i kanten, hvilke handlinger der giver anerkendelse og så videre. De personlige relationer har betydning for det enkelte barns tryghed i gruppen, men gruppedynamikken er andet og mere end summen af personlige relationer.

Eksempelvis kan Melanie og Katrine lege rigtig godt sammen, når de er alene, men når de er sammen med andre, ophører relationen. Det kan endda være sådan, at Melanie gør, som om hun ikke kender Katrine, og siger ”gå væk, du er dum”, når hun leger med andre børn, samtidigt med at Katrine forsøger at komme med i legen. Melanie tror måske, at Katrine ”smitter”, og denne stempling, som også Bente Jensen nævner, kan være med til at udgrænse Katrine og gøre hende frustreret, ked af det og måske aggressiv i sine tilnærmelser til de andre børn. Forestillingen om, at andre kan smitte, at der er ”nogen”, man helst ikke må ses sammen med, eller som man for alt i verden må være venner med, er et fænomen, der heller ikke er ukendt blandt voksne.

Der er de seje, de stærke, de toneangivende, taberne, de dumme og så videre. I dette eksempel med de to piger tror Melanie, at hun vil blive kaldt de samme navne som Katrine, og at ingen vil lege med hende længere, hvis de ser hende sammen med Katrine.

Fællesskabet og oplevelsen af at være med og være en del af fællesskabet er central i denne rummelighedsdimension. Det er følelsen af et vi og dermed oplevelsen af at være legitim deltager i fællesskabet, der har betydning. Der kan skelnes mellem voksenstyrede aktiviteter og selvforvaltende aktiviteter²⁸. For det enkelte barn er følelsen af at være en del af og høre til fællesskabet helt central. I den sammenhæng synes det underordnet, om deltagelsen i den fælles kommunikation er tilrettelagt og initieret af det pædagogiske personale eller af børnene selv. Der er naturligvis stor forskel på, om man er blevet inviteret ind i legen af nogle af de andre børn eller af en voksen. Der er også forskel på, om de andre er sammen med en, fordi ens støttepædagog skaber så attraktive aktiviteter, at de andre vil lege med en, eller at man selv får skabt og vedligeholdt kommunikationen. Men man er og oplever sig som en del af kommunikationen og har muligheden for at lære af de andre, muligheden for at imitere og eksperimentere og muligheden for at blive afvist og prøve igen.

28 Se også artiklen *Fælles opmærksomhed* i bogens del 2.

Det pædagogiske personale har en helt central rolle som planlægger, igangsætter og facilitator af fælles aktiviteter. De voksne forholder sig til gruppen eller grupper af børn, og igangsætter og deltager i aktiviteter. På den måde formidler og administrerer de de fælles adfærdsregler, værdier og normer. De kan også legitimt sanktionere brud på spillereglerne, trække sig ud af legen og skabe den inkluderende stemning og omgangstone. Den voksne har den formelle autoritet og kan dermed træffe beslutninger for hele gruppen af børn, sørge for fokus, struktur, sammenhæng og forudsigelighed. Det har betydning for alle børn, ikke mindst de udsatte.

Et af de overraskende fund i undersøgelsen "Normalsystemets Rummeliggørelse" var betydningen af den kollegiale rummelighed for den enkelte medarbejders mulighed for at inkludere børnene. Det var helt tydeligt, at denne rummelighedsdimension syntes meget vanskeligere for alle aktørerne og havde betydning for de ellers meget mindre komplicerede en-til-en-relationer. Det handlede også om etik, fortalte flere. Det er ikke alt, der kan italesættes i det fælles rum, hvad enten det er i børnegruppen eller i det kollegiale rum. Det var også fælles aktiviteter, som kunne skabe et rummeligt miljø, der efterlystes. Det er, som også Bente Jensen skriver, muligt at målrette den pædagogiske praksis til at skabe fællesskaber mellem børnene, og at der kan skabes

muligheder, hvis pædagogikken altid følger de samme rutiner og regler²⁹. Der findes og benyttes allerede en række fælles aktiviteter i dagtilbud såsom madlavning, den gode cirkel, sportsaktiviteter, oplevelsesture, rollespil, teater, maling, sproglege og så videre. Kunsten synes ikke kun at være at skabe nye aktiviteter, men at arbejde med de inkluderende processer i alle aktiviteter, og da synes de klassiske didaktiske spørgsmål (hvad, hvorfor og hvordan) at være hjælpsomme:

- Hvad er det for en aktivitet?
- Hvorfor lige denne aktivitet?
- Hvordan gennemfører vi den på en inkluderende måde?

Den institutionelle og organisatoriske rummelighed

Denne dimension omhandler forudsætningerne og rammerne for rummeligheden, både de formelle og synlige samt de uformelle og usynlige. Det drejer sig eksempelvis om lovgivning, politiske målsætninger, organisering, ledelse, økonomi, kompetencer/ressourcer, procedurer, institutionelle betingelser, incitamentsstrukturer med videre. Kort sagt rammerne, inden for hvilke inklusion og eksklusion udfolder sig, det vil sige rummelighedens rammebetingelser.

29 Jensen, Bente (2005): Kan daginstitutioner gøre en forskel, Kbh. SFI.

Ressourcer er en hyppigt nævnt rammebetingelse og i særdeleshed, når det angår udsatte børn. Det pædagogiske personale kan opleve, at man ikke har timer til at løfte opgaven. Dagtilbudet har den normering, det nu engang har, og kan ikke sådan lige få ekstra timer udefra. Det løses så internt, men kræver en vis fleksibilitet, kollegial rummelighed og ledelsesmæssig opbakning. Er dagtilbudet på vej ind i en negativ spiral, må ledelsen tage handling, da en væsentlig forudsætning for rummelighed er oplevelsen af overskud og positiv energi.

Når et barn kommer i vanskeligheder, er der ofte brug for faglig hjælp udefra. Det kan være fra de pædagogiske konsulenter, PPR, støtte- og specialpædagogerne eller andre. Hjælpens karakter og omfang afhænger af problemet og ikke mindst, hvad der er muligt i det kommunale beredskab. Der kan være ventetid og lange procedurer, ligesom der kan være standardiserede ydelser, som ikke altid svarer til behovene, eller som trækker i en anden retning end inklusion. Eksempelvis skal man i nogle systemer beskrive alle Katrines "fejl og mangler" for at få hjælp til hende. Der kan også være tale om konsulentstøtte, der ikke tager højde for inklusionen.

Faglighed og faglig usikkerhed er temaer, der ofte dukker op i forbindelse med udsatte børn. Det pædagogiske personale kan blive usikkert på, om de har den viden, kunnen,

indsigt og erfaring, der skal til for at hjælpe det pågældende barn. Det er måske det første barn i lige netop de vanskeligheder.

Organiseringen af arbejdet har betydning for rummeligheden. Der er stor forskel på selvforvaltning i åben plan og meget voksenstyret og struktureret stuepædagogik. Nogle børn profiterer af den ene organisering frem for den anden, og har man eksempelvis selvforvaltning i en åben planinstitution, så kan man komme til at overse Katrine, hvis ikke man har kontakt- eller primærpædagoger. Det pædagogiske personales interne organisering og specialisering har også betydning for, hvorvidt og hvordan der kan skabes en inkluderende praksis.

Ledelse og beslutningskraft har på godt og ondt betydning for Katrine og de andre børn. Der kan være nok så mange visioner om at rumme alle børn, men hvis ikke lederen går foran, bakker personalet op og/eller tør træffe de nødvendige beslutninger, så er det vanskeligt at rumme mange forskellige børn og deres forældre.

Politiske udmeldinger og forvaltningen spiller naturligvis også en rolle for dagtilbudet. Politikerne er de øverste ansvarlige og melder bestemte indsatser ud. Det kan være inklusion, og det kan være andre målsætninger, der ønskes fulgt. Det kan være et øget krav om dokumentation, og det kan være procedurer, der ønskes fulgt, og så vi-

dere. Det er ikke sikkert, at alle tiltag synes lige fleksible, eller at incitamentsstrukturen trækker mod inkluderende dagtilbud, men det er i sidste ende politikerne, der har ansvaret og bestemmer.

Der er en lovgivningsmæssig ramme, der sætter grænser for, hvad man kan gøre i rummelighedens navn. Man kan ikke med trusler om vold tvinge de andre børn til at være sammen med Katrine, og man kan ikke undlade at gå i dialog med forældrene og så videre. Alt, hvad de ansatte gør, skal have hjemmel i lovgivningen, og man skal arbejde med at realisere lovgivningen, herunder at arbejde med inklusion.

Hovedspørgsmålet er, om organisationen eller rammerne er gearet til rummelighed og inklusion. Og hvorvidt der ned i de konkrete detaljer er tænkt på, om det organisatoriske og institutionelle set-up hæmmer eller fremmer inklusionen/eksklusionen, og om man dermed har en institutionel medspiller, der understøtter den personlige og sociale rummelighed, eller har en modspiller. Det er ikke sikkert, at institutionen/lederen her og nu kan gøre noget ved de givne rammer, men man kan hindre, at medarbejdere går ned på uløselige opgaver eller støder på rummelighedens grænser uden at vide, hvorfor. Det kan anbefales at kigge alle indsatser igennem og vurdere, hvilke rammer der hæmmer og fremmer inklusionen, og se, hvordan institutionen kan modvirke

de negative rammer. Og man kan vurdere, hvad der kan gøres noget ved og af hvem, samt prioritere, hvilke rammer lederen skal arbejde på, bliver ændret i fremtiden.

Der kan også være brug for en handleguide i inklusion, da der er brug for rigtig megen vejledning. I det professionelle arbejde er der brug for en velbegrundet systematik og en form for handleguide med retningslinjer. Ikke, at guiden skal følges uafhængigt og på trods af børnenes behov eller udelukke spontaniteten, metodefriheden og nærværet. Den bør fungere som referenceramme og sikre systematik og kvalitet, der skaber inkluderende deltagelse for barnet.

Den diskursive rummelighed

Den måde, hvorpå vi taler om børnene og hinanden, har konkrete konsekvenser for både, om vi kan, og hvordan vi inkluderer børnene. De historier, der fortælles om de enkelte børn, børnegruppen, forældrene, systemet med flere, er med til at konstruere virkeligheden og forme vores forventninger til fremtiden. Sproget kan være hårdt, brutalt og ekskluderende, og sproget kan være det modsatte. I en større evaluering, "Udsatte børns undervisning" (2006), fandt man frem til, at alle de ti udvalgte best practice-eksempler omtalte børnene som værende "i" vanskeligheder, hvilket var forskelligt fra den praksis, hvor børnene blev omtalt som

”med” vanskeligheder³⁰. I evalueringen blev der konkluderet, at det rent faktisk så ud, som om lige netop dette var en afgørende forskel for både børnenes og de professionelle handlemuligheder.

Der foregår og har til alle tider foregået både specifikke og generelle rummeligheds-/inklusions-/integrationsdiskurser, der er med til at definere normalitet, udsathed, marginalisering og særlige behov. De specifikke diskurser handler om konkrete børn som Katrine, og de generelle handler om inkludering af udsatte børn i almindelighed. Pointen er, at disse diskurser er med til at bestemme eller legitimere vores handlinger og giver en følelsesmæssig grundstemning for eksempel af, om Katrine egentlig hører til i dagtilbudet, om der er plads til ”Katriner” i normal- og/eller specialtilbudene, og om der er brug for flere støtte-/specialpædagoger, eller de slet ikke kan bruges, medmindre de indgår i normeringen.

Det er sådanne mere eller mindre velbegrundede faglige diskurser, der er med til at tematisere og reflektere rummelighed og inklusion. Det er denne rummelighedsdimension, der former vores børnesyn, og som kan være med til at sætte rummelighed lig med besparelser og dermed stoppe alle

bestræbelser på at skabe inkluderende dagtilbud med de begreber som overskrift.

Refleksionerne over praksis og vores sprogbrug er afgørende for praksis og omvendt. Vi reproducerer og konstruerer så at sige hele tiden den fremtidige pædagogik. De historier, vi fortæller, og den mening, vi konstruerer, eksempelvis hvorvidt vi udvikler en fejlfinderkultur, om vi bør fokusere på det relationelle og på ressourcerne, om vi skal koncentrere os om ønsker til fremtiden i stedet for fejl i fortiden, har betydning for det pædagogiske blik for om man ser det enkelte barns fejl og mangler eller om man ser ressourcer og muligheder. Og det er den for tiden herskende rummelighedsdiskurs, som vi alle deltager i, der med-producerer og reproducerer den aktuelle såvel som fremtidige praksis. Inklusion og rummelighed fordrer, for at sætte sig spor i praksis, at der er løbende opmærksomhed på sprogbrugen, og at der udvikles et sprog, der er inkluderende og rummeligt alle aktører imellem (barn/barn, barn/voksen og voksen/voksen).

Afrunding

Når en kommune, forvaltning, institution og person ønsker at tage rummelighedsfordringen på sig, trække sig tilbage og reflektere over de faktiske forhold for at søge nye måder at tænke, organisere og handle inkluderende på, da kan det være nyttigt at tage udgangspunkt i Rawls begreb ”bag

30 Rasmussen, Bo, Morthorst, m.fl. (2006): Evaluering af udsatte børns undervisning, Kbh. UVM.

uvidenhedens slør”³¹. Med dette begreb fra hans retfærdighedsteori mener Rawls, at man skal forsøge at konstruere et samfund så godt – og det er målestokken – at uanset, hvilken rolle og position man kommer til at indtage, så vil den være så retfærdig/god som mulig. Sagt med andre ord, at du skal konstruere et dagtilbud, der er så godt, at selv om du ikke ved, om du bliver Katrine, Melanie, pædagog, dagplejer, leder eller forælder i dit næste liv, så vil du synes, det er retfærdigt. Det vil sige, at du må tænke på, hvordan du selv ville ønske at blive mødt, svarende til Kants kategoriske imperativ: ”Handl sådan, at grundsætningerne for din vilje til enhver tid også skal kunne gælde som princip for en almen lovgivning”³².

Øvelsen vil være at tage konkrete eksempler som Katrine, hendes relationer og rammer, føre disse bag uvidenhedens slør og reflektere disse ved hjælp af de fire rummelighedsdimensioner:

- At starte med Katrine og forestille sig, at man er hende, og hvordan man ville ønske sig mødt af pædagogerne, de voksne, forældrene, Melanie og de andre børn (personlig rummelighed).

- At forestille sig, hvilke initiativer og samarbejder der kunne tænkes at hjælpe Katrine, hvis man er Katrine, pædagogen, mor, Melanie eller andre (social rummelighed).
- At forestille sig, hvordan man ville ønske sig personligt mødt, uanset hvem man er i forbindelse med initiativerne og samarbejdet (personlig rummelighed).
- At forestille sig, hvilke rammer der vil kunne henholdsvis hæmme og fremme initiativerne og samarbejdet (organisatorisk rummelighed).
- At forestille sig, hvordan man ville ønske, at der blev talt til og om Katrine (diskursiv rummelighed).
- At man, efter at have været bag uvidenhedens slør, forsøger at lave en plan for realiseringen af det mulige på kort og lang sigt.
- At denne plan er udgangspunkt for dialog med de involverede, og at aftalerne bevidnes.

31 Rawls, John (1972): A theory of justice, New York, Oxford University Press.

32 Arne Næss (1968): Filosofiens historie, Bd. II, Universitetsforlaget, Oslo. Immanuel Kant. [1787] :Kritik af den rene fornuft.

Litteratur

- Hundeide, Karsten (2004): *Relationsarbejde i daginstitution og skole*. Dafolo.
- Jensen, Bente (2005): *Kan daginstitutioner gøre en forskel*. Kbh. SFI.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (2003): *Situeret læring*. Kbh. Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, Niklas (2000): *Hvad er tilfældet? Og hvad ligger der bag?* Århus. Distinktion, nr. 1.
- Mortensen, Nils (2004): *Det paradoksale samfund*. Kbh. Hans Reitzels Forlag.
- Ploug, Niels (2007): *Socialt udsatte børn*, Kbh. SFI.
- Rasmussen, Bo, Morthorst, mfl. (2006): *Evaluering af udsatte børns undervisning*. Kbh. UVM.
- Rasmussen, Bo, Morthorst (2004): *Normalsystemets rummeliggørelse*. Aabenraa.
- Rawls, John (1972): *A theory of justice*. New York, Oxford University Press.
- Salamanca-erklæringen 1995.
- Simmel, Georg (1908): *Soziologie*. Leipzig.
- Styrelsen for Social Service (2007): *Pædagogiske læreplaner i dagtilbud*.

LP-modellen

Af Preben Kirkegaard, UC Nordjylland

Professor Thomas Nordahl fra Høgskolen i Hamar har udarbejdet en model, der i daglig tale hedder LP-modellen. Modellen bygger sit teorigrundlag på en sociologisk systemteoretisk forståelse, hvor social inklusion er en vigtig forudsætning. Gennem anvendelsen af modellen kan det pædagogiske personale styrke deres professionelle virke med at tilvejebringe inkluderende læringsmiljøer for socialt udsatte børn, herunder udvikle børnenes sociale kompetence. Anvendelsen af modellen har vist en positiv effekt i forhold til at fremme og stimulere børns læringsmæssige udvikling. Der er omfattende belæg for, at metoden virker i forhold til at udvikle barnets sociale kompetence og dermed styrke dannelsen af fællesskaber, som er en forudsætning for inklusion og læring.

Baggrund

LP-modellen (læringspædagogisk analysemodel) bygger på et systemperspektiv, hvor sociale kontekster og interaktioner kan betragtes som sociale kommunikationssystemer (dette uddybes i den efterfølgende artikel). LP-modellen er således opbygget over den forskning, der har været omkring læringsmiljøets betydning for børns udvikling samt af systemteorien som den teoretiske forudsætning. Interaktionen mellem

individ og omgivelser skal analyseres, og de pædagogiske tiltag der tages i denne sammenhæng, skal være med til at reducere betydningen af de faktorer, der udløser og opretholder adfærdsproblemer og dårligt læringsmiljø³³.

Konsekvensen af denne forståelse er, at børnenes handlinger altid skal vurderes i forhold til de sociale kontekster, der rammer og sætter vilkårene for kommunikation. Den pædagogiske konsekvens er, at det pædagogiske personale skal opretholde og præcisere, hvad det er for en kommunikation, der vil være relevant for en bestemt social kontekst, og herigennem er der muligheder for at påvirke og fremme bestemte sider af børnenes kommunikationsmønstre. Forskningen viser, at det giver stort udbytte, når udfordringen tages op i forhold til følgende tre perspektiver i LP-modellen:

- Det kontekstuelle perspektiv
- Aktørperspektivet
- Individperspektivet

³³ Nordahl (2005), s. 46.

Selvom LP-modellen opererer med tre perspektiver, så er det dog i det kontekstuelle perspektiv, at den professionelle nytænkning ligger. De tre perspektiver er desuagtet altid med, fordi modellen bygger på sociologisk systemteori som kommunikationsforståelse.

Analysen i tre perspektiver

I analysearbejdet er det væsentligt at tage de tre perspektiver i anvendelse i forhold til de udfordringer, som det pædagogiske personale står over for. Derfor kræver modellen, at personalet bliver uddannet til at kunne foretage disse analyser. Selve analysearbejdet i de tre perspektiver sker under ledelse af en særlig uddannet tovholder eller procesleder.

I det kontekstuelle perspektiv skal proceslederen stille spørgsmål til det pædagogiske personale inden for det kontekstuelle område, det vil sige, stille spørgsmål om, hvorvidt der i omgivelserne findes opretholdende faktorer, der fastlåser en pædagogisk situation på en læringshæmmende måde. De spørgsmål, der ofte er knyttet til konteksten, er struktur i dagligdagen, regler og håndhævelse af regler samt de professionelle som tydelige ledere. Dette indebærer, at de professionelle også opfattes som en del af den sociale kontekst og dermed som en mulig opretholdende faktor. Når de sociale betingelser for adfærd er analyseret, er kontekstperspektivet aktiveret. Den information, der frembringes i kontekstperspektivet, nedskrives

i et beslutningsreferat. Desuden skal man nedskrive behovet for ny viden om opretholdende faktorer.

I aktørperspektivet skal proceslederen forsøge at få det pædagogiske personale til at tage barnets perspektiv. Gennem dette perspektiv søger proceslederen at frembringe analyser af barnets mål, ønsker og værdier. Barnet er en aktør, som altid vil forsøge at have kontrol over sit liv og dermed skabe mening i tilværelsen. Analysen i dette perspektiv giver information om, hvordan man kan forstå, hvorfor barnet handler og kommunikerer, som det gør. Den information, der bringes frem i aktørperspektivet, nedskrives også i et beslutningsreferat sammen med behovet for ny viden.

I individperspektivet sikrer proceslederen, at det pædagogiske personale får mulighed for at kortlægge, hvorvidt der eksisterer individuelle vanskeligheder og særlige behov hos barnet, der kan have betydning for mestring af dagligdagen. Det kan dreje sig om begrundede til handlinger, som barnet ikke selv er herre over. Det kan endvidere være individuelle egenskaber som diagnoser og så videre. Den information, der tilvejebringes i et individperspektiv, nedskrives i et beslutningsreferat sammen med behovet for ny viden.

Ved at bruge alle disse tre perspektiver bliver det muligt at foretage en analyse af op-

retholdende faktorer. Thomas Nordahl (2007 a) er gennem sin forskning nået frem til en liste over typiske opretholdende faktorer, som med fordel synes at kunne anvendes af det pædagogiske personale i analysefasen.

Eksempler fra denne liste:

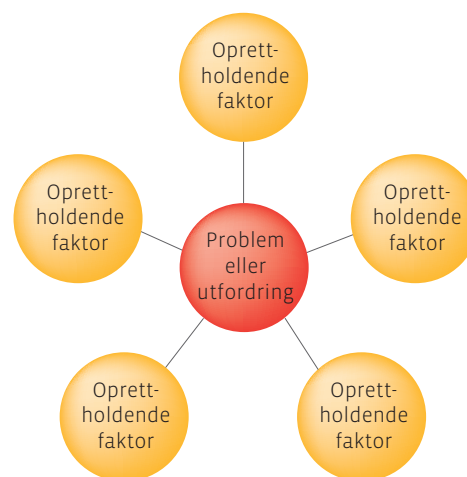
- Gruppeledelse
- Relationer mellem barn og voksen
- Relationer mellem børnene indbyrdes
- Den sociale position, som det enkelte barn besidder i fællesskabet
- Normer og regler i dagtilbudet
- Dagtilbudets kultur og klima
- Samarbejde mellem det pædagogiske personale
- Samarbejde mellem hjem og dagtilbud
- Forældrenes støtte og opmuntring til deres barn

Det er vigtigt, at analyser i teamet/ LP-gruppen kun bruger tid på forhold, som det er muligt for gruppen at ændre på, og der skal således ikke bruges kræfter på at analysere forholdene i hjemmet, fordi de ikke umiddelbart kan ændres af de professionelle i dagtilbudet.

Et vigtigt arbejdsredskab er sammenhængscirklen, som er skitseret herunder. Sammenhængscirklen er en støtte til at skabe overblik over, hvilke faktorer der i situationen udløser og opretholder konkrete udfordringer for det pædagogiske personale.

Det er ikke alle opretholdende faktorer, der nødvendigvis er risikofaktorer. Den udfordring eller problemstilling, som LP-gruppen arbejder med, skal indeholde et problem, som gruppen er åben over for, samtidig med at det, der udløser eller opretholder problemadfærden, ikke fuldt ud er kendt (Nordahl 2007 a, s. 13).

Figur 5: Sammenhængscirklen
(Scanning fra: Nordahl (2007) s. 53)



Sammenhængscirklen bruges for at få et overblik over de opretholdende faktorer, der findes omkring den problemfyldte adfærd. De opretholdende faktorer er knyttet til det problem, man er i gang med at analysere, og man kan således sige, at de er bestemt af den situation, man er i. Det er afgørende for LP-modellen, at man finder de opretholdende

de faktorer, idet det er dem, man skal gå ind og ændre på for at kunne løse problemet.

Proceslederen er ansvarlig for, at der afdækkes væsentlige påvirkningsfaktorer, det vil sige, de opretholdende faktorer, der synes at kunne opnås mest enighed om i den analyseproces, der er baseret på sammenhængs-cirklen. Når man skal bruge LP-modellen, skal hele personalegruppen eller teamet være indstillet på at deltage i arbejdet, ligesom det er vigtigt, at der kommer en person udefra, som er med i analysedelen. Dette er for at sikre, at man ikke blot fortsætter i allerede eksisterende mønstre.

Opbygningen

Modellen består af to hoveddele: en analysedel og en indsatsdel. Det er vigtigt, at det pædagogiske personale ikke gennemfører pædagogiske tiltag, før analysedelen er gennemført. Det er velkendt, at det kan være vanskeligt for det pædagogiske personale, fordi de ofte er under handletvang i forhold til at skulle finde hurtige løsninger. Det er det pædagogiske personale, som skal bruge analysemodellen gennem det professionelle samarbejde. Det pædagogiske personale skal selv vælge strategier og tiltag og gennemføre disse i praksis. Analysemodellen skitseres herunder.

1. Formuleringen af problemstilling og mål
2. Indhentning af information
3. Analyse af opretholdende faktorer

4. Udvikling af strategier og pædagogiske indsatser
5. Gennemførelse af de valgte tiltag
6. Evaluering af de valgte pædagogiske tiltag

Analysedel

Formulering af problemstillinger. Når man starter arbejdet med LP-modellen, må gruppen først formulere, hvilket problem man står over for. Problemet vil komme til syne som uoverensstemmelsen mellem en ønsket situation og den faktiske situation. Det er vigtigt, at det pædagogiske personale ikke låser sig fast i en analyse på nuværende tidspunkt, men følger modellen og nøjes med at formulere udfordringen, samtidig med at de bevarer en åbenhed over for de perspektiver, der vil vise sig (Nordahl 2007, s. 48).

Målformulering. Det er vigtigt, at det pædagogiske personale overvejer, hvilke mål man sætter for analysearbejdet. Målene kan have stor betydning for arbejdets gennemførelse. Som ved de andre elementer af LP-modellen er målformuleringen et punkt, det er vigtigt at være omhyggelig med at adskille fra de andre aspekter i modellen. Det er væsentligt at blive i hver enkelt del og udelukkende beskæftige sig med denne ene del, inden gruppen går videre. Kun på denne måde får gruppen det fulde overblik over de ændringer, de ønsker at foretage. (Der skelnes mellem mål for analysen og mål for udvikling af strategier og pædagogiske indsatser. Det

diskuteres i bogens del 2 hvorvidt målene skal fastlægges før eller efter indhentning af information og analyse, i projekt eller i projektfasen.)

Indhentning af information. Indhentningen af information er et afgørende princip i en systemteoretisk analyse. Det pædagogiske personale er nødt til at have indhentet information om sociale situationer i konteksten for at kunne analysere en given situation. Det er vigtigt, at informationen ikke alene er funderet på den person, som oplever de problemfyldte situationer. Det pædagogiske personale er ikke objektivt i sådanne beskrivelser, og det kan også være, at det pædagogiske personale er en opretholdende faktor. I det fremadrettede arbejde er det en fordel, at der forelægger en kortlægning af flest mulige påvirkningsfaktorer. De pædagogiske tiltag, der skal foretages i forlængelse af informationsindhentningen, kræver en god kortlægning af verificerbare forhold. Der bør også lægges vægt på positive forhold, fordi det er vigtigt at styrke det, der går godt (Nordahl 2007, s. 51-52).

Analyse af opretholdende faktorer og refleksion. Denne del danner grundlag for de tiltag, der skal foretages senere i LP-modellen, men det er vigtigt at blive i analysen og ikke begynde at drøfte pædagogiske tiltag. Analysen skal fokusere på konteksten og situationen omkring den adfærd, der ønskes forandret. Når analysen foretages, er det vigtigt, at

det pædagogiske personale sætter sig ind i barnets virkelighedsopfattelse for at forstå, hvorfor barnet handler, som det gør (Nordahl 2007, s. 52-53). Et vigtigt arbejdsredskab i analysen er som nævnt sammenhængscirklen (se denne).

Strategi og tiltag

Udvikling af strategi og tiltag. Når analysen er færdig, skal handlefasen i gang. Der skal nu udvikles strategier, der kan fjerne eller reducere de opretholdende faktorer, der fastlåser barnet i bestemte kommunikationsmønstre. I begyndelsen skal det pædagogiske personale være åbent for nye vinkler og tiltag, således at de ikke fastlåser hinanden, inden det er ordentligt diskuteret.

Følgende områder vil ofte være i fokus, når strategier og tiltag skal iværksættes:

- Relationer mellem voksne og barn/unge
- Relationer mellem jævnaldrende børn og unge
- Regler og håndhævelse af regler
- Voksnes evne til at lede for eksempel fritidsaktiviteter og oplæring
- Oplæringens indhold og arbejdsmåder samt differentiering af læringsmiljøet
- Samarbejde med forældre
- Virkelighedsopfattelser og værdier hos voksne
- Motivation, mestring, udfordringer og krav til børn og unge

- Brug af forskellige former for opmuntring af prosocial adfærd³⁴

Det er væsentligt, at der iværksættes flere tiltag og strategier på samme tid, da det giver den største chance for ændring af de opretholdende faktorer. Det pædagogiske personale skal kunne begrunde de tiltag, der skal gennemføres, ligesom det er vigtigt, at alle er informeret om de tiltag, der skal gøres. Endelig er det af afgørende betydning, at alle er loyale og forpligter sig i forhold til de aftaler/tiltag, der skal gennemføres.

Afrunding

Modellen bliver lige i øjeblikket afprøvet på cirka 500 skoler i Danmark. Den er gennemprøvet i Norge på et stort antal skoler siden 2002. Der er fremkommet entydige positive resultater, både i forhold til at reducere problemadfærd og i forhold til at udvikle børnenes sociale og læringsmæssige kompetencer. De væsentligste forudsætninger for de positive resultater er, at:

- Modellen tager udgangspunkt i de daglige pædagogiske udfordringer
- Den er forankret i en videnskabelig teori, og den lægger vægt på interaktionen mellem barn og den sociale kontekst
- Modellen er systematisk – og på den baggrund udvikles et professionelt forplig-

tende samarbejde mellem det pædagogiske personale

- Der gennemføres pædagogiske drøftelser i personalegrupperne
- Der er mulighed for ekstern vejledning til personalegrupperne
- Personalegrupperne forpligter sig til at foretage konkrete forandringer i praksis

Litteratur

Baltzer, Kirsten og Tetler, Susan (2003):

Aktuelle tendenser i dansk specialpædagogisk forskning på børneområdet. I: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, Temanummer 2, 2003.

Bateson, Gregory (2005): *Mentale systemers økologi*. Akademisk forlag. København.

Jensen, Bente (2007): *Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner*. Hans Reitzels Forlag. København.

Kirkegaard, Olund, Preben (2007): *Nedslag i pædagogikkens teoriehistoriske udvikling – en undersøgelse i Erling Lars Dales forfatterskab*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.

Luhmann, Niklas (2000): *Sociale systemer*. Hans Reitzels Forlag.

Luhmann, Niklas (2006): *Samfundets uddannelsessystem*. Hans Reitzels Forlag.

Madsen, Bent (2005): *Socialpædagogik – Integration og inklusion i det moderne samfund*. Hans Reitzels Forlag.

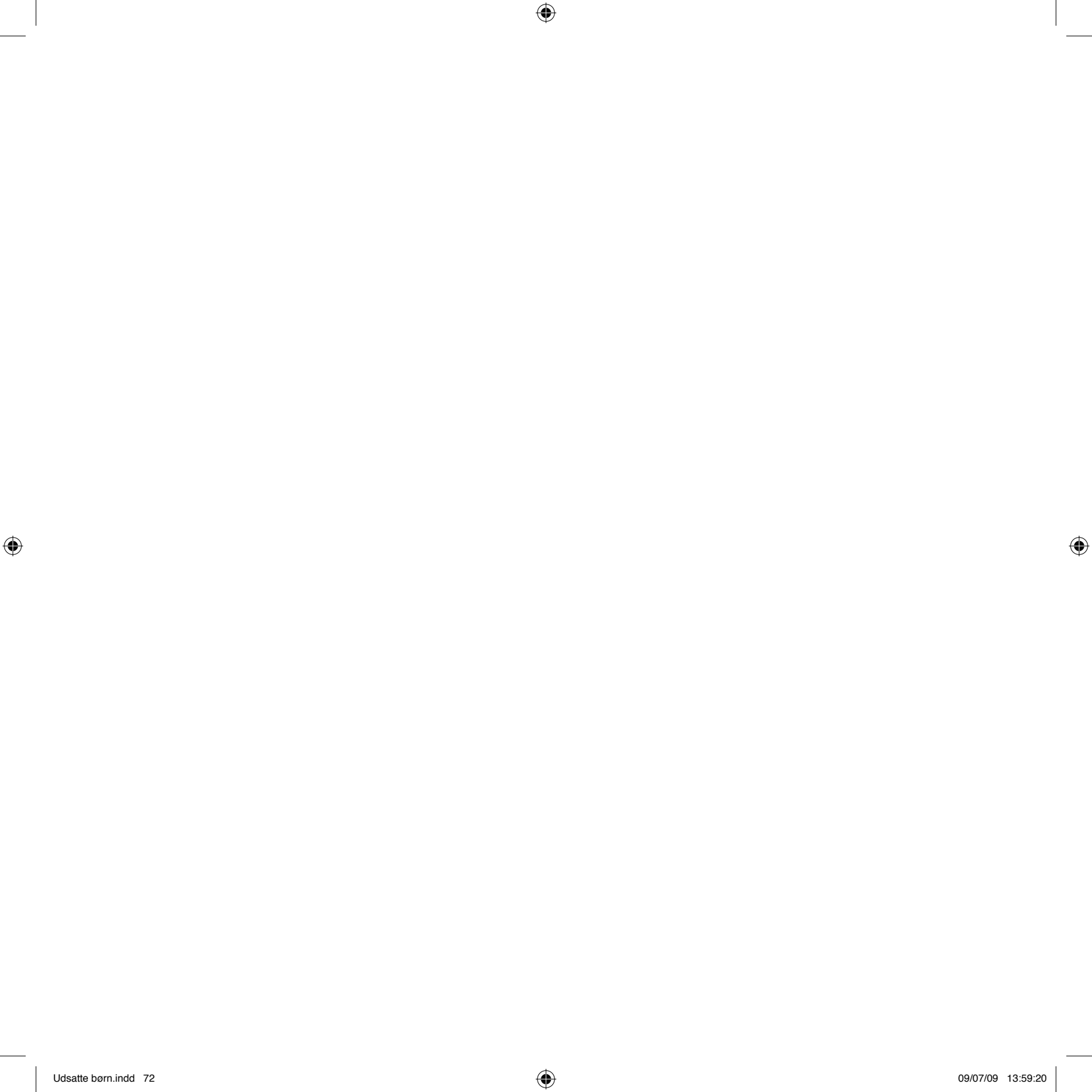
Mortensen, Nils (2004): *Det paradoksale samfund*. Hans Reitzels Forlag.

³⁴ Nordahl 2007, s. 56

- Nordahl, Thomas (2004): *Eleven som aktør*. Hans Reitzels Forlag.
- Nordahl, Thomas (2008): *Klassen som læringsmiljø og lærerens ansvar*. I: Krejlser, John og Moos, Leif (red): *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Dafolo Forlag.
- Nordahl, Thomas, Anne-Marie Sørlie, Terje Manger, Arne Tveit (2007): *Atfærdsproblemer blandt barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget, Bergen, 2. oplag.
- Nordahl, Thomas (2007): *Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheder*. Notat.
- Nordahl, Thomas (2007 a): *LP-modellens vidensgrundlag*. A.B. Andersen PrintNord.
- Nordahl, Thomas (2007 b): *Arbejdet med LP-modellen*. A.B.Andersen, PrintNord.
- Ploug, Niels (2007): *Social udsatte børn. Identifikation, viden og handlemuligheder i dagsinstitutionerne*. SFI. Det nationale forskningscenter for velfærd.
- Qvortrup, Lars (2004): *Det vidende samfund*. Unge Pædagoger.

- Rasmussen, Jens (2003): *Inklusion og eksklusion – om skolens rummelighed*. I: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning. Nr. 6 – 2003.
- Rasmussen, Jens (2004): *Undervisning i det refleksiivt moderne*. Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, Jens (2005): *Polykontekstuel ungdom – Unge i det moderne samfund*. I: Vilhelmsen, Annette (red.): *Skibet er ladet med? En antologi om unge, modernitet og særlige behov som vilkår*. Landsforeningen Ligeværd, Ungdomspædagogisk Forsknings- og udviklingscenter, CVU Fyn.

Der er udarbejdet to arbejdshæfter i forbindelse med LP-modellen (Nordahl 2007 a og b). For at få det fulde udbytte af LP-modellen er det nødvendigt, at personalegrupperne sætter sig ind i LP-grundlaget. Der sker gennem kursusaktiviteter. Nærmere oplysning om dette kan findes på hjemmesiden www.lp-modellen.dk.



Dagtilbud som læringsmiljø og det pædagogiske personales ansvar

Af Preben Kirkegaard, UC Nordjylland

I artiklen introduceres til, hvilket teorigrundlag LP-modellen (læringspædagogisk analysemodel) bygger på, set i relation til udsatte børn i dagtilbud. Sigtet er at vise, hvordan det er muligt i dagtilbudsområdet aktivt at skabe inkluderende læringsmiljøer, der hindrer mobning og eksklusion. Når man anskuer tilgangen til pædagogik på denne måde, synes den pædagogiske indsats at have en udviklende indvirkning i forhold til barnets muligheder for deltagelse i og på tværs af sociale kontekster og hermed forebygge, at der i en tidlig alder opstår de sociale risikofaktorer, der kan hæmme børn i deres senere udvikling. Fokus flyttes fra et individuelt mangelsyn til en orientering mod betydningen af den sociale kontekst, hvor det accepteres, at det kun er bestemte sider af personen, som iagttages i dagtilbudet (Madsen 2005, s. 122-123).

Indledning

Det er antagelsen, at mennesket bliver påvirket af de sociale omgivelser, som det indgår i, og mennesker tilpasser deres kommunikationer til de omgivelser og den sociale kontekst, som de deltager i. Mennesket er en selvfortolkende aktør i et socialt system, hvor der foregår en kontinuerlig interaktion mellem de aktører, som er nærværende for

hinanden. Aktørerne er kun nærværende for hinanden, hvis deres kommunikationer når frem til hinanden. Problemet i alle sociale systemer, der er baseret på kommunikation, er netop at kunne nå den anden gennem bestemte sociale koder for kommunikation.

Individer bliver til kommunikationssandsynligheder for hinanden, hvis de kender koden for kommunikation i en bestemt social kontekst. Det drejer sig om at kunne genkende sig selv som adressat for kommunikation i omgivelsernes kommunikationer om, hvem man er. Dette fuldbyrdes, ved at kommunikationen med omverdenen opretholdes efter bestemte koder for kommunikation.

Det betyder, at det enkelte individ skal lære at kommunikere i bestemte medier og koder for at blive til en kommunikationssandsynlighed, og det enkelte individ deltager i mange forskelle sociale funktionssystemer, hvilket giver det problem, at det enkelte individ skal kunne håndtere mange forskellige kommunikationsmedier og koder for at kunne tilkoble sig samfundets kommu-

nikationsmuligheder: "At tilvejebringe det enkelte individ mulighed for en samfundsmæssig kommunikationssandsynlighed. Det er de pædagogiske organisationers primærfunktion" (Luhmann 2006).

Sociale kontekster og kommunikation

Individerne må lære at kommunikere i forhold til de sociale kontekster, de indgår i. For eksempel er det velkendt, at det pædagogiske arbejde i dagtilbud indbefatter, at børnene kan medvirke til indkøb af fødevarer. Nogle gange indbefatter det, at børnene skal tage offentlig transport til forskel fra den private transport, som de almindeligvis kender fra transporten fra hjemmet til dagtilbud. I dette eksempel er der fire forskellige sociale kontekster på spil. Der er forskellige kommunikationsregler for, hvad man kan og skal gøre i forhold til offentlig transport og privat transport. Børnene er trafikanter på to forskellige måder. Hvis transporten ligeledes indbefatter, at børnene skal gå, er det en tredje måde at være trafikant på. Børnene skal endvidere lære, at der er forskel på at være konsument og producent med hensyn til fødevarer og så videre – og nogle gange bliver børnene belært om, hvilke transportsystemer der er fra jord til bord for fødevarer. Den moderne verden er en social kompleks verden, der gør, at den enkelte må lære at forholde sig til mange og mere differentierede sociale kontekster. Vi deltager alle i forskellige sociale fællesskaber, og dette nødvendiggør, at vi skal

forholde os til eller afstå fra at forholde os til, hvad der kommunikeres om i familien, blandt venner, i skolen, hos lægen, i toget, hos naboen og så videre.

De sociale fællesskaber sætter bestemte betingelser for, hvad der kan kommunikeres om og ikke kommunikeres om, og hvad der er af muligheder for at realisere kommunikation. Hvis individet ikke kan aflæse, begribe eller forstå forskellige sociale konteksters koder for kommunikation, ekskluderer de sig selv. Individerne bliver ikke inkluderet i kommunikationen, fordi koderne for, hvad der kan kommunikeres om, og hvad der ikke kan kommunikeres om, er fastlagt på forhånd eller ændres så hurtigt, at det kan være svært at følge med. Det er for eksempel svært at ændre på en gudstjenestes gang i kirken. Det er også svært at ændre på, hvor bussen skal køre hen. I Brugsen kan man ikke ændre på, at man skal betale for varerne. På gåturen kan børnene ikke ændre på, at de skal gå hånd i hånd, for at de voksne har nogenlunde styr på flokken i forhold til trafiksikkerhed, og så videre.

Individet må med andre ord besidde et kulturelt temaforråd for at kunne fortolke og kommunikere ind i mange og differentierede sociale kontekster. Alle nye sociale fællesskaber, som vi indgår i, giver nye rammer for, hvordan det er muligt at fremstille sig selv. Sociale fællesskaber opretholdes og reproduceres gennem mulighederne for

fortsat kommunikation. Nye sociale fællesskaber betyder, at nye former for fortolkning og kommunikation skal beherskes. For at være inkluderet i et socialt system er individet tvunget til at gøre sig relevant for den kommunikation, der finder sted i den særlige kontekst, man indgår i. Når børnene forlader dagtilbudet for at gå hen til bussen, bliver de iagttaget som trafikanter. Rollen skifter fra barn til trafikant.

Børnene forstår nu gennem de voksnes kommunikation og instruktion, at de bliver iagttaget på en anden måde end for eksempel på dagtilbudets legeplads. At være en relevant adressat i kommunikationen på vej hen til bussen er at kunne håndtere rollen som trafikant. Børnene iagttager sig selv gennem rollen som trafikant på et fortov. De begynder at forstå, at der er bestemte regler for, hvad man kan gøre, og hvad man ikke kan gøre som gående trafikant. Denne læreproces sker, ved at børnene begynder at iagttage sig selv i forhold til rollen som trafikant. Rollen som trafikant er fremstimuleret af, at de voksne kommunikerer om og forbereder børnene på, at de nu skal transportere sig gående hen til bussen. I denne kommunikationsproces har det pædagogiske personale mange muligheder for at ændre den interaktion, der udgør et socialt system. Men det pædagogiske personale kan kun kommunikere om dette, og de enkelte børn vælger selv, hvordan de lader sig påvirke af denne kommunikation. Påvirkningen sker, ved at

kommunikationen om rollen som gående trafikant bliver iagttaget af barnet. At have en rolle gør, at man kan tales til, tales igennem og tales med (Mortensen 2004, s. 17).

Rollen er den form, som en social kontekst anvender til at iagttage de individer, der indgår i den pågældende konteksts kommunikation. Forventninger til en person er derfor bundet til rollen i en specifik kontekst. Dette er kendt fra, at vi selv ofte viser en anden adfærd og fremstår på en anden måde i familien, end hvad man ville gøre i en stor forsamling. Rollen som elev er anderledes end rollen som kammerat. Rollen som mor er anderledes end rollen som kæreste og så videre. Det er med andre ord vigtigt at være opmærksom på, at det er det sociale kommunikationssystem, der selv fortolker, hvad der er relevant information fra individets kommunikationsbidrag. Det er det sociale kommunikationssystem, der afgør, i hvilket omfang der bliver taget hensyn til individets kommunikation.

Gennem den særlige kommunikation, der for eksempel er blandt jævnaldrende i dagtilbud, vil det sociale kommunikationssystem etablere nogle bestemte mønstre for, hvad der er gældende for en tid. Over tid bliver mønstrene til faste strukturer, som kommunikationssystemet senere vil reproducere og ekskludere i forhold til. Dette indebærer, at børnegrupper præget af venlighed, gode relationer, gode venskaber og stærk moti-

vation for læring og fortsat nysgerrighed er stærkt inkluderende og udviklende. Børnegrupper præget af konflikter, dårlige relationer mellem børn og voksne, uhensigtsmæssige regler og dårlig pædagogisk ledelse vil reproducere negativ indstilling til læring og fortsat nysgerrighed. Forskellen er et udviklende læringsmiljø og et læringshæmmende og ekskluderende læringsmiljø (Nordahl 2008, s. 152).

Inklusion og eksklusion

LP-modellens nytænkende karakter er funderet i antagelsen, at man kan forklare inklusion og eksklusion som relationen mellem individ og social kontekst – det vil sige, hvordan en social kontekst ud fra dens egen logik bestemmer, om barnet er en social relevant adresse for kommunikation i den pågældende kontekst. Hver enkelt social kontekst, som barnet indgår i, producerer sin egen tilgang til, hvad den kan inkludere (Rasmussen 2005, s. 41). Det er med inklusions- og eksklusionstankegangen muligt at dreje fokus væk fra mangelsyns-diskursen, der udelukkende ser på individets personlige mangler og egenskaber, til at få fokus og klarhed på systemets forventninger til individet og rollen. Hvad er det kommunikativt, at individet skal kunne gøre for at være tilgængeligt for kommunikation og hermed kunne indstille sig socialt på at kommunikere i forhold til rolleforventningerne (Rasmussen 2003).

Man kan både være indenfor i nogle sociale systemer og udenfor i andre sociale systemer. For eksempel er det velkendt, at interaktionssystemer i forhold til venskab ofte bryder sammen og skal reproduceres på ny. Sociale kommunikationssystemer tager ikke lige meget hensyn til at igangsætte marginaliserings- og eksklusionsprocesser. De tre vigtigste er familie-, uddannelses- og arbejdsmarkedssystemet (Mortensen 2004, s. 147). Inklusionsmåden er forskellig i forskellige kontekster. I uddannelsessystemet, som dagtilbud er en del af, er det den pædagogiske kommunikation, der er dominerende.

Pædagogisk kommunikation drejer sig om at fremstimulere individernes muligheder for at forandre deres selvbevidsthed. Pædagogisk kommunikation i dagtilbud skal fremstimulere betingelserne for, at børnene kan komme til at iagttage sig selv i rollen som barn i dagtilbudet, hvilket for eksempel indbefatter, at barnet kan iagttage sig som trafikant, ven, legekammerat og som lærende. Det kræver blandt andet, at barnet får mulighed for at give feedback på pædagogisk kommunikation for at kunne udtrykke tanker, ønsker, følelser og behov på en måde, som omverdenen kan forstå. I uddannelsessystemet lærer individet at se sig som lærende. Det gør, at individet lærer at indstille sig på forandring, og herigennem grundlægges fundamentet for at kunne lære at lære noget nyt, for eksempel, at alle sociale fællesskaber er komplekse. Social

kompleksitet betyder, at der til stadighed er flere sociale muligheder og forhold, der skal læres.

Derfor er dagtilbud en væsentlig faktor i forhold til udsatte børn. Dagtilbud er barnets væsentligste lærekontekst. Bente Jensen giver anbefalinger til, hvordan dagtilbudet ved bevidst anvendelse af teori om børns læring får en central funktion som en del af en større samfundsmæssig læringsstrategi, der kan forebygge social ulighed. Ifølge Jensen er der to grundlæggende forskellige indsatsparadigmer rettet mod udsatte børn: Kompensationsorienteringen, der retter sig individuelt mod barnets fejl og mangler, og innovationsorienteringen, der retter sig mod læring, handling og forandring i konteksten. Jensens hovedkonklusion er: "Der tales meget om behovet for at øge børns kompetencer – og der handles meget ud fra behovet for at rette fejl" (Jensen 2007, s. 108).

Den iagttagelse, der foregår i dagtilbud, er anderledes end i familien. I familien bliver barnet almindeligvis iagttaget ud fra kærlighed og omsorg. I dagtilbud bliver barnet iagttaget ud fra, hvorvidt barnet bliver accepteret af andre eller ikke – eller leger eller ikke leger. Det pædagogiske personale konstruerer et billede af barnet. Det er således en afgrænset iagttagelse, der er specifik for den sociale kontekst, der hedder dagtilbud. Det pædagogiske personales sociale konstruktion af et barn i en kontekst

kræver, at man ved noget om, hvad det er for en social kontekst, der rammesætter betingelserne for eksempel kommunikation med jævnaldrende, med voksne, i legen og på legepladsen. Dette billede af barnet i en social kontekst er et konstrueret billede, hvorfor det pædagogiske personale er tvunget til at kunne reflektere over betingelserne for individets sociale frembringelse og tilhørsforhold til differentierede former for fællesskab. Det kræver en faglig refleksion at forholde sig til, hvordan individets sociale frembringelse tilvejebringes.

Paradokset i den pædagogiske opgaveløsning er, at moderne individer almindeligvis indgår i et stadigt stigende antal fællesskaber, men tilhørsforholdet til disse er ikke længere så selvfølgelig som tidligere. Det skal etableres, plejes og udvikles. Det kan øge sårbarheden hos den enkelte, fordi der hele tiden må arbejdes på at fastholde et tilhørsforhold til differentierede former for fællesskab. Social kompleksitet betyder, at børn og voksne må lære at forholde sig til mange forskellige sociale kontekster, fordi vi bliver påvirket af omgivelserne og tilpasser kommunikationen til omgivelserne. Det gør, at alle er tvunget til at lære selvrefleksivitet. Selvrefleksivitet er at lære at kunne forholde sig til sig selv og kombinere dette med at se de mange forskellige konteksters forventninger og kunne deltage i de komplekse kontinuerlige interaktioner, der konstant pågår.

Læringsmiljø og sociale systemer

Det kan nu fastslås, at når individet deltager i kommunikation, deltager det i et socialt system. For at være inkluderet i et system skal man kunne gøre sig relevant og tilgængelig for den kommunikation, der finder sted i en bestemt social kontekst. Som jeg skrev ovenfor, betyder dette, at individet skal lære at erhverve sig en rolle, som gør, at det kan tales til, tales igennem og tales med (Mortensen 2004, s. 17).

Rollen er den form, som en social kontekst anvender til at iagttage de individer, der indgår i den pågældende konteksts kommunikation. Forventninger til en person er derfor bundet til rollen i en specifik kontekst; rollen som elev er anderledes end rollen som kammerat. Man kan således forklare læringsmiljøet som relationen mellem individ og social kontekst – det vil sige, hvordan en social kontekst ud fra dens egen logik bestemmer, om barnet er en social relevant adresse for kommunikation i den pågældende kontekst. Hver enkelt social kontekst, som børn indgår i, producerer sin egen tilgang til, hvad den kan inkludere (Rasmussen 2005, s. 41).

I forhold til inklusion/eksklusion-tankegangen bliver det nu på denne baggrund muligt at dreje fokus væk fra udelukkende at se på individets personlige mangler og egenskaber, til at have fokus på systemets forventninger til individet og rollen og

dermed fokus på, hvad individet skal kunne for at gøre sig tilgængelig for den specifikke kommunikation, der er herskende i den sociale kontekst. Som vi så det tidligere, skal barnet, når det for eksempel forlader legepladsen og skal på tur, indstille sig på, at det nu bliver iagttaget på en anden måde, nemlig fra at være et legende barn til det trafikale barn, og hermed lærer barnet at kunne indstille sig på at spille netop denne rolle (Rasmussen 2003). Det kræver, at det pædagogiske personale omstiller deres kommunikation fra, hvad der er relevant adressat for kommunikation på legepladsen, og til, hvad der er relevant kommunikation som gående trafikant.

Man kan ikke konkludere, at man er inkluderet i en række funktionssystemer ved at have den samme rolle i alle disse. Tværtimod. Hvert system ordner sin egen inklusion. Hvis man derimod er ekskluderet fra ét funktionssystem, er der tendens til efterfølgende eksklusion fra andre funktionssystemer. Man kan sige, at eksklusion virker selvforstærkende, inklusion gør ikke (Mortensen 2004, s. 145 ff.). Dette er også et velkendt empirisk fænomen, hvorfor den pædagogiske indsats i et betydeligt omfang drejer sig om fokus på interaktion og kommunikation i sociale systemer. Dette indebærer blandt andet, at det pædagogiske personale skal kunne iagttage det sociale system, som de selv er en del af. Og jo mere man ved, desto større er muligheden for at

kunne iagttage, hvordan man selv er en del af et socialt systems muligheder for at være enten ekskluderende eller inkluderende.

Uddannelsessystemet som socialt system

Uddannelsessystemet kan betragtes som et system, hvis funktion er forberedelse til inklusion i de øvrige funktionssystemer (Mortensen 2004). For det første til videre deltagelse i uddannelsessystemet, for det andet, at skole og dagtilbud også må forberede børn og unge til de øvrige funktionssystemer som familien og arbejdsmarkedet. Den moderne virkelighed er, at børn og unge skal lære at forholde sig til mange sociale kontekster. Det er uddannelsessystemets opgave at støtte og udvikle færdigheder i forhold til dette. Det kan føles umuligt at skulle forberede børn og unge på noget endnu ukendt. Det væsentlige er at støtte børn og unges evne til selvrefleksivitet, det vil sige evnen til at lære nyt.

Evnen til at lære nyt er at støtte individets muligheder for at blive tilgængelig for kommunikation og hermed blive til en kommunikationssandsynlighed. Når et individ bliver til en kommunikationssandsynlighed, forøger det adresserbarheden, hvilket igen forøger muligheden for at kunne være inkluderet i forskellige sociale kontekster. Det er at skabe polykontekstuelle børn og unge (Rasmussen 2005, s. 43). Polykontekstuelle børn og unge er selvrefleksive. De er opmærksomme på, at hver social kontekst

kræver bestemte mønstre for kommunikation. Den pædagogiske konsekvens af dette er, at når det pædagogiske personale forstår kommunikationsmønstrene i en social kontekst, så kan de bedre forstå, hvad det er for handlinger, såvel børn som voksne foretager sig. Det giver desuden også mulighed for at forstå, hvilke problemer der er knyttet til udsatte børn, og hvordan disse kan imødegås.

Udsatte børn er børn, det pædagogiske personale har svært ved at gøre kommunikativt adresserbare i en social kontekst.

At identificere socialt udsatte børn er en løbende identifikationsproces, der handler om at fokusere på de kommunikationsmønstre, der er i de sociale kontekster, barnet deltager i. Antagelsen er, at hvis kommunikationsmønstrene i det sociale system ændres, så ændres kommunikationen, hvilket igen vil påvirke barnets handlinger (Nordahl 2007, s. 7 – notat).

Uddannelsessystemet har også en ekskluderende funktion, da ikke alle skal udfylde samme funktion i samfundet. Uddannelsessystemet selekterer ved bedømmelse af den enkelte. Qvortrup (2004) mener, uddannelsessystemet påtager sig denne opgave. Alle kan ikke være, vide og blive alt. For at forenkle og lette sin situation, må den

enkelte lære at selekttere, også med henblik på, hvilken retning man ønsker og magter at gå (Qvortrup 2004, s. 170). Det problem, som uddannelsessystemet står med, er, at forskningen på dagtilbudsområdet peger på, at nogle børns sociale udsathed tiltager, når risikofaktorer i bestemte kombinationer optræder over længere tid (Ploug 2007, s. 15). Det lader også til, at det pædagogiske personales viden om socialt udsatte børn er fragmentarisk. Dette bevirker videre, at der ikke på et systematisk grundlag bliver iværksat pædagogiske tiltag, der kan modvirke og forebygge social eksklusion. Det er nødvendigt at være opmærksom på, at en væsentlig del af forskningen inden for temaet om social inklusion har ændret erkendelsesinteresse fra en individfokusering mod en kontekstfokusering. Interessen i forskningen retter sig mod en forståelse af, hvad der er på spil i læringsmiljøet mellem deltagerne (Baltzer og Tetler 2003, s. 153). I dagtilbudsområdet er der siden indførelsen af læreplaner et klart mandat til, at det pædagogiske personale skal bidrage til at fremme et læringsmiljø. Frembringelsen af et inkluderende læringsmiljø har i skoleforskningen vist sig at hænge sammen med, hvad de professionelle gør i forhold til elevernes sociale og faglige læring (Nordahl 2007, s. 145).

Et læringsmiljø består af kommunikation. For den tyske systemteoretiker Niklas Luhmann er kommunikation centralt for

at kunne forstå principperne om inkluderende læringsmiljøer. Hvis barnet ikke kan gøre sig relevant for kommunikationen ved at have kendskab til den sociale konteksts forskellige medier og koder og optræde i bestemte roller, så ekskluderes man (Madssen, 2005 s. 94). Derfor fremstår de sociale kontekstuelle betingelser i dagtilbud som væsentlige at fokusere på, hvis man skal forstå og forklare børns udviklingsperspektiv. Der er altså tale om et kontekstuellet perspektiv, der aktualiserer de problemer, som kommer til udtryk, når individet agerer i nye sociale systemer. Qvortrup betegner dette som transformationsvanskeligheder (Qvortrup 2004, s. 185). Det understreger, at adfærd og kommunikation ikke kan iagttages uden at inddrage konteksten. En kommunikation, som er acceptabel i én kontekst, kan betegnes som problematisk i en anden. Dette omtales som et aktørperspektiv (Nordahl, Sørlie, Manger og Tveit 2005, s. 33). Aktørperspektivet fokuserer på, at barnet handler intentionelt og rationelt ud fra egen iagttagelse.

Inkluderende læringsmiljøer

Med fokus på frembringelsen af inkluderende læringsmiljøer skifter fokus fra individuelle lærevanskeligheder mod en forskningsinteresse, der retter sig mod sociale kontekstuelle problemstillinger. Med fokuseringen på de individuelle lærevanskeligheder blev der opbygget et hjælpeapparat, der blev mere og mere specialiseret. Når

afvigelserne beror på at se på individuelle egenskaber og personlige karaktertræk, så er svaret også en målrettet behandling af det enkelte barns problem (Madsen 2005, s. 53-61). Derfor har en stor del af den pædagogiske indsats gennem tiden været kendetegnet ved en mangeltænkning og individorientering, hvilket i høj grad har medvirket til en objektgørelse af de pågældende børn. Det drejer sig nu om at kunne analysere og tilrettelægge pædagogiske forløb ud fra analyser af de kontekstuelle faktorer. Ansvar for succes flyttes fra det individuelle barn til, hvordan det sociale læringsmiljø er en konstituerende faktor for kommunikationsbetingelserne. Det handler om de betingelser og muligheder, institutionen giver for at frembringe inkluderende kommunikation, der kan fremme mulighederne for deltagelse.

Ved at rette fokus mod den sociale kontekst bliver den pædagogiske frembringelse af et læringsmiljø væsentlig for at begribe og forstå den individuelle subjektivitets særlige muligheder for at kunne kommunikere. Individerne er ikke adskilte øer, men kommunikerer i relation til de forskellige sociale kontekster, som de indgår i. Derfor er det væsentligt at rette fokus mod individernes mulighed for at kommunikere i en social kontekst. Dette medvirker til at øge forståelsen af, hvordan en kontekst udvikler sig i enten en læringshæmmende eller læringsudviklende retning. At være deltager

i et læringsmiljø er et udtryk for at være deltager i den kommunikation, der er i sociale kontekster. Det betyder, at en væsentlig del af opbyggelsen af et læringsmiljø foregår som inkluderende kommunikation.

Læringsforståelse

Gregory Batesons læringsforståelse gør det muligt at forstå børn i udsatte positioner og deres handlinger som tillærte og hensigtsmæssige set fra barnets perspektiv, men samtidig indikerer denne tilgang også muligheder for at stimulere barnets personlige og prosociale udvikling. Sociale problemer er skabt og kan være noget tillært i forhold til en social kontekst; "[...] at læring altid sker i en eller anden kontekst, der har nogle formelle karakteristika" (Bateson 2005, s. 252). Det væsentlige er, at læringen konstitueres i et informationskredsløb, i interaktionen mellem den lærende og den sociale kontekst. Derfor er det nødvendigt at fokusere både på den, der vil lære noget nyt, og på den sociale kontekst i en helhed. Forandringer hos individet selv eller i kontekstens vilkår skaber forandringer i de interaktionsmuligheder, som barnet indgår i. Bateson antager, at individet på én og samme tid lærer på to niveauer: et basisniveau, som refererer til den konkrete viden eller færdighed, der læres, og et kontekstniveau, som henviser til læring om den kontekst, læringen foregår i (Bateson 2005, s. 159-176).

Bateson går ud fra, at konteksten fungerer som en ramme for en række mentale interaktioner. Han forestiller sig, at individet på baggrund af en række erfaringer med specifikke kontekster opbygger et hierarki af generaliserede kontekster, inden for hvilke det vil opfatte bestemte interaktioner som adaptivt hensigtsmæssige, samt at der sideløbende skabes en række kontekstmarkører – signaler, hvis funktion er at hjælpe individet til sikkert at identificere og klassificere kontekster. Læring på et højere niveau er kompleksitetsreducerende, idet den muliggør håndtering af en lang række unikke situationer ud fra ét og samme forventningsskema. Adaptivt hensigtsmæssig læring vil derfor over tid komme til udtryk på et lavere læringsniveau, hvor individet sikkert og rutinemæssigt vælger hensigtsmæssige handlinger eller forståelser.

Bateson beskriver *vanedannelsen* som en proces, hvor viden og kunnen så at sige synker ned i dybere lag af sindet og rammesætter adaptivt handlinger i interaktionen for til sidst at blive så fasttømrede, at de næsten er umulige at fjerne igen. Dette forklarer, hvorfor tillært social adfærd kan være svært at gøre noget ved. Det er væsentligt at analysere den kommunikation i den sociale kontekst, der opretholder et bestemt mønster for vanedannelsen. Denne vanedannelse bliver en strukturerende faktor for, hvad det er for handlinger, der efterfølgende læres.

Adfærdsproblemer som vanedannelse

Vanedannelse i kommunikationen om adfærdsproblemer udspringer af det pædagogiske personales opretholdte fortolkning af sociale kompetencer og drejer sig om, i hvilken grad børns adfærd bryder med de gældende regler, normer og forventninger der er indlejret i kommunikationen i den pædagogiske kultur. Denne adfærd afføder tilsyneladende en opførsel, der forstyrrer eller hæmmer barnets egen læring og udvikling, forstyrrer eller skaber problemer for andre og hæmmer et positivt socialt samspil med andre børn eller voksne (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2007, s. 197). Adfærden kan sandsynligvis resultere i, at disse børn skaber et læringshæmmende udviklingsmiljø for sig selv. Derved kommer disse børn ind i en selvforstærkende negativ proces, som er svær at komme ud af.

Når vi her anvender begrebet adfærdsproblemer er definitionen formuleret i "mangelsprog", og vi risikerer at placere hele "problemet" hos barnet. Positivt reformuleret handler det ikke om, at barnet ikke evner at etablere sociale relationer, men om kvaliteten af disse. Problemadfærd er dog ikke i systemteori nødvendigvis et udtryk for individuelle dysfunktioner; men et udtryk for, at tilkoblingen til konteksten kan være problematisk, idet der kan være opretholdende faktorer i denne, som bevirker og radikaliserer sociale dysfunktioner hos individet. De opretholdende faktorer skaber

problemadfærd. Det er imidlertid altid produktivt at påbegynde en iagttagelse og analyse med ressourcer, for eksempel i form af de handlinger børn tager initiativer til.

I bogen om "Adfærdsproblemer blandt barn og unge" fremhæves fire forskellige definitioner på begrebet adfærdsproblemer. I den første defineres adfærdsproblemer som "[...] manglende evne hos barnet til at etablere sociale relationer, hvor han eller hun viser afvigende adfærd og følelser i normale situationer" (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2007 s. 32). Denne definition lægger op til, at adfærdsproblemer skyldes barnets manglende evne til at etablere sociale relationer. En anden definition, der er væsentlig, er at forstå adfærdsproblemer som et normativt og relativt fænomen, hvor voksnes opfattelser og forventninger til en acceptabel og normal adfærd i forskellige situationer i høj grad er afgørende. Her opfattes den uønskede adfærd som enten "[...] impulsiv og aggressiv eller indadvendt og depressiv og som må vare ved over tid før den kan defineres som et adfærdsproblem" (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2005 s. 32). Denne definition lægger, i modsætning til den første, vægt på, at det er de voksnes opfattelse af barnet, der er afgørende for, om der er tale om adfærdsproblemer eller ej. Samtidig pointeres der, at det skal være over længere tid, før der er tale om adfærdsproblemer.

En tredje definition forklarer adfærdsproblemer som "[...] en [...] mellem individ og kontekst" (ibid., s. 32). Denne definition fokuserer på samspillet mellem individet og dets omgivelser, hvor man nærmere bestemt kan tale om, at der er et misforhold mellem individets kompetencer og omgivelsernes krav og forventninger. Her fremhæves adfærdsproblemer som et resultat af en tovejs-påvirkning mellem barnet og omgivelserne. Hvis adfærdsproblemer skal forebygges, skal fokus rettes mod de sociale kommunikationssystemer, barnet påvirkes af.

En sidste definition på adfærdsproblemer lægger vægt på barnet som en handlende og fortolkende aktør i sit eget liv (ibid. s. 33). Ud fra denne definition kan et adfærdsproblem ses som en handling, det pædagogiske personale *opfatter* som problematisk, men som for barnet er funderet i dets virkelighedsforståelse. På denne måde bliver adfærdsproblemer en tolkning af den mestringsstrategi, som barnet benytter for at skaffe sig indflydelse eller status hos venner³⁵.

De fire definitioner kan dekonstrueres og opstilles i en model, hvor "adfærdsproblemer" ikke skyldes barnet alene, men skyldes fire forskellige faktorer i et komplekst samspil:

³⁵ Se også artiklen *Identifikation af udsathed*, hvor dette uddybes.

Figur 6: Analyse af faktorer

- 1) Kvaliteten af de sociale relationer
- 2) Voksnes opfattelser og forventninger
- 3) Misforhold mellem individets kompetencer og omgivelsernes krav
- 4) Mestringsstrategi for at opnå anerkendelse

Pædagogiske konsekvenser

De fire definitioner ovenfor er ikke nødvendigvis et udtryk for fælles meningshorisont mellem de kommunikerende, og det kan ikke forventes, at kommunikationen skulle kunne medføre en social konsensus om, hvad der er eksisterende. Forståelse er ikke noget, der kan overføres; men det kan fremprovokeres gennem sensitiv opmærksomhed mod modtagerens mulige forståelseselektioner.

Det pædagogiske personale må analysere kommunikationen for at kunne skelne mellem, hvilken fortælling om praksis der er den meningsbærende. Ser man på 1) kvaliteten af de sociale relationer, eller ser man barnets adfærd som problem. Ser man på 2) de voksnes forventninger om en ønsket adfærd eller på den adfærd, der faktisk er mulig i den givne situation, altså for eksempel, hvordan barnet mestrer situationen. Ser

man på 3) de muligheder, miljøet frembyder og udvikling af kompetence, eller ser man på de kompetencer, barnet har eller ikke har. Eller ser man på 4) barnets virkelighedsopfattelse og dermed det, der giver mening for barnet, eller på sin egen som voksen.

Det er altså ikke muligt at nå frem til en fælles indforståethed eller nødvendigvis enighed om, hvad der skal forstås i kommunikation. Kommunikationsdeltagerne må rette hele deres opmærksomhed mod kommunikationens selektive indhold og altså vælge. Den kommunikative feedback bliver forstået som en åben situation af enten tilknytning eller afvisning. Valget sker gennem den professionelle vurdering, som det pædagogiske personale foretager. Vurdering er knyttet til kommunikation forstået således, at kommunikationsdeltagerne må vurdere mulighederne i kommunikationen. Der må vælges.

Sproget er mediet, der har funktionen at øge sandsynligheden for forståelse i kommunikationen (Rasmussen 2004, s. 262). Sproget er medie for både bevidsthed og kommunikation, for det egner sig til at udtrykke tanker og formulere kommunikation. Det betyder dog ikke, at en tanke (sproglig ytring) i kommunikationen bliver forstået, sådan som den oprindeligt var tænkt, hvad der igen betyder, at kommunikation er ustabil. Den må hele tiden henvise til fortsat kommunikation, hvorigennem kommunika-

tionen kan håndtere de fejl (misforståelser og så videre), der er en konsekvens af den forståelsesmæssige ustabilitet. Kommunikationen kan betjene sig af sprog, af skrift, tonefald, mimik, gestus, kropssprog, billedsprog, tonesprog og så videre.

Forståelse, som er et centralt begreb i pædagogik, er usynlig i det selektionsorienterede kommunikationsbegreb, hvilket ofte gør det umuligt at afgøre, om kommunikation er vellykket. Det vil sige, om børn, som hører på en instruktion om en gåtur, også forstår den, sådan som det pædagogiske personale gerne vil have, at den skal forstås, er umuligt at afgøre. Man kan heller ikke forsikre sig ud af, at man har forstået. Det er lige så lidt overbevisende som en forsikring om, at man er oprigtig. Erklærede forsikringer om, at man har forstået eller er oprigtig, har indbygget det paradoksale forhold, at det snarere vækker mistanke om det modsatte, eftersom en sådan forsikring viser, at misforståelse og oprigtighed ikke ligger fjernt (Luhmann 2000, s. 191).

Alt, hvad det pædagogiske personale kan gå ud fra, er, at børnene forstår *noget* gennem tilknytningskommunikation. Dette *noget* indgår i barnets hukommelse som en irritation og giver mulighed for selvbevidste selvforandringer. Forståelse håndteres gennem varetagelse af differencen mellem information og meddelelse, hvor modtageren hele tiden er under pres for at forstå, hvad det er,

vedkommende vil meddele med sin information. Sproget leverer en permanent overproduktion af muligheder: "Under den samme betingelse [differencen mellem information og meddelelse, red.] er kommunikation også mulig uden sprog, for eksempel ved et smil, et spørgende blik, påklædning, åndsfraværelse eller helt alment og typisk ved afviselse fra forventninger, som man antager og er kendte" (Luhmann 2000, s. 192).

Det betyder, at modtageren kan være tvunget til at kommunikere om informationsværdien af det nonverbale. Hvad kunne for eksempel tænkes at menes med ikke-verbale meddelelser? Erfaringsmæssigt er det velkendt, at nonverbale informationer er vanskelige at tolke. Det er langt lettere med et sprogligt udtryk.

Luhmann skelner mellem "at kunne forstå information" og "at ville acceptere den". Her ved fokuseres på det uventede. Kommunikation indebærer ofte overraskende og uventede elementer. Dette er begrundet med, at mennesker ofte udmærket kan forstå informationen, men ikke umiddelbart vil acceptere den. Forståelsen kan derfor aldrig binde handlinger. Kommunikation skaber altid en åben situation af enten tilknytning eller afvisning. Med dette markeres betydningen af tilknytning, der henviser til, hvorvidt modtageren selekterer i at knytte an til det, som er meddelt.

Pædagogisk kommunikation og udsatte børn

Det problem, som aktualiseres i enhver pædagogisk situation, er, hvorvidt det er sandsynligt, at kommunikation overhovedet kan lykkes. Processen kan gå galt i fortolkning af information, men den kan også gå galt i den måde, som meddelelsen bliver kommunikeret på. Endelig skaber forsøg på kommunikation altid en åben situation i form af muligheder for afvisning eller mulighed for fortsat tilknytning. Deltagerne har mulighed for at vælge at knytte an til det informationsindhold, der bliver meddelt. Derfor er det langt fra sandsynligt, at kommunikation lykkedes, idet deltagerne altid har frihed til at vælge og håndtere kommunikationens momenter, som man nu vil og kan.

Kommunikationens sandsynlighed er således forbundet med, hvorvidt kommunikationens modtagere vælger at foretage en tilknytning til fortsat kommunikation, hvad der i øvrigt udmærket kan foregå, uden der er tale om en fælles forståelse – kommunikationen kan sagtens foregå, selvom deltagerne i den kommunikative proces alle har misforstået, hvad der søges informeret om og meddelt i kommunikation.

Kommunikation som socialt fænomen er derfor væsentlig for den videre forståelse af LP-modellen som en model til at kunne håndtere socialt udsatte børn i dagtilbud. Modellen antages at kunne give det pædago-

giske personale mulighed for at analysere, kommunikere om og tage hensyn til socialt udsatte børns baggrund og forudsætninger, for børn, der ikke bliver taget hensyn til, lærer ikke. Disse børn kunne i stedet blive iagttaget som en trussel mod dagtilbudets sociale orden.

Grundantagelsen i LP-modellen er, at støtten til frembringelse af en kommunikations-sandsynlighed er anlagt på det paradoksale forhold, at støtten må gives i fortsat kommunikation. Det er alene kommunikation, der kan håndtere kommunikationsproblemer. Kommunikation kan anvende flere medier i denne proces. Muligheden for at kommunikere gennem et medie, det være sig sprog, krop, eller billeder, kan stimulere den bevidsthedsmæssige opmærksomhed, der intensiverer kommunikationsdeltagernes opmærksomhed og koncentration; men det modsatte kan ofte være tilfældet i forhold til socialt udsatte børn, således at bevidstheden så at sige bliver koblet af den pågående kommunikation.

For at forklare kommunikationssandsynlighed anvendes det faglige begreb strukturel kobling. Den strukturelle koblings sandsynlighed mellem det pædagogiske personale og børnene er ikke alene baseret på sproget. Den kan også være kropslig eller gennem imødekommende mimik. Man kan sige, at den vellykkede strukturelle kobling er en

forudsætning for, at der sker nogle forandringer i den pædagogiske kommunikation.

Muligheden for at opbygge og vedligeholde en kommunikationssandsynlighed tilvejebringes således udelukkende ved hjælp af forskellige former for kommunikation. Derfor bliver den kontekst, børnene og de voksne indgår i, væsentlig for at forøge sandsynligheden for kommunikation. Kommunikationens betydning i den pædagogiske proces må derfor understreges. Det må endvidere understreges, at man ikke kan forvente, at kommunikationen er sandsynlig ud fra velmenende kriterier om at ville opnå enighed eller fuld forståelse af hinanden.

Litteratur

- Baltzer, Kirsten og Tetler, Susan (2003): *Aktuelle tendenser i dansk specialpædagogisk forskning på børneområdet. I: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, Temanummer. 2, 2003.*
- Bateson, Gregory (2005): *Mentale systemers økologi.* Akademisk forlag. København.
- Jensen, Bente (2007): *Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner.* Hans Reitzels Forlag. København.
- Kirkegaard, Olund, Preben (2007): *Nedslag i pædagogikkens teorihistoriske udvikling – en undersøgelse i Erling Lars Dales forfatterskab.* Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.
- Luhmann, Niklas (2000): *Sociale systemer.* Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, Niklas (2006): *Samfundets uddannelsessystem.* Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, Bent (2005): *Socialpædagogik – Integration og inklusion i det moderne samfund.* Hans Reitzels Forlag.
- Mortensen, Nils (2004): *Det paradoksale samfund.* Hans Reitzels Forlag.
- Nordahl, Thomas (2004): *Eleven som aktør.* Hans Reitzels Forlag.
- Nordahl, Thomas (2008): *Klassen som læringsmiljø og lærerens ansvar. I: Krejlser, John og Moos, Leif (red): Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik.* Dafolo Forlag.
- Nordahl, Thomas, Anne-Marie Sørli, Terje Manger, Arne Tveit (2007): *Atfærdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og prakti-*

- ske tilnærminger*. Fagbokforlaget, Bergen, 2. oplag.
- Nordahl, Thomas (2007): *Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheder*. Notat.
- Nordahl, Thomas (2007 a): *LP-modellens vidensgrundlag*. A.B. Andersen PrintNord.
- Nordahl, Thomas (2007 b): *Arbejdet med LP-modellen*. A.B. Andersen, PrintNord.
- Ploug, Niels (2007): *Social udsatte børn. Identifikation, viden og handlemuligheder i dagsinstitutionerne*. SFI. Det nationale forskningscenter for velfærd.
- Qvortrup, Lars (2004): *Det vidende samfund. Unge Pædagoger*.
- Rasmussen, Jens (2003): *Inklusion og eksklusion – om skolens rummelighed*. I: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning. Nr. 6 – 2003.
- Rasmussen, Jens (2004): *Undervisning i det refleksivt moderne*. Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, Jens (2005): *Polykontekstuel ungdom – Unge i det moderne samfund*. I: Vilhelmsen, Annette (red.): *Skibet er ladet med? En antologi om unge, modernitet og særlige behov som vilkår*. Landsforeningen Ligeværd, Ungdomspædagogisk Forsknings- og udviklingscenter. CVU Fyn.

Identifikation af udsathed

Af Mogens Blæhr og Torben Næsby, UC Nordjylland

I det følgende gives et muligt svar på, hvilke indikatorer til identifikation af udsatte (Ploug 2007) der understøtter arbejdet med konkret at kunne identificere og tage hånd om et barn, der er udsat, herunder at kunne vurdere, hvordan forældre og den kommunale forvaltning bør inddrages i et samarbejde. Artiklen diskuterer, hvad der sker sprogligt, systemisk og psykologisk, når et barn udgrænses og marginaliseres, og demonstrerer, hvordan det er muligt at dekonstruere mangel-diskursen – også i samarbejdet med forældre og kommunal forvaltning.

Beskrivelse af børn

Hvis det pædagogiske personale i daginstitutionen bliver bedt om at give en beskrivelse af de børn, de til dagligt tager hånd om, vil de typisk for langt de fleste af børnene give en varm og indlevende beskrivelse af børn, hvor de til hverdag oplever at lykkes i deres arbejde. Det er børn, der det meste af tiden er i trivsel og under udvikling. Og det er samtidig børn af forældre, hvor det pædagogiske personale og forældrene langt hen ad vejen er enige om deres opfattelse af barnet og barnets behov. Det er så at sige det samme barn, de taler om og omtaler.

Og så er der som oftest et eller nogle få børn, hvor det ikke forholder sig sådan. Det pædagogiske personales beskrivelse af de børn indeholder bekymringer for, hvordan barnet har det, og hvorfor det ikke udvikler sig på en måde, som det pædagogiske personale kan være tryk ved. For et af børnene kan beskrivelserne være direkte præget af magtesløshed. I modsætning til de andre børn oplever det pædagogiske personale sig magtesløs i forhold til det ene barn. Det er meget vanskeligt som voksen overhovedet at få en sådan kontakt til dette barn, for at opgaven at drage omsorg for og give udviklingsstøtte til dette barn kan lykkes. Og der er problemer i forhold til at samarbejde med barnets forældre. Det pædagogiske personale og forældrene har ikke en fælles opfattelse af barnet og barnets behov. Det er ikke det samme barn, de taler om og omtaler.

Når den enkelte pædagog og kollegaerne skifter fra at omtale det enkelte barn og dets forældre ud fra, hvad der er godt og bedst muligt for barnet, til at diskutere, hvor galt det skal være for barnet, før det er for galt, og nogen må gøre noget, da er det på høje tid at reagere. Da er barnet udsat i forhold

til sin sundhed og udvikling. Det bliver dagligt mødt af magtesløse voksne, der ikke forstår barnet og ikke kan drage omsorg for barnet, og det i sig selv er en alvorlig risikofaktor, der skal handles på.

Her er det ofte sådan, at det pædagogiske personale begynder at søge forklaringer på, hvad der kan være årsagen til egen magtesløshed. Eller ofte forklaringer på, hvad der kan være galt med barnet, eller hvad der kan være i forældrenes omsorg og opdragelse af barnet, der kan forklare, hvorfor det pædagogiske personale oplever sig magtesløs. Hvis overvejelserne går på en opfattelse af, at det er forældrenes manglende omsorg for barnet, der kan være forklaringen, så ændrer overvejelserne sig ofte fra at handle om "opfattelse" til at handle om "mistanke". Og nu skifter opgaven karakter fra at finde "forklaringer" og kunne "forstå", til at kunne "bevise".

Det pædagogiske personale har nu bevæget sig ud ad en vej, hvor det stort set altid ender galt i forhold til at finde konstruktive løsninger. Og ud ad en vej, hvor lovgivningens gode intentioner om forebyggelse og tidlig indsats er blevet tilsidesat.

Hvad siger lovgivningen?

Serviceovens bestemmelser om underretningspligt³⁶:

*"Personer, der udøver offentlig tjeneste eller hverv, skal underrette kommunen, hvis de under udøvelsen af tjenesten eller hvervet får kendskab til forhold, der giver formodning om, at et barn eller en ung under 18 år har behov for særlig støtte."*³⁷

Det er her vigtigt at bemærke, at det er på formodning om, at et barn eller en ung har behov for særlig støtte. Der er altså ikke tale om, at det pædagogiske personale skal kunne bevise noget, eller at der skal være tale om omsorgssvigt, overgreb eller lignende. I samme vejledning anføres videre:

"Underretningspligten foreligger, når barnet eller den unge har vanskeligheder i forhold til de daglige omgivelser, skolen eller samfundet eller i øvrigt lever under utilfredsstillende forhold, eller når der er behov for støtte pga. nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne. Og det tilføjes videre: Underretningspligten indtræder kun, hvis det ikke er muligt selv at

36 Lovbekendtgørelse nr. 58 af 18. januar 2007: Bekendtgørelse af lov om social service.

37 Vejledning om særlig støtte til børn og unge og deres familier (Vejledning nr. 3 til serviceoven), Socialministeriets vejledning af 5. december 2006.

afhjælpe problemerne i tide gennem dialog med forældrene og barnet eller den unge.”

Når det pædagogiske personale ikke ser sig i stand til, i samarbejde med barnet og forældrene, og efter at have konfereret med kollegaer, leder, eventuelt efter inddragelse af PPR eller andre vejledere, at løse opgaven, er der tale om en underretningspligt til de sociale myndigheder. Det er så op til de sociale myndigheder, i samarbejde med barnet, forældrene og det pædagogiske personale/institutionen, at få foretaget de nødvendige og tilstrækkelige undersøgelser, der kan resultere i tiltag, hvorefter de betydningsfulde voksne (forældrene, det pædagogiske personale og andre) omkring barnet kan overvinde vanskelighederne og bringe barnet i en situation, hvor dets sundhed og udvikling tilgodeses, og det ikke længere er et spørgsmål om, hvor galt det skal stå til, før der gøres en ekstra indsats og iværksættes en særlig hjælp.

Det skal bemærkes, at der i lovgivningen og vejledningen ikke opereres med specifikke symptomer, fejl og mangler hos barnet, som skal være til stede for at handle. Udgangspunktet er, at alle børn og unge har ret til sådanne vilkår i deres hverdagsliv, at de trives og udvikler sig, uanset hvad det pædagogiske personale tolker og identificerer hos barnet eller dets forældre.

I det følgende præsenteres nogle indikatorer for identifikation af udsatte (Ploug 2007), der understøtter arbejdet med konkret at kunne identificere og tage hånd om et barn, der er udsat, som baggrund for såvel tilrettelæggelse af det pædagogiske miljø som en specifik pædagogisk intervention. Der lægges efterfølgende særlig vægt på følelsesmæssige skader og social isolation som risikofaktorer. Det er antagelsen, at de tegn, det pædagogiske personale aflæser og identificerer som tegn på udsathed, er en del af det billede eller den fortælling om barnet, som personalet konstruerer i kommunikationen om barnet.

Risikofaktorer

Niels Ploug (2007) har for SFI³⁸ samlet viden om, hvilke risikofaktorer der har særlig betydning for, om et barn vurderes at være socialt udsat, og om, hvordan det oftest er flere faktorer, der optræder på samme tid, der medfører, at et barn kommer i vanskeligheder (Ploug 2007, s. 27-29):

Risikofaktorer forøger risikoen for mistrivsel, men det betyder ikke, at tilstedeværelsen af risikofaktorer medfører, at børn ikke får det, de har brug for af støtte til deres læring og udvikling. De fleste, der udsættes for risikofaktorer, mistrives ikke.

38 Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Det er de hyppige negative hændelser, der udgør risikofaktoren, ikke den store engangshændelse. Belastninger over lang tid er et væsentligt problem.

Som regel kommer der først en større sandsynlighed for mistrivsel, når der forekommer 2-3 risikofaktorer. Det er samspillet mellem flere risikofaktorer, der udgør den potentielt største belastning. Risikofaktorer optræder ofte i klynger. Nogle risikofaktorer har større betydning end andre og forøger dermed risikoen for, at børn ikke får det, de har brug for.

Følelsesskader er en *tung risikofaktor*.

Social isolation er en *væsentlig risikofaktor* (marginalisering i børnefællesskabet, uanset årsag) og et sikkert tegn på problemer.

Den sociale isolation, marginaliseringen i børnefællesskabet, kan være afstedkommet af grunde, der skyldes forskellige komplicerede sammenhænge. Børn med psykiske og/eller fysiske funktionshæmninger har behov for særlig støtte, og risikoen for udsathed afhænger både af det enkelte barns reaktion (er man åben og søger hjælp, er man indesluttet, eller er man opfarende og vred), og af, hvordan såvel barnets mestringsstrategier som belastende begivenheder håndteres i det pædagogiske miljø. Udviklingsforstyr-

relser og funktionsvanskeligheder er *sikre risikofaktorer* på trods af en eventuel specialpædagogisk indsats eller måske netop på grund af den³⁹.

Det er i dagtilbudene det pædagogiske personales ansvar at tolke og forstå barnets signaler. Hvordan er barnets niveau for sociale strategier? Hvordan afkodes og fortolkes information som grundlag for kommunikation? Hvordan skabes fælles forståelse i børnegruppen? Hvilke mestringsstrategier anvendes, og hvilke processer ligger til grund? Det handler om, hvad barnet gør for at opnå det, det gerne vil (for eksempel lege med de andre børn), og hvordan barnets initiativ mødes og anerkendes af de andre børn og voksne.

Det er vigtigt at forstå, at barnet ikke bevidst gør noget, der medfører eksklusion. Det gør ikke noget bevidst for at skade sig selv på motivet for dets handlinger. Men det handler måske af og til på en sådan måde, at det risikerer eksklusion ("Hvis du slår, vil vi ikke lege med dig")⁴⁰. Når det pædagogiske

39 Udviklingsforstyrrelser og specialpædagogik vil ikke blive uddybet yderligere her. Læs mere om udviklingsforstyrrelse i forbindelse med sprogtilegnelse i artiklen *Børn i udsatte positioner i relation til sprog og kommunikation* i bogens del 3.

40 Om børns udvikling af social kompetence i børnegrupper, se Vedeler, Liv (2008): *Social mestring i børnegrupper*, Akademisk Forlag. Antagelsen om barnets motiver bygger på A. Leontjew.

personale mistolker barnets hensigter, er det ofte, fordi barnet *tillægges* nogle motiver eller egenskaber, det retteligen ikke har. Det pædagogiske personale – og andre voksne, for den sags skyld – tilskriver barnet motiver og egenskaber. Hvorvidt dette så efterfølgende ikke kan siges at være et motiv eller en egenskab, kan vi være usikre på, for hvornår er karakteregenskaberne dannet stabilt i menneskets udvikling – ved vi noget empirisk om dette? Man kan også have motiver til handlinger, der ikke er gennemskuelige for en selv.

Figur 7: Risikofaktorer

Risikofaktorer

Udviklingsforstyrrelser
og
funktionsvanskeligheder
er *sikre risikofaktorer*

Følelsesskader er en *tung risikofaktor*

Social isolation er en *væsentlig risikofaktor* (marginalisering i børnefællesskabet, uanset årsag) og et sikkert tegn på problemer

Det er hyppigheden og varigheden af risikofaktorerne, der afgør, om der er tale om en belastning

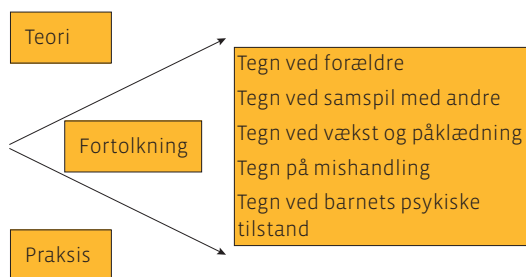
Det første tegn på, at et barn er udsat, manifesterer sig som tegn ved det pædagogiske personales kommunikation. Det, den enkelte medarbejder iagttager og registrerer, i første omgang måske som en fornemmelse, vurderes i forhold til den professionelle viden og den erfaring med barnet specielt og børnene generelt, man har. Psykologisk sker der det, Bateson kalder kalibrering. Man indstiller sit "sigtekorn" på verden og søger at tilpasse sin iagttagelse til det, man ved og kender i forvejen. På baggrund af det kendte justeres iagttagelsen efter ligheder. Og handlingerne baserer sig på samme måde på det, man kender i forvejen.

Først ved en anden iagttagelse, eller når handlingerne medfører feedback fra barnet/børnene, opstår der en mulig forskel. Barnet reagerede ikke på det pædagogiske personales intervention, sådan som det pædagogiske personale havde forventet. Barnets reaktion på et eventuelt kontaktforsøg fra det pædagogiske personale overrasker det pædagogiske personale. Det ligner ikke det, det pædagogiske personale normalt ville forvente, og det pædagogiske personale tvivler på at reflektere en ekstra gang. Hvordan kan det være, at netop den situation opstod? Hvordan kan det være, barnet ikke reagerede som forventet?

De tegn (Ploug 2007, s. 22), det pædagogiske personale iagttager hos barnet, så som ændret adfærd, ændring i udviklingen eller

mistrivsel i forhold til dagligdagen i dagtilbuddet, omgivelserne eller hjemmet, bliver altså fortolket af personalet. Det vil sige, at de tegn, der aflæses, søges forstået som kommunikation ud fra den viden, erfaring og forventning, den voksne har om og til barnet. Kommunikationen lægger sig ind i den forståelseshorisont, der spænder sig ud mellem viden (teori) og handling (praksis)⁴¹.

Figur 8: Tegn ved personalets kommunikation



Risikofaktor: Synligt og usynligt omsorgssvigt

Sundhedsplejersker fortalte for år tilbage om synligt og usynligt omsorgssvigt og var mest bekymrede for den usynlige. Det synlige var det traditionelle omsorgssvigt; det svigt, de var vant til at observere, og hvor det var let at få accept på diagnosen. Det var også let at finde frem til foranstaltninger, som kunne støtte barn og familie. Værre var

det med det usynlige omsorgssvigt, som de samtidig oplevede som værende tiltagende. Det usynlige omsorgssvigt så de i familier, der ikke traditionelt får hjælp. Det var i familier, der kunne fremstå som ressourcestærke og velfungerende. Alligevel var der noget i kontakten mellem mor og barn, der bekymrede dem. Det kunne være en manglende sensitivitet over for barnets signaler, en manglende opmærksomhed på barnet som person eller manglende øjenkontakt. Sundhedsplejerskerne var bekymrede for fraværet af en positiv, udviklingsstøttende relation mellem disse mødre og deres børn; en relation, de ellers sædvanligvis så mellem mødre og børn.

Det usynlige omsorgssvigt handler om manglende kvalitet i samspillet mellem forældre og barn. For de fleste børn, som de sociale myndigheder får kontakt med, handler det om synligt omsorgssvigt. Det er familier med negativ social arv, misbrug og psykiske problemer. Men mange børn vokser op i familier med usynligt omsorgssvigt og får derfor ikke kontakt til hjælpeapparatet, før de eventuelt senere i livet udvikler alvorlige problemer, som er mere iøjnefaldende.

Omsorgssvigt handler ikke så meget om, hvad de voksne *gør*, som det handler om, hvad barnet ikke *får*.

⁴¹ Om kommunikation, se også Preben Kirkegaards artikel: *Dagtilbud som læringsmiljø og det pædagogiske personales ansvar*.

Personalet i dagtilbudet kan være bekymret, men forestiller sig ikke, at de sociale myndigheder er det rette sted at henvende sig, eller samme myndigheder har ikke reageret på deres henvendelser. Men for de børn er problemerne ofte store. Et godt tilbud i dagtilbudet, tilpasset de særlige behov, børn udsat for omsorgssvigt har, vil være af stor betydning. At udvikle dagtilbudets kvalitet som foranstaltning for de sociale myndigheder vil også kunne hjælpe andre grupper af børn med store omsorgsbehov.

Der ser ud til at være enighed om, at børn med store omsorgsbehov ikke får dækket deres grundlæggende behov for tryk, stabilitet og tilknytning. Børn udsat for omsorgssvigt oplever i begrænset omfang voksne, der:

- Ser deres behov
- Er lydhøre over for deres signaler
- Stimulerer dem til at udvikle selvtillid og sociale kompetencer
- Sætter egne behov til side for barnets
- Ser sig selv som den ansvarlige i relationen

I relationer med så ringe kvalitet udvikler børn ofte et negativt syn på sig selv, og de udviser lav social kompetence. De udviser ofte udtalte udviklingsforstyrrelser, og der ses forsinkelser på det kognitive og sproglige område. Dette hænger sammen med en

opvækst, hvor opmuntring til at udforske og lære ofte ikke er til stede.

Der er ingen voksne omkring barnet, der viser, hvordan nye færdigheder kan læres, eller som giver ros og opmuntring, når nye færdigheder er erhvervet. Der er tale om voksne, der kun i begrænset omfang giver individuel opmærksomhed og stimulering. Dette, sammen med begrænset fysisk og psykisk kontakt, giver barnet få muligheder for at lære, udforske, være nysgerrig og reflektere over nye erfaringer og observationer. Forældrene er ofte ikke tilgængelige psykisk og fysisk til at lære barnet og svare på spørgsmål. Kontakten med forældrene bliver ofte begrænset til kontrol og de mest nødvendige omsorgsrutiner. For mange af disse børn bliver konsekvensen, at deres udvikling intellektuelt, socialt og følelsesmæssigt forsinkes. Samtidig har de fået et forvrænget billede af verden, menneskene og erfaringerne omkring sig. Nogle børn oplever dette i meget stærk grad; så stærkt, at det karakteriserer hele deres omsorgssituation, mens andre oplever det i mindre grad eller i perioder.

En fælles konsekvens af udsathed er, at disse børn i større eller mindre grad er afhængige af et miljø omkring sig, der giver dem de erfaringer, som de ikke får hjemme.

Modstandskraft

De, som klarer sig bedst på trods af omsorgssvigt, er de børn, som har en nær relation uden for familien; en voksen, som repræsenterer en nær positiv relation og adækvat stimulerende til udvikling, mestring og læring. I Werner og Smiths store undersøgelse om risiko og modstandsdygtighed hos børn og unge blev det tydeligt dokumenteret, at det på alle alderstrin var kvaliteten af relationerne, der var afgørende for barnets udvikling: At barnet oplevede omsorg, og at dets mestringsforsøg og mestring blev bekræftet (Werner og Smith 1992, 2004).

I dagtilbudet skal barnet møde mindst én person, der repræsenterer en tryk, positiv og forudsigelig relation; en voksen, der er til at stole på, og som giver barnet en følelse af at være betydningsfuld som person og deltager i et socialt miljø.

I en anden undersøgelse af, hvordan det kan være, at næsten halvdelen af de børn, der vokser op under vanskelige betingelser, alligevel klarer sig godt i livet (Borge 2003), viser det sig, at børn besidder nogle ressourcer til at beskytte sig og til at være særligt

modstandsdygtige over for stresspåvirkninger og andre ydre negative påvirkninger⁴².

Resiliens – der handler om børns modstandskraft mod psykiske problemer – betyder:

- En god psykosocial funktion hos børn, til trods for at de har været udsat for risici
- En god funktion trods usædvanlige forhold eller funktionsvanskeligheder
- At der er store forskelle på, hvordan børn reagerer på risici eller stress under opvæksten

Resiliens handler ikke kun om forhold i barnet, men, som vi har set ovenfor, også om samspillet i de relationer, barnet indgår i med miljøet. For at miljøet understøtter udvikling af resiliens, må/kan der være:

- Et velfungerende sundhedssystem, for eksempel sundhedspleje
- Forstående, støttende og opmærksomme voksne i dagtilbudet
- Støttende ældre søskende
- Et godt netværk uden for familien, for eksempel så barnet ved, hvem der kan kontaktes, hvis der opstår krise i hjemmet, og så barnet ved, hvad det selv kan og skal gøre i vanskelige situationer

⁴² Citeret fra Mehlbye, Jill (2007): En vurdering af børns behov og udvikling: Integrated Children System (ICS). AKF. 2. udgave, s. 25.

- Mulighed for følelsesmæssig og adfærdsmæssig udvikling, så barnet kan distancere sig fysisk og psykisk i en vanskelig situation⁴³

Tegn på omsorgssvigt

Konsekvenserne af omsorgssvigt er symptomer, der påvirker barnets relationer til andre børn og voksne, og som, hvis de fejltolkes, og der ikke reageres adækvat på dem, kan komme til at forstærke barnets vanskelige omsorgssituation frem for at få etableret et miljø, der giver barnet andre erfaringer og bedre udviklings- og læringsmuligheder. Børn udsat for omsorgssvigt udvikler en stor grad af usikkerhed, der giver dem en egen sårbarhed over for negative erfaringer i nye miljøer. Sådanne børn skades lettere af negative erfaringer end andre børn. Børn, der vokser op med omsorgspersoner, der støtter deres udvikling og læring, og som giver dem troen på sig selv, oplever dagtilbudet som en positiv støtte til en i øvrigt god opvækst. Deres opvækst er ikke så afhængig af, hvad de møder i dagtilbudet. Men for børn udsat for omsorgssvigt er det, de møder i dagtilbudet, en mulighed for at rette op på de skævheder og den manglende forståelse for deres behov, som de allerede har mødt. Negative erfaringer her vil i høj grad skade deres videre udvikling og reducere mulighederne for at rette op på skævhederne,

43 Mehlbye, Jill (2007): En vurdering af børns behov og udvikling. AKF, s. 26-28.

før de bliver en alt for stor barriere. Skal dagtilbudet være en god foranstaltning, må den kunne tilbyde andet og mere end det, de måtte savne i deres eget hjemmemiljø. Dette betyder, at dagtilbudet skal tilvejebringe nye, gode og udviklingsstøttende relationer for barnet. Denne udviklingsstøtte uddybes nedenfor og igen i del 2.

En engelsk undersøgelse dokumenterede, at forældre/barn-interaktioner, der ofte førte til omsorgssvigt, var kendetegnet ved følgende:

- Lille eller fjendtlig fysisk kontakt og mangel på berøring
- Mangel på smil og øjenkontakt med barnet
- Begrænset verbal kontakt, og hvor den var, var den ofte kendetegnet ved råb, kommanderen, nedvurdering, kritik og ironisering
- Den voksne ignorerer barnets tilstedeværelse eller undgår det⁴⁴

Dette passer meget godt sammen med vores viden i dag om, hvad der kendetegner et negativt psykosocialt opvækstmiljø. Dette kan karakteriseres ved begrænset eller ingen sensitivitet over for barnets behov, begrænset indlevelse i barnets situation, begrænset øjenkontakt og udveksling af positive signaler, begrænset tilpasning til og

44 Iwaniec 1995.

understøttelse af barnets initiativer og forsøg på aktiv læring, begrænset anerkendelse og bekræftelse, begrænset kommunikation og understøttelse af barnets mestring. Konsekvenserne af at vokse op i et sådant miljø bliver ofte, at barnet føler sig afvist og usikkert og får en svag tilknytning, der videre fører til, at barnet bliver uroligt, deprimeret og opmærksomhedskrævende (Rye 1996). På denne måde kan børn let komme ind i en negativ cirkel (eller spiral), også i dagtilbudet, og det psykosociale miljø får en for barnet klar negativ karakter.

Garbarino (1985) refererer til, hvad han kalder psykologisk mishandling, og definerer det som et samlet angreb fra en voksen omsorgsperson, der påvirker barnets udvikling i negativ retning på særligt to områder: selvbillede og kompetence. Dette hænger sammen med en ofte både utryg og usikker tilknytning til en eller flere omsorgspersoner, der normalt ville give barnet lyst til og færdigheder i at udforske verden rundt omkring sig – både mennesker og miljø. Når barnet begynder i dagtilbudet, vil det ofte overføre sine relationserfaringer til de voksne og børn, det møder der. Det vil for eksempel være usikker på de voksne, stoler ikke på dem og er tilbageholdende med at indgå i samspil med dem – modsat børn, der lever sammen med voksne, der ser børns behov og er til at stole på:

- De ser og hører barnet og giver det en følelse af at være betydningsfuld
- De beskytter barnet og godtager det, som det er
- De giver det opmærksomhed og ser, hvordan det har det

Børn udsat for omsorgssvigt har ofte ikke sådanne erfaringer. Mange af disse børn har erfaringer med voksne, der ikke er til at stole på; voksne, der overser barnet og undlader at bekræfte dets forsøg på mestring. Derfor er barnet skeptisk og måske afvisende over for de voksne, som det møder i dagtilbudet. Det kan give de voksne en følelse af, at det ikke ønsker kontakt. En voksen uden kundskaber om barnets forhistorie vil let kunne tro, at dette barn ikke ønsker en nær kontakt, mens barnet inderst inde er bange for og vægrer sig ved at blive skuffet endnu engang. Barnets færdigheder i at etablere kontakt og fastholde den er begrænset. Garbarino påpeger, at barnet forsøger at dække universelle behov, men gør det på kulturelt forskellige og samfundstilpassede måder. Det er i dette perspektiv, overlevelsesstrategierne skal forstås.

Overlevelsesstrategier

Overlevelsesstrategier er barnets forsøg på at mestre en opvækst i et miljø, som i begrænset omfang tager vare på barnets behov for udvikling og læring. I et omsorgsfuldt miljø udvikler barnet sig, mens det i et "fjendtligt" miljø tilpasser sig for at overleve. I nye

relationer gentager barnet de relationserfaringer, det har fra sine primære omsorgsgivere. På denne måde påvirker barnets erfaringer de relationer, det etablerer i dagtilbudet. Barnet har for at overleve i et hjemmemiljø med begrænset næring til et barn i udvikling ofte udviklet strategier for at tilpasse sig dette miljø.

Overdreven aggressivitet

Det kan være en opmærksomhedssøgende adfærd som aggressivitet eller overdreven tilpasning til de voksnes signaler. Denne adfærd har for barnet været rationel og hensigtsmæssig i et hjemmemiljø, der i minimal grad tager vare på det lille barns behov for udvikling. I dagtilbudet vil overdreven aggressivitet ikke blive værdsat. Barnet vil, hvis det ikke møder et miljø, der forstår dets problem, let kunne blive bekræftet i, at denne måde også i dagtilbudet er en måde at skaffe sig opmærksomhed på – om end negativ. Aggressiv adfærd kan let blive set på som en egenskab hos barnet og ikke som tillærte reaktioner på en umulig livssituation og en naturlig reaktion på manglende interesse for barnet, manglende konsekvens og grænser. Voksne, der ikke er forudsigelige, og som er inkonsekvente, vil let komme til at skabe frustrationer hos barnet – hvad der igen fører til aggression og mistro hos barnet i forhold til de voksne. Barnet er så "vanskeligt", at personalet oplever, at det ikke magter det, og personalet trækker sig

tilbage – noget, der yderligere forværrer barnets situation.

Hvis barnets overlevelsesstrategier ikke opfanges, vil barnet ofte opleve yderligere bekræftelse på, at verden er vanskelig, og menneskene i den ikke til at stole på. Og at barnet ikke har nogen særlig værdi. Børn udsat for omsorgssvigt får let opfattelsen af, at det er dem selv, der er noget i vejen med. De reagerer ikke ved at tænke: "Det er dårligt gjort at behandle mig sådan". Når de bliver nedvurderet, må det være, fordi de er mindre værd og har gjort sig fortjent til det. Har et barn ikke troen på sig selv, vil det let møde andre med mistro. Dagtilbudet må give barnet en anden oplevelse af sig selv, hvis det skal være et godt udviklings- og læringsmiljø.

Overdreven tilpasning

De børn, der har reageret med at blive overdrevent tilpassede, er lettere at overse i dagtilbudet. Sammenlignet med de udadretterende og aggressive har de udviklet en overdreven sensitivitet i forhold til signaler fra de voksne. Dette er hensigtsmæssigt i forhold til overlevelse med en omsorgsgiver, men kan være meget lidt støttende for egen udvikling. Når de børn kommer i dagtilbud, er de særligt afhængige af voksne, der ikke ser sådanne adfærdstræk som egenskaber hos børn, men som et resultat af læring, der kan påvirkes og forandres. Sammen med

18 børn i en børnegruppe kan de let blive oversete og usynlige med deres behov.

Sådanne børn må ikke forveksles med naturligt generte børn. Den følsomhed eller snarere overfølsomhed, disse børn har over for de voksnes signaler, gør, at de hele tiden justerer sig i forhold til miljøets forventninger. Selv om dette kan være og er en nødvendig proces for at kunne tilpasse sig og fungere i et socialt miljø, bliver det her til en tilpasning på bekostning af egne behov og udvikling. Der bliver mere tale om social udselelse end om social tilpasning. I et dagtilbud med ansvar for at varetage mange børns behov vil den voksne let kunne komme til at overse det unaturlige i en sådan tilpasning. I litteraturen bliver sådanne børn ofte omtalt som "små voksne". De kan være de børn i dagtilbudet, som de voksne altid kan stole på, og som altid gør, hvad de bliver bedt om. Kendetegnende er, at de som regel gør sig mindst muligt synlige og undgår kontakt og konflikter med andre børn og voksne. De leger ikke og holder sig helst for sig selv. De indgår ikke i nære relationer – hverken til voksne eller andre børn. Dette er en måde at forholde sig på, som de har lært i hjemmemiljøet. Kvaliteten af børns modstandskraft og mestringsstrategier viser sig således som social kompetence i form af den måde, barnet mestrer sit liv.

Udviklingsforsinkelser som sent udviklet motorik og sprog, manglende udforskning

og leg er områder, som det pædagogiske personale er uddannet til at observere og sætte ind over for. Men det store problem for børn udsat for omsorgssvigt er ofte de relationer, de har knyttet i miljøet omkring sig. Relationer er således væsentlige; men omsorgssvigt fører også til problematisk færdighedsudvikling, motivation og normudvikling⁴⁵. Det er her, de største skader viser sig, og det er her, at foranstaltninger kan have stor betydning for at dreje en uheldig udvikling. I det følgende vil vi derfor fokusere på, hvordan omsorgssvigt kan påvirke barnets relationer til andre børn og voksne i dets sociale miljø.

Risikofaktor: Social isolation

Børnenes netværksrelationer i hverdagen bygger ofte på personlige valg. Men for at barnet kan have mulighed for at foretage sådanne valg, må barnet være i stand til at omgås andre. Barnet må have *social kompetence*. Social kompetence forstår vi som evnen til at omgås andre, til at give respons over for andres sociale initiativer og til at konstruere sociale situationer (Schaffer 2004, s. 180). Mere konkret i forhold til barnets hverdagsrelationer med de andre børn handler social kompetence om barnets evne til at kunne indgå i eller "komme ind" i de andres leg, at kunne iscenesætte eller tage initiativ til nye lege, at kunne se, hvad de andre børn laver, lytte til de andre i legen, samt at

45 Se for eksempel Preben Kirkegårds artikel om LP-modellen.

kunne koncentrere sig i og fastholde legen og for eksempel ikke ”flagre rundt” mellem de forskellige lege og aktiviteter, der foregår i hverdagen. I forlængelse heraf er det af kritisk betydning for barnet at have en *social selvtillid*, det vil sige, at barnet skal tro på sine egne færdigheder og sin egenverdi som ”social partner”.

Især for det barn, som i hverdagen har et spinkelt og negativt socialt samvær med de andre børn i dagtilbudet (og måske også med nogle af de voksne), ligger der en væsentlig pædagogisk opgave i at styrke disse kompetencer. Det vil sige at styrke barnets sociale kompetence og sociale selvtillid med henblik på at styrke barnets kompetence til at *skabe, fastholde og udvikle tætte og positive netværksrelationer*⁴⁶.

Et barn, der ikke i det pædagogiske miljø mødes med mulighed for at udvikle social kompetence og social selvtillid, vil i det sociale samvær med de andre børn – og med nogle voksne – opleve mange konflikter, aggressioner og negative relationer. Barnet tvinges måske til at prøve at styre legen for selv at få overblik; det vil ikke i så høj grad lade sig lede af de andre i legen og vil ofte være upopulært blandt de andre børn – og blandt nogle voksne!

46 Afsnittet om sociale relationer, selvopfattelse og mestring bygger på et ældre arbejde i Næsby, Torben og Larsen, Peter M. (1999): Kvalificering. Skipper Clement Forlag.

Et barn med en høj grad af social kompetence og social selvtillid vil derimod i det sociale samvær opleve få konflikter og aggressioner og mange positive relationer. Det vil være mere aktivt, nysgerrigt og vedholdende og vil have en god forankring i sig selv samt en god følelsesforvaltning. Sidst, men ikke mindst, vil dette barn være populært blandt de andre børn – og blandt de voksne!

Kvaliteten af relationen betyder læring af færdigheder, udvikling af vilje til at kunne sætte sig mål og fortsat motivation og nysgerrighed i forhold til omverdenen. Opsummet:

1. Relationsdannelse
2. Færdighedsdannelse
3. Viljesudvikling
4. Motivation og fortsat nysgerrighed

Selvopfattelse

En væsentlig forudsætning for, at barnet kan etablere og fastholde tætte og positive relationer til sine omgivelser, er, at barnet har en positiv selvopfattelse (selvkendskab, forankring i sig selv, personlig integritet). Barnet former sin selvopfattelse blandt andet ud fra det, barnet ser reflekteret hos de andre børn og voksne gennem deres tale, gestus og respons (handling). Ifølge George H. Mead, som især har beskæftiget sig med den sociale selvopfattelse, er der tre fundamentale elementer i selvopfattelsen. Alle elementerne er sociale, således at forstå, at

de er skabt i og gennem interaktion eller samspil med andre. De tre elementer er:

- Barnets forestilling om, hvordan det opleves af andre
- Barnets forestilling om, hvordan det bedømmes af andre

Og som følge af disse to elementer bliver det tredje element i barnets selvopfattelse:

- Barnets egen selvopfattelse og dermed barnets forhold til andre

Således bliver det endnu tydeligere, hvilken grundlæggende og gennemgribende betydning omverdenens reaktioner har for barnets selvopfattelse.

Selvopfattelsen dannes af og danner relationer på en og samme tid. Afgørende for dannelsen af selvopfattelsen er de relationspartnere, som barnet indgår i et samspil med. I det pædagogiske relationsarbejde må barnet mødes med anerkendelse, så der i og gennem de sociale interaktioner, barnet indgår i, skabes:

- En oplevelse hos barnet af, at ”jeg er noget værd”. Det vil sige en oplevelse af selvværd og selvaccept
- En oplevelse hos barnet af, at ”jeg er betydningsfuld” (social selvtillid)

- Mulighed for, at barnet udvikler en realistisk selvsvurdering og selverkendelse (følelsesmæssig kompetence)⁴⁷

Social kompetence og følelsesmæssig kompetence hænger tæt sammen. Det er især tydeligt i interaktion med andre børn, hvor evnen til at afstemme følelser i forhold til andre er grundlag for venskaber⁴⁸.

Mestringsevne

Mestringsbegrebet er blevet anvendt af en række forskellige discipliner, og der knytter sig derfor forskellige forståelser og definitioner til begrebet. Den opfattelse, vi lægger os op ad, fokuserer på mestring som ressourcer. Således benytter vi os af den amerikanske socialmediciner Aaron Antonovskys mestringsdefinition (1988, s. 19). Med udgangspunkt i interesse for, hvad der holder nogle mennesker ”raske” under betingelser, som medfører sammenbrud eller sygdom hos andre, har Antonovsky fundet, at mennesket har forskellige generelle ressourcer,

47 Disse tre ”livskvalitets-krav” til relationerne bygger på artiklen ”Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse” af Berit Bae, forsker og lærer ved Højskolen i Oslo. (Oversættelse fra norsk af Peter Mikkelsen, 1996, Social Kritik). Artiklen fokuserer desuden på, hvilke konkrete væremåder der i relationen henholdsvis fremmer og hæmmer udviklingen af disse livskvalitetsparametre, hvilket vi i denne sammenhæng ikke vil gå ind i, men blot henvise til. Om aspekter af følelsesmæssig kompetence, se Schaffer 2004, s. 191.

48 Schaffer, Rudolph H. (2004): Børnepsykologi. Hans Reitzels Forlag, s. 191.

det gør brug af i “belastede” situationer (se også Ramhøj 1995, kap.10, og Vedeler 2008, kap. 8).

Mestring forstås af Antonovsky som *samspillet af de ressourcer, barnet har til rådighed i en ”belastet situation”, og den måde, hvorpå barnet gør brug af ressourcerne*. Han pointerer i denne sammenhæng, at den måde, barnet håndterer eller gør brug af sine ressourcer på, altid er bundet i den særlige kontekst, kultur og de social relationer, som barnet indgår i og er en del af.

Som et begreb, der omfatter alle disse ressourcer, bruger Antonovsky betegnelsen: *Sense of coherence*. Sence of coherence – her frit oversat til *følelse af sammenhæng* – er en fundamental og gennemgribende indstilling, som beskriver barnets gennemtrængende, vedvarende og dynamiske følelse af tillid til sig selv og til andre.

Det vil sige en følelse eller fornemmelse hos barnet af, at dets interne og eksterne miljø er forudsigeligt og præget af, at “tingene vil falde godt ud”. Denne grundlæggende indstilling dannes i et samspil mellem de psykologiske, sociologiske og kulturelle kilder, som barnet påvirkes af gennem hele sin opvækst og sit voksne liv. Antonovsky taler om tre evner eller kompetencer, der tilsammen danner “det, der skal til”, for at barnet kan mestre sin tilværelse. De tre kompetencer/evner er (her frit fortolket):

- *Begrebslighed* (comprehensibility), det vil sige barnets evne til at opfatte de forventninger, krav og påvirkninger (stimuli), det konfronteres med fra sit indre og ydre miljø, som noget, der på en eller anden måde skaber mening. Selv om barnet er i en situation, der er kompliceret, kan den begribes og overskues. Med en ringe grad af denne evne opfatter barnet sine stimuli som støjende, kaotiske, uoverskuelige og forvirrende.
- *Handledydgtighed* (manageability), der bygger på en følelse hos barnet af, at “*jeg kan handle, og jeg råder over ressourcer, som er brugbare og tilstrækkelige til, at jeg kan imødegå eller håndtere de forventninger og krav (stimuli), jeg konfronteres med*”. Med en ringe grad af denne følelse opfatter barnet sig handlingslammet, som offer for en (ond) skæbne og så videre.
- *Meningsfuldhed* (meaningfulness), det vil sige en oplevelse hos barnet af, at “*noget i mit liv har en særlig mening for mig*”. Når barnet konfronteres med livsbegivenheder, som virker “truende” for dette særlige i livet, vil barnet opfatte sådanne begivenheder som udfordringer, som det er værd at engagere sig i, og som giver mening. Med en ringe grad af denne oplevelse vil barnet opleve meningsstab, tomhed og ligegyldighed.

De tre komponenter virker som et hele, men Antonovsky understreger, at de er tæt relateret til hinanden. For eksempel er barnets handledygtighed betinget af, at barnet har et klart billede af de stimuli, der imødegås eller håndteres.

Hos et barn med en høj grad af følelse af sammenhæng vil indre og ydre stimuli;

1. være *forudsigelige* eller – hvis de ikke er det – i hvert fald for barnet være mulige at få et overblik over og mulige for barnet at håndtere,
2. ikke medføre en følelse af handlingslamelse, men opfattes af barnet som noget, der kan *mestres*, og
3. på en eller anden måde opleves som *meningsfulde*.

I det pædagogiske relationsarbejde er det relevant at afdække eller skabe sig en fornemmelse af, i hvilken grad barnet oplever at have overblik over sin situation, at være udstyret med handlemuligheder og finde meningsfyldte aspekter i sin tilværelse. Denne dynamiske balance mellem de tre komponenter kunne endvidere give et fingerpeg om, på hvilke områder et bestemt barn især bør støttes og/eller yderligere styrkes. Denne tilgang er væsentlig i den situation, hvor barnet savner ovenstående kompetencer, men selvfølgelig også i den situation, hvor barnets kompetencer er veludviklede.

Dagtilbudets opgave

Målet i det pædagogiske relationsarbejde er at afdække og støtte barnet i dets udformning af et individuelt livsmønster, således at barnets mestringssevne øges for derved at øge livskvaliteten i hverdagen. Målet, eller den pædagogiske intention, må være at handle på en sådan måde, at eventuelle negative interaktioner i barnets dagligdag vendes positivt. En negativ interaktion kan for eksempel vise sig ved, at barnets netværksrelationer til de andre børn i dagtilbudet eller til en pædagogisk medarbejder har en sådan karakter, at barnets oplevelse af selvværd og selvaccept samt oplevelsen af at være betydningsfuld for de andre børn/det pædagogiske personale ikke er til stede. Selverkendelsen og selvbedømmelsen kan være urealistisk. Dette virker negativt ind i forhold til barnets evne til at fastholde relationer og skabe nye.

Med henblik på at støtte barnet er det et væsentligt (ideelt) krav til børnenes netværksrelationer i dagligdagen, at disse er "indrettet" således, at børnene kan gå ind og ud af dem uden at opleve fordømmelse fra andre og deraf følgende tab af selvfølelse. Behovet for en hverdag i dagtilbudet med et kvalitativt tilfredsstillende livsindhold varierer fra barn til barn – og behovet for en socialt og individuelt støttende indsats er ligeledes varierende.

Opsamlende kan vi opstille følgende krav til børnenes netværk i dagtilbudet. Det konstruktive netværk (det konstruktive pædagogiske relationsarbejde) er kendetegnet ved:

- Ikke at give udtryk for fordømmelse af barnets adfærd
- At kunne gennemskue og støtte barnets mestringsforsøg
- At give barnet en oplevelse af, at det accepteres som en selvstændig person
- At forsøge at fastholde barnet i en realistisk selv vurdering i det omfang, det er muligt
- At minde om, fremhæve og fastholde barnets positive og konstruktive ressourcer
- Ikke at stille krav, barnet ikke kan leve op til
- At vise respekt for barnets egne vurderinger og tro på barnets egne følelser

Det er afgørende for barnets livskvalitet, at det sociale netværk/de sociale relationer i dagtilbudet er i stand til at styrke dets selvopfattelse, således at:

- Barnet ikke (konsekvent) oplever sig som problematisk/afviger
- Barnet oplever at kunne leve op til andres forventninger
- Barnet føler, at det er noget værd, og har en oplevelse af selvværd og selvaccept
- Barnet oplever at være betydningsfuld

Selvopfattelsen og netværket har afgørende indflydelse på barnets muligheder for at mestre sin tilværelse, det vil sige, at der er et positivt samspil mellem de ressourcer, barnet har til rådighed i en belastet situation, og den måde, hvorpå barnet gør brug af ressourcerne. En positiv selvopfattelse samt et konstruktivt netværk vil øge mestringsevnen og dermed øge barnets livskvalitet.

Figur 9: Sammenfattende om de to risikofaktorer og tegn

Hæmmende faktorer/ Tegn (følelses- mæssigt)	Fremmende faktorer/Tegn	Hæmmende faktorer/ Tegn (kognitivt – socialt)	Fremmende faktorer/Tegn
Negligerer og afviser barnet	Viser kærlige følelser	Distraherer og forvirrer barnet med modsatrettede stimuli	Hjælper barnet med at fokusere dets opmærksomhed
Dominerer og pådutter egne initiativer	Følger barnets initiativ	Tåler ikke/er ligeglad med barnets oplevelser	Formidler mening med entusiasme i forhold til barnets oplevelser
Ingen kvalitet i kommunikation med barnet	Har en god dialog med barnet	Siger kun det, som er nødvendigt i øjeblikket. Giver sig ikke tid til at forklare	Udvider og beriger barnets oplevelser med sammenligninger, forklaringer og historier
Nedvurderer og afkræfter barnets værdi og færdigheder	Roser og anerkender barnet	Overlader barnet til sig selv, vejleder ikke barnets handlinger og forklarer ikke	Regulerer barnets handlinger, sætter grænser for, hvad der tilladt, på en positiv måde ved at udpege alternativer

Tværfagligt samarbejde

I det tværfaglige og forebyggende arbejde i dagtilbudene afhænger kvaliteten af foranstaltninger i dagtilbudet af, hvordan personalet møder de udfordringer, vi har beskrevet ovenfor. Det er afgørende, at dagtilbudet tilpasser sig barnets særlige behov. Det er ikke sådan, at dagtilbud enten er gode eller dårlige for børnene. Dagtilbudets betydning for et barn kan kun forstås ud fra barnets hele livssituation, og som artiklerne i del 1 alle understøtter: særligt i forhold til, hvordan dagtilbudet tilpasser sig hvert enkelt barns specifikke livssammenhæng (Dencik 1987).

Når et barn får en plads i dagtilbudet som en foranstaltning, forventer de sociale myndigheder, at barnet møder et socialt miljø, der giver gode, positive relationer til andre børn og voksne. Barnet skal opleve at mestre og blive stimuleret til udvikling og læring. Mange børn, som oplever omsorgssvigt, eller som ikke rummes på anden måde, møder ikke realistiske forventninger til, hvad et barn skal kunne på de forskellige alderstrin.

Efterundersøgelser har vist, at det især er sproget, der bliver ramt ved omsorgssvigt. Samtidig har det vist sig, at børn, der klarer sig godt på trods af omsorgssvigt, har et velfungerende sprog (Lynch og Roberts 1985). Dette peger i retning af, at sproget må have en central rolle i tiltagene. At forbedre barnets sprog kan være en vej at gå for at

ændre sociale relationer og opnå mestring på mange områder.

Når relationen til voksne er så vigtig, og det samtidig ser ud til, at den også er indgangsbilletten til at blive accepteret i børnegruppen og få gode venner (Howes og Hamilton 1992), må det være vigtigt at fokusere på relationen i planen for foranstaltninger. Når et barn udsættes for belastende faktorer/risikofaktorer, påvirker det barnets kommunikation med omverdenen, ligesom kommunikationen i miljøet i sig selv, som vi har set, kan udgøre en risikofaktor. Kendskab om dette vil være en nødvendig forudsætning i gennemførelsen af tiltag. Svag eller utryk tilknytning (ringe kvalitet i de sociale relationer) kan medføre lav selvopfattelse og lav social kompetence. Barnet får måske ikke mange positive oplevelser af sig selv i interaktion med andre.

Når dagtilbudet er en foranstaltning, jf. Servicelovens bestemmelser om børn med særligt behov for hjælp og støtte, da har dagtilbudet en særlig forpligtelse til at varetage vigtige opgaver i handleplanen. Relationen til voksne og andre børn må være et selvfølgeligt fokus i planen. I samarbejde med forældre og sociale myndigheder må der udarbejdes en plan, der styrer arbejdet i dagtilbudet og bidrager til en gradvis ændring af kvaliteten af barnets opvækstmiljø (se for eksempel NSR-modellen og LP-modellen).

Fra arbejdet med NSR-modellen ved vi, at barnet skal opleve sig som "en del af fællesskabet", altså, at den legitime deltagelse er en nødvendig, men ikke en tilstrækkelig betingelse for inklusion. Det betyder, at uanset hvor inkluderende et miljø, der udvikles, uanset hvor meget det pædagogiske personale er opmærksomme på faktorer, der virker hæmmende for inklusion (for eksempel gennem brug af LP-modellen), og uanset hvor aktivt børnene deltager og samarbejder, så er der også brug for at spørge til kvaliteten af samspillet, at være i dialog, høre og lytte til børnene. Deres oplevelse af hverdagen i dagtilbudet og i familien er virkeligheden for det enkelte barn.

I det tværfaglige samarbejde kan dagtilbudet med viden om børns læring og udvikling og betydningen af kvalitet i relationen bidrage med væsentlig viden til de handleplaner, der udarbejdes af de sociale myndigheder. I et udviklingsøkonomisk (helhedsorienteret) perspektiv (Bronfenbrenner 1999, Mehlbye 2007) beskrives et barns udvikling i et samspilsperspektiv. Barnets livssituation forstås ud fra den kontekst af sociale sammenhænge, barnet og familien indgår i. I en model (ICS)⁴⁹ suppleres afdækningen af barnets aktuelle udvikling og behov for stilladsret intervention med de sociale myndigheders kortlægning af forældres

kompetencer (forældrerolle) og familiens funktion – herunder især, hvilke ressourcer der kan registreres i familien og i familiens netværk.

Når det pædagogiske personale beskriver et barns udvikling over for de sociale myndigheder, er det vigtigt, at den faglige dokumentation bygger på sprog og begreber om udsathed, der i denne kommunikation forstås af begge parter. Ved at "tale samme sprog" lettes udarbejdelsen af præcis dokumentation, og det letter analysearbejdet med den indsamlede information om både barnets og familiens situation. Det letter også barnets og familiens inddragelse i den udredning, de sociale myndigheder skal foretage.

Hvad med forældrene?

Når de sociale myndigheder henviser et barn til en dagtilbudsplads, er det ikke bare med forventningen om, at barnet skal have et tilbud, men også med en forventning om, at dagtilbudet kan vejlede forældrene (Sagbakken 1993).

Dagtilbudet har en nok så naturlig plads i dette arbejde. Dagtilbudet møder børn og forældre hver dag med de muligheder, dette giver for at udvikle en god relation til forældrene. Mange forældre har forladt det opdragelsesideal, de selv blev opdraget efter, men er usikre på, hvad de skal sætte i stedet. I denne usikkerhed vender mange sig til

49 Integrated Childrens System: ICS. Mehlbye, Jill (2007): En vurdering af børns behov og udvikling. AKF, s. 8.

dagtilbudet (Dencik 1987). Dagtilbudet må kunne betragtes som et kompetencecenter vedrørende mindre børn og burde have gode forudsætninger for at indfri sådanne forventninger. Gennem en positiv relation til forældrene kan dagtilbudet styrke barnets opvækstmiljø.

I det pædagogiske arbejde er relationen til forældrene en overset ressource. Barnets udviklings- og læringsmiljø kan styrkes væsentligt gennem påvirkningen af forældrenes oplevelse af deres barn. Da Frøbel begyndte arbejdet med dagtilbudet, var det først og fremmest mødrene, han ville nå. Han var ikke tilfreds med den måde, de opdrog deres børn på. Gennem dagtilbudet ville han nå mødrene. I dag må vi med udgangspunkt i den kundskab, vi har om børns udvikling, give ham ret. En god relation mellem forældre og pædagogisk personale skaber sammenhæng i barnets tilværelse og styrker dets udviklingsmiljø, mens et problematisk forhold kan svække det tilsvarende. Det, der udfolder sig mellem barnets miljøer som for eksempel hjemmemiljø, dagtilbud og skole, er vigtigere end det, der udfolder sig i hvert miljø isoleret set (Bronfenbrenner 1979). Særlig vigtigt bliver det, når barnet kommer fra en familie, der har vanskeligt ved at varetage barnets behov for udvikling af et positivt selvbillede og sociale kompetencer.

At forældre udøver en omsorgspraksis, hvor de overser barnets fundamentale behov og forsinket samt skader barnets udvikling, kan have sammenhæng med mange forhold. En undersøgelse gennemført blandt forældre, som udsatte deres børn for omsorgssvigt, viste, at der var seks hovedårsager til dette:

- Manglende bevidsthed om, at et barn har behov for opmuntring, vejledning og vedvarende positiv forstærkning for at lære, hvordan det skal opføre sig og erhverve sig hensigtsmæssige livsfærdigheder.
- Manglende bevidsthed om, at når barnet har erhvervet sig nye færdigheder, så har det behov for at opleve, at der bliver lagt mærke til disse nye færdigheder, og at det bliver rost for og kan opleve sig stolt over, hvad det gør og kan.
- Manglende viden om, at kritik og ydmygelse påvirker et barns væremåde og præstationer negativt.
- Urealistiske forventninger til, hvad barnet magter på forskellige udviklingstrin.
- Manglende værdsættelse af barnets individuelle karakteristika og individuelle behov.
- Bryder sig ikke om eller afviser barnet⁵⁰.

De fire første punkter omhandler pædagogiske udfordringer. De er formuleret på en måde, der antyder, at forældre er påvirke-

50 Iwaniec (1995).

lige. Omsorgssvigt må ikke betragtes som noget uafvendeligt, men skal ses som en relation mellem en voksen og et barn, der kan påvirkes. En god relation kan være forudsætningen for at påvirke forældrenes syn på barnet og deres forestillinger om, hvad god omsorg er. En mor, der blev interviewet, efter at hun havde deltaget i en familiegruppe i en dagtilbud sammen med sit barn i et år, fortalte, at det var gennem samværet med det pædagogiske personale i dagtilbudet, at hun delvis havde ændret sit syn på sit 2-årige barns adfærd:

”Inden jeg begyndte her, troede jeg, at det, at hun hele tiden trak mig i buksebenet, betød, at hun ville genere mig. Nu har jeg forstået, at hun gør det for at få min opmærksomhed, at det er positivt ment fra hendes side – og ikke negativt, som jeg troede tidligere”.

Eller som en anden mor sagde:

”Her har jeg fået hjælp til at se, at det, hun allerhelst vil, er at være sammen med mig. Hvis hun er ked af det, beroliges hun ikke så let sammen med Kristi (det pædagogiske personale). Det er mig, der kan berolige hende, det er mig, hun glædes ved. Det havde jeg ikke turdet tro, hvis ikke Kristi havde påpeget det”.

Forældre, der slider med omsorgen for deres børn, er ofte usikre på sig selv og egen rolle som forældre. Mange har let ved at undervurdere egen betydning for barnet. Det at lykkes i forældrerollen er vigtigt i vores samfund, og forældrenes sårbarhed i forhold til, hvordan de vurderes som forældre, kan være stor. Forældre, der slider med omsorgsopgaven, oplever ofte, at de i egne og andres øjne ikke mestrer denne opgave. Sagsbehandlere ansat til at arbejde med kommunens børnesager fremhævede, at denne gruppe af forældre ofte gav udtryk for, at der i kontakten til dagtilbudet ofte blev fokuseret på det, forældrene ikke mstrede. Andre forældre gav udtryk for, at først efter to år i en mødregruppe følte de sig trygge nok til at deltage i forældremøderne i dagtilbudet.

Gennem den daglige kontakt til børn, der ikke får, hvad de har behov for af omsorg hjemme, og som udviser tydelige symptomer på dette, kommer personalet i dagtilbudet let i et modsætningsforhold til forældrene. Killén (1993) hævder, at sagsbehandlerne ofte overidentificerer sig med forældrene på en måde, så de ikke ser barnets behov. Modsat kan det pædagogiske personale i dagtilbudet identificere sig så meget med barnet, at de kommer i et modsætningsforhold til forældrene – og dette er ikke til barnets bedste. Ved at sætte fokus på de ressourcer, forældrene har, og bidrage til at styrke og videreudvikle disse, vil det pædagogiske

personale være en god støtte for barnets opvækstmiljø.

Så hvordan kan vi samarbejde med forældrene på en måde, så barnet samlet set, i dagtilbudet såvel som i hjemmet, får den tilstrækkelige omsorg?

De samme forhold, der karakteriserer et negativt psykosocialt opvækstmiljø for børnene – at de bliver mødt med mangelfuld eller ingen sensitivitet for egne behov, og at de modtager få positive tilbagemeldinger – kunne give anledning til at stille spørgsmål til den måde, samme børns forældre bliver mødt i dagtilbudet:

- Er der tilstrækkelig sensitivitet over for forældrenes behov ud fra en tilstrækkelig indlevelse i deres situation?
- Er der øjenkontakt og udveksling af positive signaler i form af mimik, gestus og bevægelser?
- Er der tilpasning til og opfølgning på positive initiativer og aktiviteter hos forældrene gennem anerkendelse og bekræftelse?
- Understøttes forældrenes initiativer og forsøg på mestring gennem en kommunikation, der giver dem en positiv selvfølelse?

Ved at have opmærksomhed på ovennævnte centrale spørgsmål kan dagtilbudet påbegynde en proces, der kommer barnet til

gode gennem etableringen af en relation til barnets forældre, hvor det pædagogiske personale bliver i stand til at påvirke forældrenes oplevelse af deres eget barn og deres rolle som omsorgspersoner.

Samarbejdet

Hvis vi vender tilbage til Mogens Blæhrs figur 2 (Relation og samarbejde), vil modellen nu kunne suppleres⁵¹. Barnets velfærd og lige muligheder er stadig udgangspunkt for samarbejdet, og kommunikationen herom afsæt for den fælles forståelse af opgaven.

I samspillet mellem det pædagogiske personale (de nære professionelle) og forældrene følger ovennævnte spørgsmål sig ind som analyse og udarbejdelse af dokumentation for forældrekompetencer. Det, der skal arbejdes med, og som ”fordobler” relationsarbejdet i forhold til arbejdet med børnene, er:

- Følelsesmæssig varme (sensitivitet og anerkendelse)
- Grundlæggende omsorg (sikkerhed, tryghed og tilknytning – følelsesmæssige dialoger)
- Stimulering, vejledning og mediering (meningsskabende dialoger)
- Stabilitet og læring (mestringsskabende dialoger)

51 Med inspiration fra ICS som model for samarbejde om barnet mellem forældre, sociale myndigheder /skole og det pædagogiske personale i dagtilbudet.

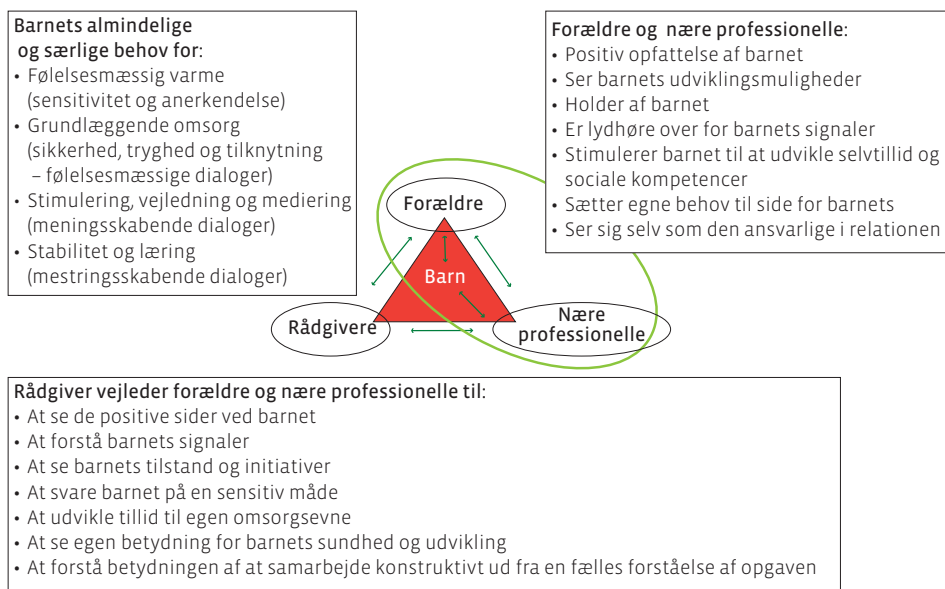
I samspillet om familiens sociale situation, som de sociale myndigheder leder, arbejdes med:

- Forældrenes baggrund og familiens funktion (bolig, beskæftigelse, økonomi)
- Slægtninge og andre (familiens primære netværk)
- Familiens relationer til omgivelserne (familiens sekundære netværk)
- Familiens sociale inklusion og samfundsressourcer (familiens tertiære netværk, kultur sundhed, uddannelse)

Og om indholdet i relationsarbejdet om barnets behov:

- Familiens sociale inklusion og samfundsressourcer (familiens tertiære netværk, kultur sundhed, uddannelse)
- Begrebslighed: den følelsesmæssige og meningsskabende dialog (oplevelse af sammenhæng, selvfornemmelse)
- Mening: handledygtighed, den meningsskabende og mestringskabende dialog (vilje, motivation, færdigheder)
- Relation: meningsfuldhed, den mestringskabende og den anerkendende dialog (mestring, resiliens)

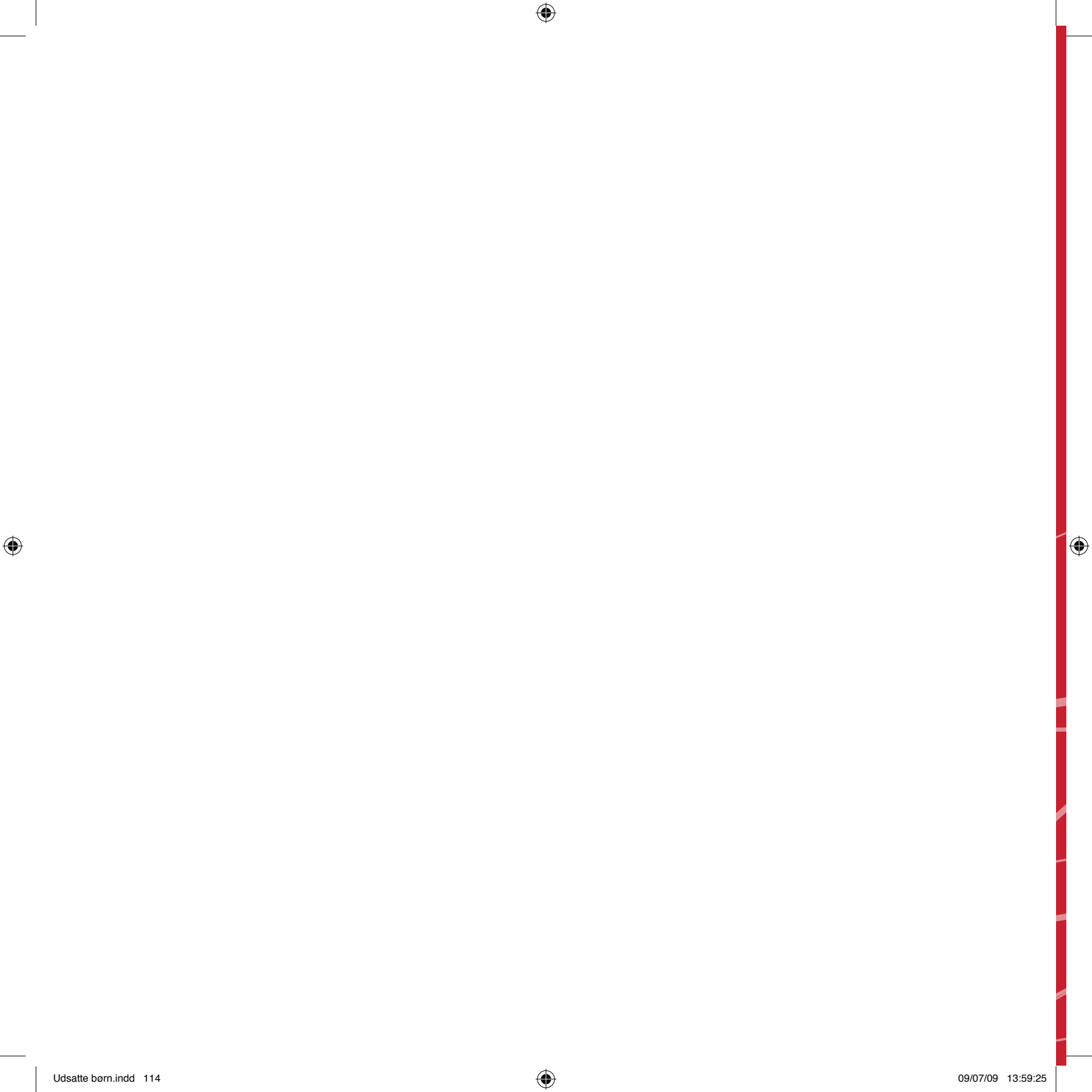
Figur 10: Samarbejdsmodel



Litteratur

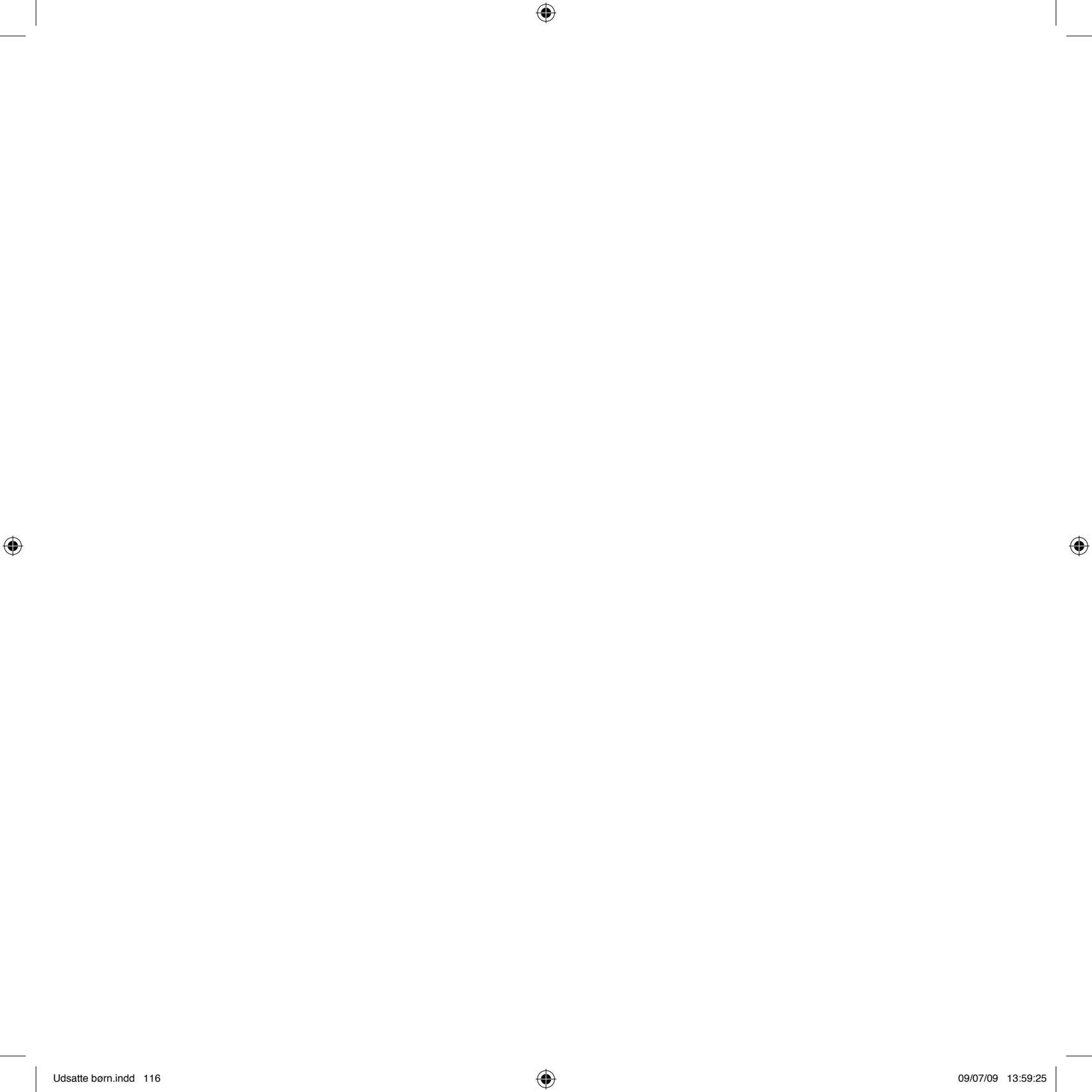
- Antonovsky, Aaron (1986, 2000): *Helbredets mysterium*. Hans Reitzels Forlag.
- Bae, Berit (1996): *Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse*. Social kritik nr. 47.
- Borge, Anne Inger Helmen (2003): *Resiliens. Risiko og sund udvikling*. Hans Reitzels Forlag.
- Bronfenbrenner, Uri (1979): *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. Cambridge.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992): *Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers*. CHILD DEVELOPMENT, 63(4), 859-866.
- Iwaniec, D. (1995): *The Emotionally Abused and Neglected Child*. Chichester. Wiley
- Jensen, Bente (2007): *Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner*. Hans Reitzels Forlag.

- Mehlbye, Jill (2007): *En vurdering af børns behov og udvikling*. AKF. 2.udgave.
- Næsby, Torben og Larsen, Peter M. (1999): *Kvalificering*. Skipper Clement Forlag.
- Ploug, Niels (2007): *Social udsatte børn. Identifikation, viden og handlemuligheder i dagsinstitutionerne*. SFI. Det nationale forskningscenter for velfærd.
- Schaffer, Rudolph H. (2004): *Børnepsykologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Vedeler, Liv (2008): *Social mestring i børnegrupper*. Akademisk Forlag.
- Werner, E.E. og Schmidt, R.S. (2001): *Journeys from Childhood to Midlife. Risk, Resiliens and Recovery*. Cornell University Press. London.



Del 2

Ledelse af implementerings- og læreprocesser



Innovation i dagtilbud

Af Torben Næsby, UC Nordjylland

Pædagogisk praksis udfordres konstant af nye krav, der kræver, at personalet er omstillingsparat og udviklingsorienteret. Med begreber som mangfoldighed, kreativitet, læring og innovation tales for tiden meget om, hvordan såvel private som offentlige virksomheder kan møde udfordringerne. I denne artikel vil jeg beskrive en mulig forståelse af innovation og diskutere, hvordan innovation på forskellige niveauer giver muligheder eller har begrænsninger for det pædagogiske personale i dagtilbud.

I den pædagogiske praksis, der er kendetegnende for dagtilbud i Danmark, hersker en udbredt opfattelse af, at det professionelle miljø præges af medarbejdere, der har en særlig viden om det pædagogiske praksisfelt. Det pædagogiske personale har ikke videnmonopol på deres felt⁵², men arbejdet

er præget af en høj grad af selvbestemmelse og en forholdsvis stærk kollektiv faglig identitet og kultur. Arbejdet og dets styring i en sådan professionsbaseret enhed (et dagtilbud) er forankret i faglige værdier, det pædagogiske personales børnesyn, erfaring og uddannelse. Der opstår derfor ofte dilemmaer, når et udefrakommende krav, for eksempel krav om indførelse af læreplaner i dagtilbud, krav om sprogscreening, krav om "bedre kvalitet", opleves som noget, der forhindrer den faglige autonomi og "spænder ben" for de faglige kvalitetsnormer⁵³. Dette krydspres forstærkes af, at de faglige kvalitetsnormer, det pædagogiske personale arbejder efter, ofte ikke italesættes (viden-i-praksis) og ikke findes reflekteret og formidlet af det pædagogiske personale selv uden for feltet (viden-om-praksis), for eksempel i form af reflekteret dokumentation og evaluering⁵⁴. Det krydspres, de også res-

52 Der pågår p.t. et stort arbejde, både praktisk, forskningsmæssigt og politisk, for at definere pædagogisk arbejde og det pædagogiske personales profession. Jævnfør for eksempel BUPL: "Retten til at definere pædagogisk praksis, pædagogisk kvalitet og betingelserne for pædagogisk arbejde baserer sig i stigende grad på forskningsresultater og undersøgelser. BUPL's kongres har derfor i 2006 afsat 20 millioner kroner over to år til at støtte ny forskning inden for pædagogprofessionen og til at formidle den forskning, der allerede eksisterer." (<http://www.bupl.dk>.)

53 Digmann et.al. (2006): Offentlig innovation – i balancen mellem ide og systematik, Børsens Forlag og FTF.

54 Se for eksempel Hjort, Katrin (1999): En helt anden virkelighed – 12 nye det pædagogiske personale om uddannelse og arbejde, EVU, Roskilde Universitetscenter. Og Næsby, Torben (2005): Det man siger er man selv, Skipper Clement Forlag, s. 95 ff.

sourcemæssigt befinder sig i, gør det svært for dem at prioritere nye tiltag eller krav. Det opleves af det pædagogiske personale, at der trækkes ressourcer væk fra det daglige "kernearbejde" med børnene.

Det, der kræves af det pædagogiske personale, er, at de kan synliggøre deres viden og den praksis, de har med børns liv, læring og udvikling, det vil sige, de skal kunne begrundede, planlægge og gennemføre pædagogiske processer. Det pædagogiske personale skal vide, hvad de ved (og kan), og hvad de ikke ved, men kan komme til at vide. Der skal arbejdes på en måde, så de kreative og mangfoldige ideer og arbejdsformer i praksis dokumenteres og evalueres, og effekten (for eksempel børns kompetencetilvækst) bliver tydelig. Og der skal arbejdes på en måde, så praksis kan forandres og udvikles i takt med omverdenen og producere relevante pædagogiske svar på de spørgsmål og krav, der stilles.

Et muligt svar er at udvikle en strategi for innovation i pædagogisk arbejde, for der er ganske givet – det peger den lange række af såvel centralt som lokalt initierede udviklingsprojekter på – en vilje til, blandt det pædagogiske personale, at tage disse udfordringer op, prøve noget nyt og, ja, være innovative.

Hvad er innovation?

Innovationsbegrebet blev oprindeligt defineret af Joseph Schumpeter som en nyskabelse, der frembringer økonomisk værdi. Den "senere" Shumpeter tilføjer et socialt element, og i en nutidig definition (OECD) dækker innovation "alle de aktiviteter, der har som mål at introducere nye eller væsentligt forbedrede varer, tjenesteydelser eller processer internt i virksomheden"⁵⁵.

Det økonomiske (bundlinje-)perspektiv på innovation kan ikke umiddelbart overføres til et dagtilbud, der arbejder med andre former for værdi. Ser vi et dagtilbud som et socialt system, der ikke opererer funktionelt efter for eksempel en klassisk input/output-model⁵⁶, må vi se det som flere systemer, der er selvrefererende, men funktionelt åbne for hinanden, og som dermed også opererer hen over grænserne for hinanden. Disse delsystemer begrundes sig selv ved at trække en grænse, ved at gøre en forskel.

Inden for pædagogisk arbejde kan innovation være mange ting. Det kan konkret være indførelse af nye arbejdsgange, nye metoder i arbejdet, ny didaktik. Innovation kan i det daglige arbejde være kendetegnet ved en proces: udviklingen af og omsæt-

55 Forsknings- og innovationsstyrelsen (2007): Medarbejderdrevne innovation og mangfoldighed.

56 Se for eksempel Luhmanns kritik af denne og andre klassiske modeller i Luhmann (2007): Indføring i systemteori, Unge Pædagoger, kapitel 2.

ningen af ideer til forbedringer af konkrete handlinger og arbejdsmåder, der skaber ny værdi for praksis. Ideerne kan komme fra børnene, fra medarbejderne, fra ledelsen – eller som nævnt ovenfor – i form af et nyt krav, et direktiv eller en lov, for eksempel Lov om Læreplaner i Dagtilbud. Innovation kan være et produkt: en konkret ny måde at arbejde på, for eksempel at evaluere læreplaner på eller at indgå i samspil med børn på. Og innovation kan være en ydelse: en ny måde at servicere forældre, forvaltninger og politikere på.

Afgørende for innovation i pædagogisk arbejde – til forskel fra en privat produktionsvirksomhed – er meningen og hensigten med innovation, som er af ikke-kommerciel værdi. I systemteoretisk perspektiv ville man kunne sige, at dagtilbudet som socialt system kommunikerer ud fra forskellen være/bedre og med børn og børns læring, trivsel og udvikling som medie. Det, der giver mening i pædagogisk arbejde, er altså det, der har værdi i forhold til børn. Målet, der i den pædagogiske kode bredt kan karakteriseres som dannelse, læring og kompetence (det, man kommunikerer om), og de processer, der udgør dagligdagen i et dagtilbud, og som leder hen mod målet, skal skabe værdi for børnene. De kreative processer, nye ideer eller, som anført, nye krav om indførelse af læreplaner i dagtilbud, skal øge børns livskvalitet, og de skal medføre

en kompleksitetsstigning i dagtilbudet som socialt system – de skal gøre en forskel:

”Det afgørende er, at den gode idé realiseres og virkeliggøres i praksis samt skaber værdi for andre. Det kan diskuteres, hvor bred udbredelsen skal være, eller hvor radikalt det nye tiltag skal være for at kunne kaldes innovation. Er indførelsen af en ny didaktik innovation, eller er systematisk læringsevaluering innovation? I teorien er der ingen minimumskriterier for, om noget kan kaldes innovation. Det afgørende i den sammenhæng er værdien for andre. Den gode idé skal implementeres og skabe værdi for andre og derved have en nytte.”⁵⁷

Vi kan altså overordnet definere innovation i pædagogisk arbejde som *en styret kreativ proces, hvor målet er at skabe værdi for andre*.

Innovation i sociale systemer

Som ovenfor må vi i pædagogisk arbejde se bort fra den mere instrumentelle økonomiske tilgang og arbejde med en social eller relationel tilgang. Det, der har værdi i pædagogisk arbejde, er de pædagogiske processer, altså for eksempel relationen mellem det pædagogiske personale og børn, hvor målet kort sagt er at skabe betingelser for fremme

57 ”Innovationskraft på professionshøjskoler”, Undervisningsministeriet 2007

af børns livsduelighed eller livskvalitet, for eksempel inden for læreplanens seks temaer. Denne form for social innovation er kendetegnet ved at tage udgangspunkt i sociale behov eller socialpolitiske tiltag snarere end i teknologi og produkter/ting⁵⁸.

Når vi i samfundet hele tiden skaber nye organisationsformer, er de selvfølgelig ofte afledt af nye teknologier og økonomisk-politiske organisationsformer, men det er ikke sådan, at social innovation bare kommer af sig selv. I den mangfoldighed af sociale processer og aktiviteter, der finder sted i vort samfund, for eksempel inden for foreningslivet, bevægelser, lokalt i enkelte kommuner, praksisfællesskaber af enhver art, fagforeninger og så videre, forekommer hele tiden kommunikation og nytænkning – og modreaktioner herpå. Alle disse aktiviteter former samfundet, hvad enten de foregår inden for det politiske system, økonomien eller i familier, lokalmiljøer og så videre. Sociale innovationer forekommer altså hele tiden, i større eller mindre bølger⁵⁹. Social innovation handler netop om nye måder at organisere arbejdet på, de anvendte samspilsformer, nye konstellationer i gruppen og så videre, men omfatter – i et vist omfang

– når vi tænker social innovation ind i en organisation, netop også teknologi (for eksempel styreformer) og produkter (her forstået som effekter af pædagogikken). Vi kan tydeliggøre dette ved at beskrive dagtilbudet som system⁶⁰ og dermed lægge forskellige, men specifikke perspektiver på systemets kommunikation:

Struktur: For eksempel den aktuelle aktivitetsstruktur, dagens rytme, regler og retningslinjer, traditioner og rutiner. Koden, eller den grænse, systemet gør en forskel efter, og som der kommunikeres om, kan være feedforward/feedback. Hvad er det, der får dagligdagen til at glide let og ubesværet med assimilative feedforward-processer, og hvornår er det nødvendigt at standse op og reflektere over disse dagligdags rutiner, for eksempel for at løse et problem, hvilket kræver akkomodative feedback-processer for igen at få dagligdagen til at glide endnu lettere? Hvad betyder det for daglig praksis, at der skal udarbejdes læreplaner? Hvordan skal vi indarbejde dette arbejde, som jo er et udefrakommende krav, i vores dagligdag?

Ledelse: For eksempel personaleledelse og beslutningsprocesser samt relationer til eksterne samarbejdspartnere. Koden, eller

58 Lotte Darsø henviser blandt andet til Peter Drucker. Darsø, Lotte (2003): En formel for innovation?, Børsen ledelseshåndbøger.

59 For en uddybning se: Olsen, Søren Steen og Svendsen, Steen (2006): Den næste megatrend: Social vækst. I: FO/ fremtidsorientering nr. 5, Institut for fremtidsforskning.

60 Inspireret af Leavitt, Harold (1965). I: Bakka, Jørgen Frode og Fivelsdal, Egil (1997): Organisationsteori. Handelshøjskolens Forlag.

forskellen, kunne her være kompetence/ ikke-kompetence. Hvem bestemmer hvad i dagtilbudet? Hvilke kompetencer har ledelsen, bestyrelsen, kommunalbestyrelsen, det pædagogiske personale, og hvordan udøves disse i praksis? Et andet perspektiv kunne være ansættelses- og afskedigelsesret, hvor koden ret/uret (fra det personalejuridiske system) opererer ind over kompetencekoden.

Ressourcer: For eksempel de fysiske rammer, normering, teknologi, økonomi og tid. Spørgsmål til ressourcer afgøres oftest efter koden magt/ikke-magt, idet det er kommunalbestyrelsen, der politisk har magt til at bestemme normering og økonomi, men systeminternt vil koden ofte være effekt/ ikke-effekt, idet det her drejer sig om at vurdere, hvordan de samlede ressourcer gør mest nytte.

Deltagere: For eksempel viden, alder, køn, kompetencer og så videre hos børn og personale, samt holdninger, værdier, psykisk arbejdsmiljø og omgangstone. Koden kunne her være mening/ikke-mening. Det, der sætter en grænse, er, hvem der har ret til at deltage, at blive inkluderet, og på hvilken måde. Hvilke kompetencer skal det pædagogiske personale have, hvilke forventninger kan rettes mod personen, og hvordan giver det mening for personen?

Opgaver og mål: For eksempel pædagogisk målsætning, lokal børnepolitik, læreplan, de pædagogiske grundholdninger, der former forståelsen af opgaverne og deltageres selvforståelse. Når vi taler pædagogik og dermed bevæger os i pædagogik som system, er koden værre/bedre oftest dominerende. Her handler det om at skabe værdi, primært for børnene, for eksempel i form af vækst i kompetencer, men også for det pædagogiske personale, fordi det skal give mening for dem at arbejde relationelt i pædagogiske processer med børn og andre voksne. Det giver for eksempel ikke mening for det pædagogiske personale at tilrettelægge processer, der har til formål at forringe børns livskvalitet.

En pointe er, at forandringer i et delsystem af organisationen som socialt system får betydning hele vejen rundt i organisationen. Ansættes en ny medarbejder, påvirker det dagtilbudets værdigrundlag, der måske ændres en smule og medfører nye arbejdsformer, der skal formidles på andre måder og så videre. En anden pointe er, at modellen tydeliggør kompleksiteten i organisationen. Nye arbejdsformer, der introduceres i dagtilbudet, fremstår umiddelbart meget synlige for deltagerne. De er en synlig del af kulturen. Men dette formelle aspekt udgør kun 10 % af kulturen. De usynlige og uformelle aspekter, for eksempel holdninger og værdier hos personalet, traditioner og rutiner, udgør 90 % (i folkemunde kaldet "det organisatoriske isbjerg").

I et dagtilbud foregår der hele tiden kommunikation om de pædagogiske processer. Denne kommunikation forstyrres (irriteres) af kommunikation i andre sociale systemer, der – hvis man i dagtilbudet (eller systemet) vælger at forholde sig til den – kan medføre behov for kompleksitetsstigning eller øget differentiering. Men som vi har set ovenfor i organisationsmodellen, opstår der også behov for innovation i systemet selv, hvis det pædagogiske personale eksempelvis synes, visse rutiner bliver dræbende for kreativiteten. For eksempel, at en samlingsstund gennem pædagogisk dokumentation viser sig at hæmme børns sprogudvikling, og man derfor må omorganisere praksis for kunne forbedre praksis, anvende flere ressourcer og så videre. Det medfører ikke nødvendigvis en total omlægning og reformulering af praksis, hvorfor vi kan skelne mellem forskellige former for innovation: inkrementelle og radikale innovationer⁶¹.

Forskellige former for innovation

Som effekt kan en *inkrementel* innovation ofte dokumenteres og evalueres kvantitativt. Nu har vi screenet alle 20 børn på gulstue. Deres sproglige udvikling er sådan og sådan. Vi brugte 20 timer på opgaven. Ef-

fekten er, at vi nu ved, hvor vi skal sætte ind med sprogstimulering, for eksempel i form af aktiviteter så som "legeskrivning" og højtlesning. Kvalitativt bliver det mere komplekst, idet det også skal vurderes, om de anvendte ressourcer er givet godt ud. Hvilke holdninger har vi til tests? Og frem for alt: Hvilken værdi har det for børnene?

En *radikal* innovation er imidlertid mere kompleks. Vi kan se på implementeringen af Lov om Læreplaner. Denne er ikke, som ovenfor, medarbejderdrevet, men eksternt drevet i form af en lov. Den medfører, at hele organisationen må indstille sig på at arbejde anderledes. Selv om medarbejderne (og ledelse) med en velkendt forsvarsmekanisme (og med en udbredt modvilje mod topstyring) søger at reducere opgavens omfang ("vi skal gøre det, vi plejer, blot sætte ord på – vi skal bare til at dokumentere, at det, vi gør, er godt nok" og så videre), er der ingen tvivl om, at implementering af læreplaner ændrer fundamentalt ved arbejdets organisering og det pædagogiske personales selvforståelse.

Som Darsø beskriver, opstår der nye effekter af radikale innovationer så som "koblinger af teknologi, værdier og koncepter, der ikke tidligere har været forbundet⁶²". I arbejdet med læreplaner drejer det sig for det pæda-

61 Radikale innovationer er koblinger af teknologi, værdier og koncepter, der ikke tidligere har været forbundet, mens de inkrementelle er anvendelse af viden, teknologier osv. der tidligere har været anvendt. Her forbundet på nye kreative måder eller af andre end de, der så at sige først fik ideen eller udviklede konceptet.

62 Darsø, Lotte (2004): En formel for innovation? Børsen ledelseshåndbøger.

gogiske personale om anvendelse af metoder (for eksempel til evaluering), som de ikke tidligere har anvendt systematisk. Det er erfaringen fra en række udviklingsprojekter og fra evaluering af læreplansprojektet⁶³, at det pædagogiske personales evaluering primært har fundet sted i form af mundtlige overleveringer og ikke som skriftlige og systematiske evalueringer. Man kan sige, at det pædagogiske personale nok er kreative med hensyn til aktiviteter og dokumentation af disse, men ikke systematiske i arbejdet med at værdisætte (måle effekten af) og evaluere praksis.

Forskellige former for niveauer

Når vi analyserer mulighederne for innovation, må vi, ud over det samfundsmæssige og kulturelle (herunder også professionen), skelne yderligere mellem forskellige niveauer: Det individuelle (personen), det fælles (gruppen, praksisfællesskabet) og organisationen (dagtilbudet og/eller dagtilbudene i en kommune)⁶⁴. Det er tre forskellige kontekster eller analyseniveauer, vi kan arbejde med i vores forståelse af innovation. Det kan hjælpe med at identificere muligheder og begrænsninger i den samlede organisation

på forskellige niveauer, men stadig netop samlet.

Det personlige

Vi kan på personniveau møde faktorer, der virker hæmmende for innovation: Modstand mod forandring, behov for nye kompetencer, oplevelse af fravær af mening og sammenhæng, forskellige stressfaktorer for den enkelte. Innovation afhænger, i et psykologisk perspektiv, af erfaringer, følelser, faglig viden, motivation og evne til kreativ tænkning med videre. De specifikke personlige repræsentationer og drivkræfter er formet af tilknytning, anerkendelse, selvfølelse og så videre udviklet gennem livet, og de udgør, sammen med erfaring og viden, grundlaget for læring og dermed, med hensyn til innovation, de personlige forudsætninger for at indgå i et samspil med andre. Overfor personlige egenskaber har også forståelsen af den professionelle opgave selvsagt stor betydning. Det er den viden, personen har udviklet gennem uddannelse, praksiserfaring og refleksion, og det er den teoretiske viden, der anvendes til refleksion.

Det, der gør innovation på personniveau mulig, er, ud over en rimelig stabil personlighed, at den enkelte føler sig som en del af praksisfællesskabet. En meningsfuld inklusion, der skaber tryghed og tillid, er en forudsætning for den enkeltes forandringsparathed og kreative udfoldelse.

63 Se for eksempel Olesen, Jesper (red.) (2007): Når loven møder børns institutioner. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

64 King, Nigel og Anderson, Neil (1995, 2002): Managing Innovation and Change. A Critical Guide for Organizations, 2nd ed. 2002, Thomson Learning.

Den individuelle professionelle rolle må kunne opleves skelnet fra personen som privatperson og iagttages som del af professionen og det erfarings- og vidensgrundlag, der arbejdes på. Sagt på en anden måde: Den enkelte må kunne se sig selv som deltager i et fællesskab og må trygt kunne positionere sig i forhold til den pædagogiske opgave og sine kolleger.

En anden forudsætning, som er væsentlig i professionel praksis, er, at personen ved, hvad hun ved, og ved, hvad hun ikke ved. Lotte Darsø (2003) har udviklet en innovationsprocesmodel, hvor hun arbejder med begrebsparret viden/ikke-viden. Hun peger på de begrænsninger, der ligger i, at individer og grupper afstår fra at give sig i kast med det ukendte – det, man ikke ved, men som man kunne komme til at vide – blandt andet på grund af dele af vores fælles kulturbestemte socialisering. Omvendt er ikke-viden det felt, hvor ”gnisten til det nye opstår”⁶⁵. Muligheden for innovation er afhængig af personens evne til at iagttage sine egne blinde pletter, erkende disse og italesætte dem i fællesskab. Det gør igen tillid til en nødvendig forudsætning for innovation.

Pædagogisk praksis er kendetegnet ved foranderlighed og uforudsigelighed. Mange faktorer spiller ind i hverdagen og gør det

ofte nødvendigt at ændre planlagte aktiviteter. Det pædagogiske personales rummelighed over for børn og de omskiftelige betingelser, hverdagen byder på, udfordrer personalets kreative evner⁶⁶. Der må spon- tant tages afsæt i børns aktuelle behov, arbejdsformer må kombineres, og der må skabes nye løsninger. Som Guilford og andre psykologer har beskrevet, karakteriseres kreativitet ved divergent tænkning og handling. Hermed forstås evnen til selvstændig stillingtagen, nytænkning og refleksion over vante arbejdsformer, der kombineres til nye. Det modsvares af konvergent tænkning, der er kendetegnet ved, at man primært benytter kendte løsningsmetoder, vante arbejdsformer og erfaringer. Begreberne anvendes af flere læringsteoretikere (blandt andre Hermansen) og kan sammenlignes med de psykologiske begreber akkommodation og assimilation (Piaget) og feedback/ feedforward-processer (Bateson), som eksemplificeret i organisationsmodellen ovenfor.

Det fælles

Pædagogisk arbejde i dagtilbud er også kendetegnet ved, at arbejdet udføres i fællesskab – sammen med andre. Vi kan på gruppeniveau identificere faktorer, som kan virke fremmende for innovation i et pædagogisk praksisfællesskab: mangfoldigheden af kompetencer, kreative arbejdsformer, vilje til

65 Darsø, Lotte (2003): En formel for innovation? Børsen ledelseshåndbøger, s. 6.

66 Læs også om rummelighed i artiklen *Normalsystemets rummelighed* i bogens del 1.

forandring og – i forlængelse ovenstående – tryghed i relationerne, herunder stabile gruppetilhørsforhold (inklusion).

Kvaliteten af relationerne har stor betydning for, om innovationsprocesserne giver det ønskede resultat (Darsø 2003, side 5). I praksisfællesskabet, det vil sige i gruppesammenhænge, er det relationer med kvalitet, som beskrevet i de otte samspilstemaer (se artiklen ”ledet samspil”), der får kommunikationen til at forløbe ubesværet, og får personen til at kommunikere sin viden og ikke-viden i det sociale system, i tillid til at det vil blive modtaget og anerkendt. Det modsatte kan selvsagt virke hæmmende for innovation. Der er derfor gode grunde til at italesætte og arbejde bevidst med relationer. Man kan for eksempel tale om det fælles udgangspunkt (værdigrundlag) og afklare forventninger til hinanden som professionelle og i forhold til opgaven. Darsø skriver videre, at man kan tale om relationer ved at fortælle om egne private interesser. Når man arbejder med at skabe fælles tillid, er det dog vigtigt at være bevidst om, at det skal relateres til praksisfællesskabet, altså, hvad man kan forvente af hinanden som personer netop i forhold til arbejdet og rollen som for eksempel pædagog.

Det private skal efter min mening kun inddrages i det omfang, personen vælger selv at stille dele af sin personlighed til rådighed. Hvis det private skaber begrænsninger i

relationen, eksempelvis fordi en person ikke selv er klar over, hvordan det, hun siger, eller måske måden, hun siger det på, virker på andre, kan man professionelt – for eksempel ved at anvende aktiv lytning eller anden anerkendende og konstruktiv dialogform – udfordre en persons underliggende antagelser. Ikke ved at finde fejl, men ved at understøtte de ressourcer, personen viser.

Personligt-private underliggende antagelser eller forforståelser kan hæmme eller fremme innovationsprocesser. Disse fordomme, som vi alle bærer rundt på, hjælper os med at overkomme mødet med det nye – som regel, ved at vi søger genkendelse i det nye – men de kan også føre til en falsk indforståethed, hvor vi tror, vi ved, hvordan en anden reagerer, eller forstår, hvad en anden mener, hvorved vi ikke ser forskellene i det nye. I pædagogisk arbejde er det under alle omstændigheder nødvendigt med afklarende dialoger om det fælles værdigrundlag, for det er hele grundlaget for, at innovationsprocessen og innovationer kan føre til ny værdi. Hvor det personlige (det private og professionelle niveau) møder gruppen og opgaven (programniveauet), refereres til det fælles værdigrundlag (værdiniveauet). I pædagogisk teori kaldes dette også begrundelsesniveauet – der, hvor de pædagogiske processers planlægning og gennemførelse begrundes og målformuleres.

I dagtilbudets dagligdag ser vi forskellige systemer operere på én og samme tid. Ud over de i modellen anførte, kunne vi nævne "gul stue" som eksempel. På "gul stue" kan man have organiseret dagligdagen anderledes end på "rød stue", baseret på det fælles værdigrundlag, men under hensyn til for eksempel børnenes alder og læringsmæssige forudsætninger. Eller, fordi man på "gul stue" netop har den person, der som kompetence har musik og drama, og som de andre på stuen anerkender og tilslutter sig som del af hverdagens praksis.

På samme måde kan specifikt arbejde med læreplaner, eller et udviklingsprojekt, opstå som socialt system, hvor man på én stue eller på tværs af stuerne knytter an til en fælles sag, som inkluderer x antal personer, og som har konkrete ressourcer til rådighed.

De personer, der inkluderes, kommunikerer om opgaven, går i gang med at løse den og arbejder så længe, det er meningsfuldt at gøre det. Når opgaven er afsluttet, opløses netop dette sociale system – men det kan reaktiveres eller genopstå, hvis det igen giver mening. Mange sådanne, ofte kreative, gruppeprocesser i sociale systemer kan frembringe innovationer, for eksempel i form af ny viden eller som nye arbejdsformer.

Det organisatoriske

På det tredje niveau, organisationen, er det fælles værdigrundlag og de ekspliciterede

programmer (opgavebeskrivelser, metoder, handlingsplaner, læreplanen) styrende for muligheden for innovation. Det er vigtigt at slå fast, at det ikke er organisationen som sådan, der innoverer; det er personer og deres kommunikation i denne. Men organisationen kan fremme eller hæmme muligheden for innovation ved den måde, den opererer.

Hvis et dagtilbud skal være innovativt, skal det give mulighed og rum for, at kreativ tænkning og handling kan folde sig ud. Dagtilbudet skal være et miljø, hvor det er rart at være, og hvor man kan komme til at lære noget, både for børn og voksne. For som Csikszentmihalyi betegner det, er der i sådanne miljøer mulighed for tilstande af flow, der skaber optimale betingelser for læring og udvikling og dermed også for organisationens evne til innovation⁶⁷.

At betegne organisationen som et sted, hvor man kan komme til at lære noget, er nærmest indlysende, når man tænker på et dagtilbud. Det er for så vidt organisationens eksistensberettigelse og mål. Lidt mere kompliceret bliver det, når man lægger vægten anderledes og tænker på organisatorisk læring (for eksempel Chris Argyris og Donald A. Schön) eller den lærende organisation (Peter M. Senge). De fleste organisationer

⁶⁷ Her refereret fra Andersen, Peter Ø. og Knoop, Hans Henrik (2002): Børns liv og læreprocesser i det moderne samfund. Billesø og Baltzer.

har ikke læring som mål, men ser læring som en måde at effektivisere arbejdsprocesser med videre, med henblik på at forbedre og udvikle produkter. En indsats, der i sidste ende helst skal kunne aflæses på bundlinjen i form af et regnskab. Nu om dage kan disse antage mange former, for eksempel værdiregnskab, socialt regnskab, økologisk regnskab og så videre.

Ifølge Senge er en lærende organisation et sted "hvor folk kontinuerligt udvider deres evne til at skabe de resultater, de (i sandhed) ønsker, hvor nye og ekspansive tankemønstre understøttes, hvor fælles forhåbninger sættes frie, og hvor folk kontinuerligt lærer at lære sammen" (min oversættelse). Det er imidlertid en noget idealistisk definition, hvor "folk", uden tanke for risiko for nedslidning, reproduktion og anden traditionel lønarbejdertænkning, forenes med det fælles mål at skabe de resultater, de selv ønsker. Man må sige, at hvis folkets handlinger alene hviler på den gode vilje, er der stor risiko for, at man bliver skuffet⁶⁸.

Argyris og Schön⁶⁹ karakteriserer organisationslæring som "noget informativt indhold, et produkt af læring, en læreproces, som består i at indhente, udvikle og dokumentere

information; og én, der lærer, og som bliver tilbudt at indgå i en læreproces" (min oversættelse). Her tilskrives læringen en person (et subjekt), som danner bindeled mellem læring og organisation. Hvordan processen skal kunne foregå i arbejdet, kollektivt eller uden for arbejdet (på kursus), kan man måske godt forestille sig på personniveau, men forfatterne giver ikke svar på, hvordan den kollektive (organisatoriske) proces skal kunne finde sted. Som Qvortrup påpeger, stilles der i virkeligheden flere spørgsmål, end der gives svar, og som King og Andersen anfører, er der ikke megen empiri eller forskning i det hele taget, der underbygger teorierne (King og Andersen 1995, 2002, s. 192-193). Ligeledes må man være kritisk over for, hvordan man skal kunne styre innovationsprocesser inden for disse organisationssteoretiske rammer, når vi nærmer os det konkrete handleniveau. Meget afhænger af kontekst og valg af perspektiv. Hvor megen organisationsudvikling er ikke endt i et misforhold mellem det ønskede og det opnåede?

En svaghed ved organisationsudvikling, som beskrevet ovenfor, er, at megen teori (og mange teoretikere) og megen praksis (konsulenter) er topstyret og iværksat med bestemte formål og i forventning om, at innovationsprocesser følger bestemte planer og procedurer. Kortet er ikke landskabet, som Bateson udtrykker det. Det vil sige at tro, at organisationsudvikling og innovation kan styres glat igennem fra start til slut, er

68 For uddybning af denne kritik se for eksempel Morsing 1996, Qvortrup 1998, s. 205.

69 1996, s. 3 og Hildebrandt, 1997, s. 38. Her henvises til Qvortrup, 1998.

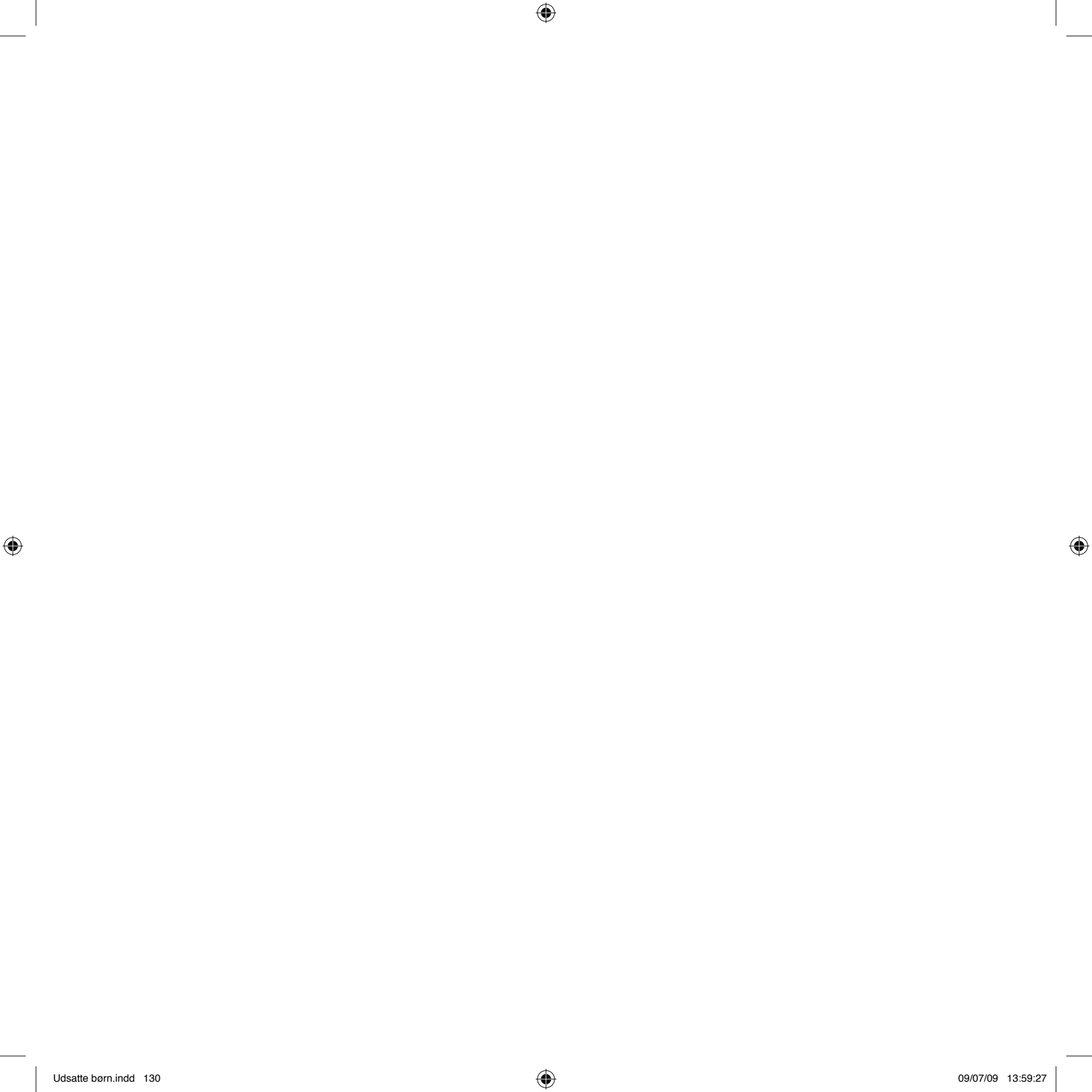
en illusion. Illusionen hviler givetvis på den i Vesten meget udbredte (og traditionelle) forestilling om, at udvikling er lineær og foregår trinvis. At udviklingen kan forudsiges og kontrolleres.

Vi ved i dag, at organisationsudvikling og innovation ikke lader sig styre som lineære processer. Gennem et opgør med disse forestillinger inden for sociologien og psykologien, som samtidig er et opgør med ideen om en "Grand Theory" og begrebet om "pædagogiske retninger" inden for pædagogikken, har vi i dag et mere ydmygt forhold til teorier om udvikling og dennes forudsigelighed. Således også med innovation. Misforholdet mellem teori og praksis inden for ovennævnte organisationsteorier betyder ikke, at der ikke kan initieres innovative processer og skabes innovation i såvel private som offentlige virksomheder. Det betyder dog, at man må være ydmyg over for opgaven, ikke forvente at kunne kontrollere effekterne, men forvente, at processen vil være præget af emergens og kontingens. At det stabile er at være ustabil, og det forudsigelige er uforudsigeligt.

I stedet må man i højere grad organisere innovative processer som nedefra og opstyrede. Det handler om, at der skabes rum og rammer for innovation på alle niveauer. At miljøet er stimulerende for kreativitet og understøttende for de ideer, der dukker op, og de initiativer, der tages af personer og grupper. At organisationen forventer mangfoldighed snarere end konformitet og er indstillet på at vise tillid frem for at udøve kontrol. Mange innovationers succes, især udefrakommende såsom læreplaner, afhænger af, om personer og grupper føler ejerskab for ideerne og ser processerne som meningsfulde, hvilket jo kan tilskyndes gennem tillid fra ledelsen. Dette og de implikationer og faktorer, der sættes i spil i implementeringsprocesser, diskuteres i den næste artikel.

Litteratur

- Andersen, Peter Ø (2002): *Pædagogik, udvikling og evaluering*. Gyldendal.
- Andersen, Peter Ø. og Knoop, Hans Henrik (2002): *Børns liv og læreprocesser i det moderne samfund*. Billesø og Baltzer.
- Bakka, Jørgen Frode og Fivelsdal, Egil (1997): *Organisationsteori*. Handelshøjskolens Forlag.
- Darsø, Lotte (2003): *En formel for innovation? Børsen ledelseshåndbøger*.
- Digmann, Annemette et. al. (2006): *Offentlig innovation – i balancen mellem ide og systematik*. Børsens Forlag og FTF.
- Forsknings- og innovationsstyrelsen (2007): *Medarbejderdreven innovation og mangfoldighed*.
- Fox, S (2000): *Communities of Practice, Foucault and Actor-network*. Network Theory. Journal of Management Studies, 37.
- King, Nigel and Anderson, Neil (1995, 2002): *Managing Innovation and Change. A Critical Guide for Organizations*. 2nd ed., 2002, Thomson Learning.
- Lohmann, Gert (2005), publiceret med Mia Herskind: *Efteruddannelse i pædagogiske læreplaner i dagtilbud*. LLD.
- Lohmann, Gert (2007): *Viden i praksis og pædagogisk dokumentation*. I: Olesen, Jesper (red.) (2007): *Når loven møder børns institutioner*. Gyldendal.
- Luhmann, Niklas (2007): *Indføring i systemteorien*. Unge Pædagoger.
- Ministeriet for Familie – og Forbrugeranliggender (2008): *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner*.
- Olesen, Jesper (red.) (2007): *Når loven møder børns institutioner*. Gyldendal.
- Olsen, Søren Steen og Svendsen, Steen (2006): *Den næste megatrend: Social vækst*. I: FO/ fremtidsorientering nr. 5, Institut for fremtidsforskning.
- Qvortrup, Lars (1998): *Den lærende organisation*. I: Bisgaard, Niels Jørgen (1998): *Pædagogiske teorier*. 3.udg. Billesø og Baltzer.
- Schön, Donald A. (1987): *Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling*. I: Illeris, Knud (2000): *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet (2007): *Innovationskraft på professionshøjskoler*. Temahæfteserien
- West, Michael A. (1997): *Developing Creativity in Organisations*. BSP Leicester, s. 100-101.



Implementering af innovative processer i dagtilbud

Af Torben Næsby, UC Nordjylland

Innovation handler ofte om implementering af nye tiltag såsom læreplaner i dagtilbud. I dette kapitel vil jeg beskrive hvordan sådanne tiltag, der jo er politisk besluttede, kan håndteres i pædagogisk praksis. Det er min antagelse, at implementering handler om kommunikation inden for og mellem forskellige systemer, hvor der i hvert system hersker en særlig diskurs, det vil sige måder at forstå sig selv på (for eksempel som pædagog) og fortællinger om, hvad arbejdet går ud på, og hvordan det skaber mening for deltagerne i systemet. I pædagogisk arbejde handler fortællingerne blandt andet om de indbyrdes positioner i personalegruppen, hvem gør hvad og har ansvar for hvad (se for eksempel Lohmann 2005, 2007) og, som det primære fokus her, om læring og/eller udvikling i et dannelsesperspektiv.

Faktorer, der betinger innovation

Samfundet er det mest omfattende sociale system, vi har. I samfundet har vi organisationer. Organisationssystemer er betegnelsen for de sociale systemer, hvortil der knyttes bestemte betingelser for deltagelse. Der knyttes medlemskab i en eller anden forstand, for eksempel kontraktligt ved et ansættelsesbrev eller ved lovgivning om ret til fremmøde (for eksempel i børnepas-

ning), og deltagerne er gensidigt relateret til hinanden. Systemet er uddifferentieret af samfundssystemet (som delsystem) og refererer derfor til sig selv, når det begrundes sig selv. Der er forskel på at være med og ikke at være med, og der er grænser mellem organisation og omverden. Det betyder, at udvekslingen af kommunikation inden for systemet er anderledes end kommunikationen mellem systemet og omverdenen.

Innovation i pædagogisk praksis er mulig, hvis betingelserne er til stede. Det vil i første omgang sige, at et dagtilbud som organisation skal kunne afgrænse sig selv som organisation fra andre og lignende organisationer. Og professionelt som profession fra andre professioner. Det betyder, at det pædagogiske personale må være præcise på, hvordan de begrundes, planlægger og gennemfører pædagogiske processer. Men også, hvordan disse dokumenteres, evalueres og reflekteres, som baggrund for at kunne kommunikere over grænserne til omverdenen; forældrene, andre dagtilbud, andre professionelle, forvaltninger og politikere. Det handler altså om at definere og formulere dagtilbudets værdigrundlag og

begrundelser for valg af arbejdsformer og metoder. At synliggøre de blinde pletter, der afgrænser og gør en forskel.

En anden faktor er det pædagogiske personales (gruppens) muligheder for at komme til at gennemføre innovative processer. Som i andre organisationer inden for den offentlige sektor, handler det meget om den nødvendige tid og rum. Det pædagogiske personale i dagtilbud har ikke, som for eksempel lærere i folkeskolen, defineret en tid til henholdsvis forberedelse, gennemførelse af pædagogiske processer, herunder undervisning, og en øvrig tid, der kan bruges til at løse opgaver såsom forældresamarbejde og evaluering af læreplaner. Det kan gøre det svært at arbejde systematisk med udvikling, læreplaner og innovation.

Meget projekt- og udviklingsarbejde, herunder også arbejdet med læreplaner, kan siges at lide under, at det pædagogiske personale ikke systematisk fører processerne til ende, så der kan udledes noget meningsfuldt (en værdi) af processerne, og således at disse kan identificeres som innovationer. Der er en stor risiko for, at man gentager sig selv, når man ikke ser, at man ikke ser, hvordan processerne som effekt gør en forskel, der skaber ny værdi.

En tredje faktor er det pædagogiske personales (personens) egen selvforståelse og handlinger i den kultur, der hersker inden

for dagtilbudet. Skal kreativiteten for alvor folde sig ud, skal personen lære, hvordan hun "vrister sig fri" af kulturens (rutiner og vaner) snærende bånd? Hun skal fokusere på forskelle frem for ligheder, på divergens frem for konvergens. Hvordan er min praksis nu forskellig fra min hidtidige praksis? Hvilken forskel er det, der gør en forskel? Det drejer sig om det pædagogiske personales viden, kreative omstillingsevne (læring) og kompetence; og dernæst om organisationens (dagtilbudets) evne til at bruge og udvikle det pædagogiske personales kompetencer og viden til at skabe fornyelse og ny værdi.

Implementering

I forbindelse med implementeringsprocesser er erfaringerne fra mange udviklingsprojekter, at nye pædagogiske ideer og tiltag, som udvikles centralt og/eller ovenfra i systemet, ofte ikke får reelt gennemslag i eller påvirker den pædagogiske praksis i institutionerne. Ikke medmindre praktikerne selv dels har indoptaget de eventuelt nye indsigter i deres eget pædagogiske meningsunivers, dels får udviklet en opfattelse af, at de ønskede tiltag og forandringsprocesser etableres på deres egen foranledning, og en oplevelse af, at det er "deres" projekt⁷⁰.

70 Andersen, Peter Ø. (2002): Pædagogik, udvikling og evaluering, Gyldendal.

Implementeringen af Lov om Læreplaner var og er ingen simpel opgave. Hvor man tidligere forestillede sig, at implementering var et spørgsmål om at overføre (transfer) retningslinjer, metoder eller koncepter til praksis, så taler man i dag mere om kommunikation, dialog og translation (Olesen 2007). Deltagerne i praksis må nødvendigvis være aktive medspillere og kunne se mening og muligheder i "læreplansprojektet".

Arbejdet med pædagogiske læreplaner har allerede sat sig spor i den pædagogiske praksis. Det viser evalueringerne fra de mange pædagogiske kurser om læreplaner, Servicestyrelsen har initieret. Blandt andet i form af en øget erkendelse af nødvendigheden af og brugen af metoder til dokumentation og analyse af eksisterende praksis. Hermed kan læreplansarbejdet medvirke til øget professionalisering og kvalitetsudvikling, som det for eksempel hedder i EVA's pressemeddelelse i forbindelse med udgivelse af evalueringsrapporten⁷¹ – og jeg kan tilføje: Professionaliseringen af det pædagogiske arbejde går (i et didaktisk perspektiv) netop gennem en professionalisering af dagtilbuddenes måde at begrunde, planlægge, gennemføre, dokumentere og evaluere praksis på. Evalueringen af sådanne mulige effekter af implementeringen af pædagogiske

læreplaner anser jeg som uhyre vigtig for at forstå og forbedre den fortsatte kvalitetsudvikling inden for området. I det følgende diskuteres i denne forbindelse to aspekter af implementeringsprocessen.

Den interne læreplan

Det pædagogiske personale, som forskerne har fulgt, har udviklet en udvidet fortælling om dagligdagen. Der hersker en bestræbelse på at arbejde med mål, delmål og succeskriterier (Lohmann 2007, side 49 ff.). På den måde kan man sige, at målene for det pædagogiske arbejde og børns læring fra de mere brede beskrivelser i de eksisterende virksomhedsplaner indsnævres og bliver mere konkrete læringsmål⁷². Evaluering synes dog at træde i baggrunden i den undersøgte praksis eller optræder som afkoblet fra daglig praksis. Det vil sige, at den pædagogiske dokumentations didaktiske perspektiv ikke reflekteres i det daglige arbejde, sådan som hensigten med undervisningen på læreplanskurserne har været.

Om pædagogisk dokumentation vil jeg netop fremhæve, at når man kommunikerer refleksioner over pædagogisk dokumentation, bliver den et didaktisk værktøj, der ikke blot synliggør børnenes læring og tilvækst

71 EVA (Danmarks Evalueringsinstitut), 13. marts 2008: Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner. <http://www.eva.dk>.

72 Denne proces kan også genfindes i tilsvarende projekter, blandt andet "Indholdsplan for DUS", Aalborg kommune 2005. Se for eksempel Næsby, Torben (2007): "Dokumentation og evaluering – mellem teori og praksis" i SocialXpress no 4, Skipper Clement Forlag.

af kompetencer. Den viser også tilbage til miljøet, det vil sige til den/de voksne, der er i rummet sammen med børnene, og rummet selv. Dokumentation påvirker og bliver en del af det miljø, den udføres i, og derfor også en del af selve læreprocesserne. Det er for eksempel ikke lige meget, om man ønsker at dokumentere børns læring i grupper, hvor de på eget initiativ har sat en leg i gang, eller om man ønsker at dokumentere en aktivitet, der er styret af det pædagogiske personale.

Dokumentationen er med til at give læringen mening og retning, således at kvaliteten af den læring, der finder sted, bestemmes af den samlede kontekst (Rinaldi 2004). Dokumentation og evaluering af praksis handler om, hvorvidt det pædagogiske personale kan etablere relationer til deltagerne i praksis, hvor der kan etableres dialoger om modeller for praksis og kvaliteter i praksis, som alle forstår og kan deltage i⁷³. Man går i dialog med kollegaerne og børnene i praksis og skaber rum for medindflydelse og aktiv selvudfoldelse, så børnene kan forfølge deres egne interesser og projekter.

Refleksionerne over den pædagogiske dokumentation finder altså ikke sted i og med dokumentationen, som anført ovenfor, men sker gennem dialog, væk fra praksis, for eksempel på personalemøder. Disse har til

gengæld ændret indhold, blandt andet for at personalet kan "få mulighed for at tale mere om pædagogisk udvikling" (Lohmann 2007, s. 71). Min vurdering er, at det peger i retning af, at der stadig tales om praksis, mens man er væk fra praksis, men ikke reflekteres over praksis.

Den eksterne læreplan

En anden form for "afkobling" fra praksis finder forskerne i den eksterne læreplan, der henvender sig til forvaltning og bestyrelse. Den udarbejdes oftest af ledelsen på baggrund af personalets fortællinger. De planer, forskerne har undersøgt, udviser sparsom refleksion og er tilsyneladende mest rettet mod accept/legitimering hos forvaltning, politikere og bestyrelse. Planerne peger ikke på "læringssituationer eller problemer, som de (det pædagogiske personale, red.) kunne anvende til udvikling af viden eller ny praksis", men bygger videre på eksisterende praksis (Lohmann 2007, s. 72). Det pædagogiske personale bruger dokumentationen til at formidle praksis til forældrene – ikke til at udvikle pædagogikken (Olesen 2007, s. 91). De forstyrrelser, det nye lovkrav medfører, bliver tilsyneladende undertrykt, for at man kan fremstå som effektive eller "gode nok" over for forældre og forvaltning⁷⁴.

73 Om kvaliteter i praksis, læs artiklen om ECERS i bogens del 4.

74 Det må anføres, at det empiriske materiale her refererer til to dagtilbud, og derfor næppe kan tages som udtryk for feltets samlede bestræbelser på at kommunikere læreplaner eksternt.

Det er min vurdering, at dokumentation (blandt andet i form af nævnte interne læreplan) ikke kobles til evaluering (i form af en ekstern læreplan), for eksempel ved at der stilles evalueringsspørgsmål til den eksisterende dokumentation. Derved bliver det ikke synligt, hvorvidt og i givet fald hvordan de pædagogiske mål kommer inden for rækkevidde eller ej. Fraværet af systematisk evaluering får endvidere den konsekvens, at der ikke skabes mulighed for udvikling af praksis. Det pædagogiske personale ved så at sige ikke, hvad der virker, og hvad der ikke virker i pædagogisk praksis.

Med dette nedslag i Evalueringen af læreplaner har jeg demonstreret en pointe som også Bente Jensen fremhæver (Jensen 2007). Meget af den nye viden, som forskningen har bidraget med de senere år, implementeres ikke i praksis. Det handler sikkert noget om i det hele taget at få adgang til forskningsresultaterne, at disse er formidlet, så det pædagogiske personale kan forstå dem, eller om at "få tid til at få det læst". En anden problemstilling er, at det pædagogiske personales udbytte af diverse efteruddannelsesinitiativer kan være begrænset. Der er i hvert fald noget der tyder på, at der skal udvikles anderledes arbejdsformer i uddannelserne, der inddrager personalets egen praksis på en måde, så der åbnes for såvel holdningsbearbejdning som meningsstilskrivning (jævnfør denne bogs indledning). Endelig synes der i pædagogisk praksis at

eksistere mange opretholdende faktorer, der lukker af for ny viden og nye initiativer (jævnfør artiklen om LP-modellen i bogens del 1). En mulighed, der kan åbne op for at den tilegnelses- og udviklingsproces kan folde sig ud, er at tænke sådanne pædagogiske udviklingsarbejder ind i en innovationsforståelse.

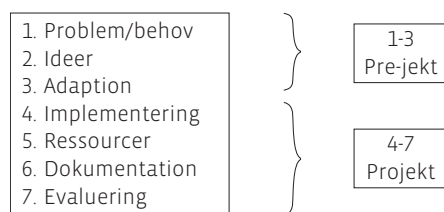
Implementeringsprocessen

I forlængelse af det innovationsbegreb, jeg har præsenteret i den forrige artikel, starter den innovative implementeringsproces med at erkende, at der er et problem eller et behov, der trænger sig på, og som der bør gøres noget ved. Det pædagogiske personale kan spørge sig selv, hvad formålet med læreplaner kan tænkes at være. Hvordan kan det være, at der kommer nye initiativer inden for områderne "udsatte børn" og "sprogvurdering og sprogarbejde"? Og ledelsen må, ud over at overveje de samme spørgsmål og sætte dem på dagsorden på personalemøder og i medarbejderudviklingssamtaler med videre, spørge, hvordan disse spørgsmål er mulige, og hvordan der kan iværksættes en proces, hvor disse spørgsmål diskuteres og formuleres som fremadrettede initiativer.

Dernæst arbejdes med ideer, der på kreativ vis kan udfoldes, genereres og matches med problemet/behovet. Disse første faser er projekt-fasen (se figur 2), som er den kreative fase, hvor der udvikles ideer og mål (se for eksempel Darsø, 2003). Projekt-fasen slutter

med adaptation, det vil sige, at man tilegner sig udvalgte ideer og mål og beslutter at implementere dem. Først herefter starter projekt-fasen, hvor man begynder at bruge og afprøve de nye ideer og tiltag i arbejdet. De vurderes løbende i feedback-løkker, og der sker efterhånden en rutinisering af tiltagene. Projektet starter altså først, når der tages beslutning om at implementere den nye idé, den nye viden eller det nye tiltag i praksis. I den forbindelse skal rammebetingelserne analyseres, og det skal besluttes, hvilke behov for ressourcer med videre der er og skal tilføres, og hvordan de opsatte mål skal dokumenteres og evalueres.

Figur 2: Den innovative proces⁷⁵



I forhold til de specifikke indsatsområder "udsatte børn og sprogvurdering" viser undersøgelser (Ploug 2007), "at den viden, det pædagogiske personale bygger på, og de uddannelsesmæssige erfaringer, de har, retter sig mod normalområdet", og: "... det er med baggrund i denne viden, de identificerer og

vurderer socialt udsatte børn" (Ploug 2007, s. 25). "Der henvises i den løbende praksis til personlige fornemmelser og følelser frem for faglige begreber"(Ploug 2007, s. 26).

De problemer/behov, implementeringen af læreplaner rejser, her specifikt vedrørende udsatte børn, forstås altså af det pædagogiske personale både ud fra deres uddannelsesmæssige baggrund og ud fra deres livshistoriske baggrund og arbejdsmæssige erfaring. Eller, som vi har set, i lyset af et sammenstød mellem to bærende fortællinger i pædagogisk arbejde, mellem "natur" og kultur". En tidligere undersøgelse af pædagogseminariernes fortolkning af bekendtgørelse og studieordning har vist, at disse fortællinger kan genfindes i form af "det holdningsbearbejdende" og "det videnskabende" seminarium⁷⁶.

Det betyder, at der allerede i prejekt-fasen opstår en kritisk fase, hvor det pædagogiske personale konfronteres med ny viden og forskning, eksempelvis eksperternes bidrag til læreplansprojektet, det daværende undervisningsmateriale (www.minff.dk) eller forskningsbidrag om socialt udsatte børn, social arv med videre (for eksempel Jensen 2007 og Ploug 2007). Når det pædagogiske

⁷⁵ Inspireret af Richard Daft. I: West, Michael (1997): *Developing Creativity in Organisations*, s. 100-101.

⁷⁶ Undersøgelse i forbindelse med bekendtgørelsesændringerne i 1992, se for eksempel Johansen, Ejler og Jan Kampmann og Kirsten Weber (1998): *Omgå eller omgås ...* EVU. RUC.

personale skal finde mening med nye opgaver og krav fra omverdenen, udfordres deres egen individuelle bestræbelse på at finde meningen med arbejdet. De udfordres på motivation og de meningssøgende processer, der styrer eller er drivkraft i deres læreproces (faglige udvikling), og de udfordres på dobbeltheden mellem deres egen læreproces og de krav og forventninger, der opstår både internt i dagtilbudet og eksternt i omverdenen (Jensen 2007, side 44-45).

I prejekt-fasen står det pædagogiske personale over for, at der er noget, de ved, og som giver mening, og at der er noget, de ikke ved, som ikke umiddelbart giver mening, men som kunne komme til det. For at eksterne krav om øget indsats over for udsatte børn skal give mening, skal den nødvendige kompetenceudvikling i arbejdet eller i efteruddannelse bygge på at finde, formulere eksplicit og udvikle den enkelte pædagogs egne mål og forestillinger:

”Den indre stræben skal gøres eksplicit, og de pædagogiske processer, der fremmer kompetencer i dybden (læringen), bør derfor bygges op om projekter, der giver den enkelte mening med at arbejde, at lære og at udfolde sig gennem praksis” (Jensen 2007, s. 45).

Ved at tage afsæt i det, der giver mening for den enkelte pædagog, kan der differentieres ud fra fællesskabets og omverdenens regler eller koder – det, der er meningen med det eksterne krav – og det pædagogiske personale kan hver især anerkendes ud fra deres forskellige forudsætninger og fortællinger om sig selv. I et relations- og ressourcelperspektiv vil den kreative fase bestå i at undersøge og udvikle det, som det pædagogiske personale i praksis oplever, giver mening for dem. Det er for eksempel, hvordan man oplever barnet (figur 3, punkt 1-3).

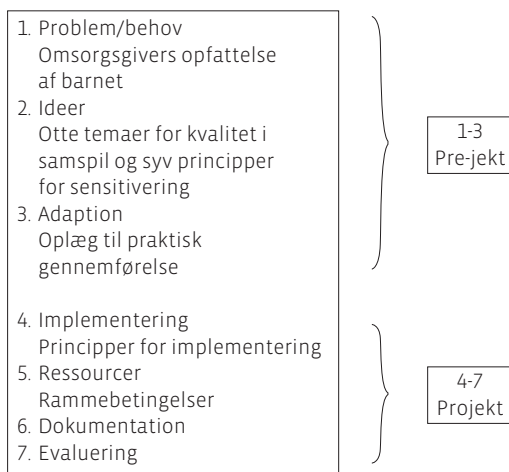
Som ny idé og som vejledningsredskab kan praksis analyseres gennem otte temaer for kvalitet i samspil, og pædagogens personlige praksis kan udfordres af syv principper for sensitivering (Hundeide 2004) – temaerne og principperne uddybes i næste artikel. Når det er besluttet, og man har taget ideen (her de otte temaer for samspil) til sig, skal den praktiske gennemførelse planlægges, og projektet som sådan kan iværksættes. Projektet starter, når principperne for implementering beskrives (se figur 3, punkt 4). Herunder beskrives de rammebetingelser, der skal være til stede, for at projektet kan få en langsigtet effekt.

I øvrigt er min erfaring, at uanset, at et projekt har været intensivt, og metoderne opleves vellykkede, vurderes projekters effekter eksternt ofte uafhængigt af måden, det er blevet gennemført på. Alene derfor er

grundlæggende rammebetingelser såsom støtte fra centrale myndigheder, tid og rum i dagtilbudet, en god plan for fremdriften i projektet med videre ofte også afgørende for projektets succes.

I forbindelse med udsatte børn, sprogvurdering eller andre aktuelle temaer i den pædagogiske praksis vil procesmodellen kunne se sådan ud:

Figur 3: Den innovative proces med samspil og sensitivering som eksempel

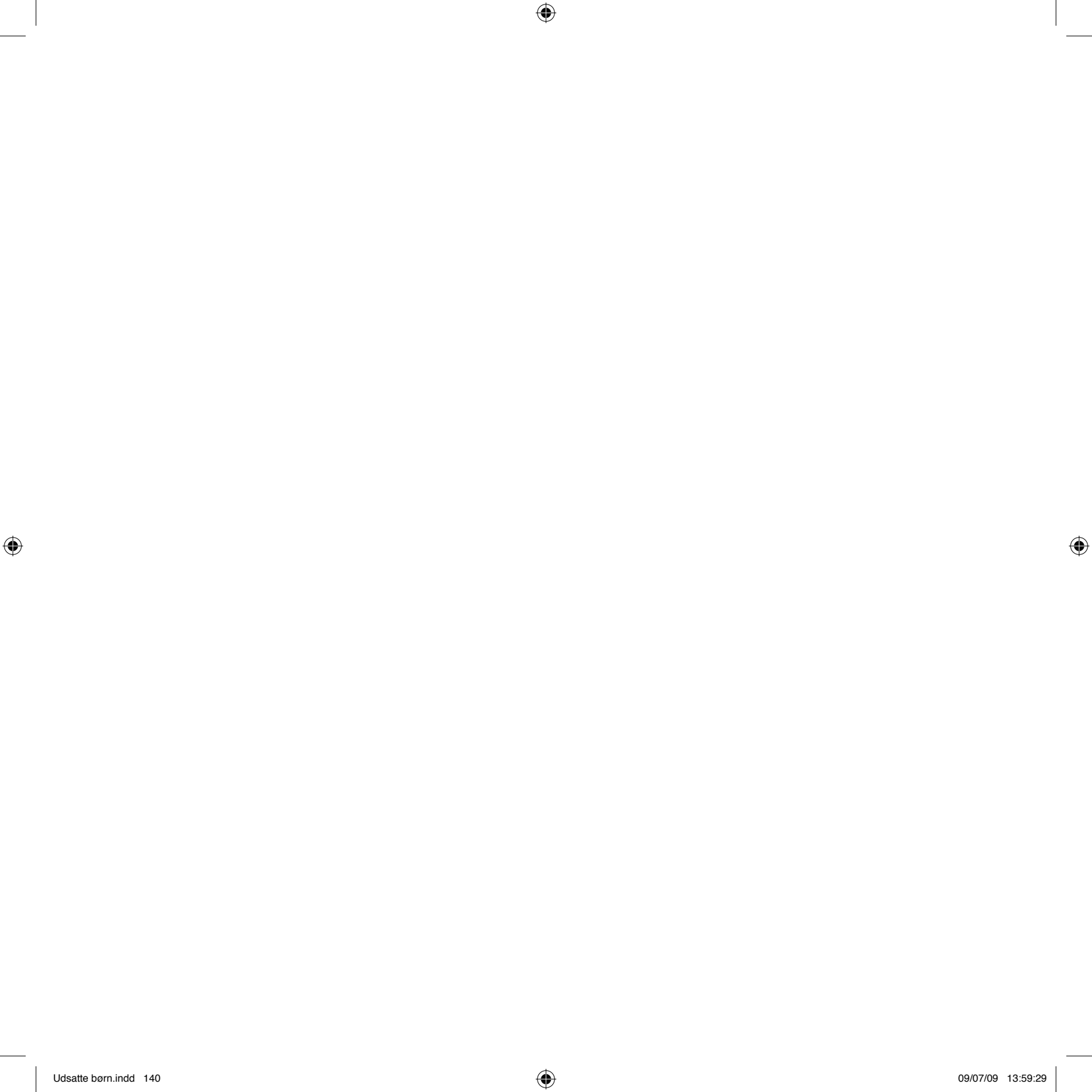


I den følgende artikel om samspil og sensitivering uddybes disse temaer, og de føjes til principperne for, hvordan man som vejleder kan guide og lede andre i denne udviklings- og læreproces. Det vejledningsbegreb, der præsenteres, bygger på de samme grundtan-ker: At personens personlige og professionel- le læring og udvikling ikke er en spontan proces, der udfolder sig gennem biologi og tilpasning til omgivelserne, men en under- støttet proces, hvor hele det pædagogiske personale gennem bevidst vejledning lærer og udvikler nye færdigheder.

Litteratur

- Darsø, Lotte (2003): *En formel for innovation?*, Børsen ledelseshåndbøger.
- Eriksen, Jette og Øhrgaard, Per. I: Sanderhage, Tue og Øhrgaard, Per (2008): *Pædagogik – læring, udvikling og forandring*. Hans Reitzels Forlag.
- Hundeide, Karsten (2004): *Relationsarbejde i institution og skole*. Dafolo.
- Jensen, Bente (2007): *Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner*. Hans Reitzels Forlag.
- Lohmann, Gert (2005), publiceret med Mia Herskind: *Efteruddannelse i pædagogiske læreplaner i dagtilbud*. LLD.

- Lohmann, Gert (2007): *Viden i praksis og pædagogisk dokumentation*, In: Olesen, Jesper (red.) (2007): *Når loven møder børns institutioner*. Gyldendal.
- Mathiessen, Pernille (2007): *Mellem fastholdelse og forandring*. BUPL/DPU.
- Olesen, Jesper (red.) (2007): *Når loven møder børns institutioner*. Gyldendal.
- Ploug, Niels (2007): *Socialt udsatte børn. Identifikation, viden og handlemuligheder i daginstitutioner*. SFI – det nationale forskningscenter for velfærd. 07:25.
- West, Michael A. (1997): *Developing Creativity in Organisations*. BSP. Leicester.



Ledet samspil

Af Torben Næsby, UC Nordjylland

Som vejleder for andres læreprocesser, for eksempel i forbindelse med implementering af læreplaner, står vejlederen/lederen/nøglepersonen i en dobbeltrolle. Man skal vide det, som det pædagogiske personale ved, men man skal også selv vide mere. Og så skal man kunne sætte denne "merviden" i spil – i et samspil – på en måde, så den lærende mødes personligt (følelsesmæssigt), fagligt (kognitivt) og socialt, og så det giver mening for den lærende. Det er artiklens antagelse, at sensitivering i samspil skaber ny værdi for den lærende – og altså dermed innovation. Som vejleder må man derfor kunne guide den lærende i en innovativ proces.

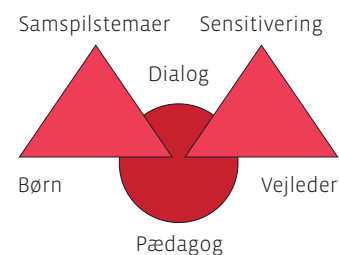
Samspil som ramme for læreprocessen

Den norske forsker Karsten Hundeide har udviklet et program, som er inspireret af nyere forskning om tidlig kommunikation mellem moder og barn (Hundeide 2004)⁷⁷. I dette program, kaldet ICDP (International Child Development Programme), arbejdes der ud fra en række samspilstemaer, der

⁷⁷ Redigeret efter Hundeide, Karsten (2004): Relationsarbejde – i institution og skole, Dafolo, s. 46-48. (1. udgave er i 2008 udgivet i 3. oplag.) Der er på samme forlag udgivet en lille forældreguide om de otte samspilstemaer. Hundeide, Karsten (2004): Samspilstemaer. Relationsarbejde – en forældreguide.

virker som omdrejningspunkt for dialogen, som vejlederen kan guide ud fra i vejledningsprocessen, og som understøtter den lærendes refleksion.

Figur 4: Samspil og sensitivering



Temaerne for "godt samspil" er opdelt i en første del, der handler om følelsesmæssig kommunikation mellem det pædagogiske personale og barn, og en anden del, der handler om det vejledende og formidlende samspil med barnet. Samspilstemaerne danner en ramme, som det pædagogiske personale selv skal udfylde – ud fra sine egne erfaringer og bundet til den konkrete kontekst, samspillet udspiller sig i (se også artiklen "Udsatte børn – kompetenceudvikling i kommunen" af Mogens Blæhr). Når der nu er tale om vejledning, fordobles

dialogen så at sige, eller den flytter sig til et andet niveau. I vejledningen og ved praktisk afprøvning synliggøres samspillet mellem børn og det pædagogiske personale. Som vejleder eller guide for det pædagogiske personales læreproces rettes fokus på at aktivere det pædagogiske personales egen erfaring og indsigt på en sådan måde, at det pædagogiske personales evne til at se både børnene og sig selv ud fra et samspilsperspektiv, udvides, hvorved de kan forbedre egen praksis. Denne forbedring går gennem sensitivering.

De vejledninger og input af viden, der gives af andre fagpersoner såsom ledere, vejledere, konsulenter og kollegaer, der arbejder som nøglepersoner, for eksempel inden for sprogarbejdet, kan nu kommunikeres i denne næste dialog, altså den, som personen har med vejlederen om sit samspil med børnene. Ny viden fra forskningen⁷⁸, både inden for og uden for det pædagogiske felt, kan sættes i spil i denne dialog. Temaerne er som nævnt ikke ment som en komplet beskrivelse af, hvordan samspillet skal foregå, men er tænkt som en vejledende ramme.

I kommunikationen inden for denne ramme lægges vægt på samspil og stilladseret læring (Bruner 1994, Tomasello 1999). Det

vil sige, at der på den ene side fokuseres på evnen til at tilpasse sig deltagerens (barnets, omsorgsgiverens, pædagogens) følelsesmæssige tilstand (Bråten 1999), og at der på den anden side fokuseres på evnen til at tilpasse sig deltagerens hensigter (Schaffer 1996, Hundeide 2004). Kommunikationen om og i samspillet er aldrig direkte rettet mod barnet, men mod omsorgsgiveren gennem temaerne for samspil og miljøet samt kvaliteten af samspillet gennem sensitiveringen (Trevvarthen 1992). Teoretisk og empirisk lægger rammen sig op ad Tomasellos begreber om kulturel læring, for så vidt angår barnets læring⁷⁹, og integrerer som nævnt Bruners begreb om "stilladsering", men også Vygotskys begreb om "nærmeste udviklingszone"⁸⁰.

Det begreb om vejledning, vi her opererer med, ser ikke det pædagogiske personales personlige og professionelle læring og udvikling som en spontan proces, der udfolder

79 Imiterende læring (Perspektivtagning), hvor den lærende søger at se den andens perspektiv (fra barnet er cirka 9 måneder). Instrueret læring (Intersubjektivitet), hvor den lærende søger at se den andens og sit eget perspektiv (fra cirka 4 år). Samarbejdende læring (Metaintersubjektivitet), hvor den lærende søger at se begges intersubjektivitet (fra cirka 6 år) (Tomasello m.fl. 1993, her refereret fra Hansen, Tia og Jensen de Løpez, Kristine (2007): Kulturel læring – det første skridt. I Ritchie, Tom (red.): Teorier om læring. Billesø og Baltzer. Figur s. 208.

80 For en uddybning se Mona Gerstrøms artikel om sprog-vurdering og sprogarbejde, hvor der udfoldes en pædagogisk model for begreberne.

78 Hundeide refererer blandt andre til Bruner, Bråten, Schaffer, Trevvarthen, Tomasello og Vygotsky. Se kilder i Hundeide (2004).

sig gennem biologi og tilpasning til omgivelserne, men som en understøttet proces, hvor det pædagogiske personale gennem bevidst vejledning lærer og udvikler nye færdigheder.

Personen gør selv arbejdet, og det er personen, der lærer, men i kommunikationen om læring fungerer vejlederen som base for den følelsesmæssige tryghed og som støtte for den personlige og professionelle udvikling. I den følelsesmæssige kommunikation (se nedenfor) arbejdes i punkterne 1-4 med kontakten og i punkterne 5-8 med læring.

Relationer og anerkendelse

I kontakten er det kvaliteten i relationen og anerkendelse, der er i fokus. Relationer er grundsten i læring og udvikling. Barnet kan ikke klare sin udvikling selv, og udvikling er ikke noget, der alene kommer indefra. Relationer er også grundlaget for forståelsen af individuel adfærd. Det giver ikke mening kun at beskrive eksempelvis en voldsom adfærd ud fra et individuelt perspektiv. Det er relationen, der er præget af voldsom adfærd.

Relationen og de følelsesmæssige bånd mellem mennesker er det, der udgør udgangspunktet for læring. Læring er ikke alene kognition (tænkning), men også emotion (følelse) og handling. Læring er et fælles projekt, som udvikles i relationer, men hvor den voksne har et særligt ansvar for at formidle verden til barnet på en måde, som

hverken overser, dominerer eller udraderer det, barnet selv bringer med ind i relationen⁸¹.

Kvaliteten af de relationer, som vi indgår i, er bestemmende for, hvordan vi udvikler os. Samspillet i relationer har også som mål at udvide barnets erkendelse (viden og erfaring). Det kan ske, ved at der tales om noget, barnet har oplevet tidligere, at man minder barnet om noget eller fortæller det noget, det ikke ved. Det er vigtigt, at dialogen foregår med opmærksomhed på barnets perspektiv (i "børnehøjde") og i det, man kalder den nærmeste udviklingszone. Den nærmeste udviklingszone forstås som det, barnet netop vil kunne klare med en smule hjælp fra en voksen eller fra andre børn. Det er i relationen, man påvirker barnet, ved at skubbe på det, barnet kan (mestrer), i retning af det, barnet vil (dets intention).

Det er grundlæggende for alt socialt liv, at man føler sig anerkendt. Anerkendelse er betingelsesløs; barnet føler sig værdsat for det, det er. Omsorgsgiverens spejling af barnet i relationen må foregå på barnets præmisser. Anerkendelse er ikke betinget af, at barnet hele tiden tager hensyn til omsorgsgiverens forventninger. Mange børn, der ikke har et samspil med sensitive omsorgsgivere, bruger megen energi på at læse omsorgsgiverens intentioner og undertrykker deres

81 Kirkebæk, Birgit (2005): Ingen lys er forkert. Vikom, s. 13.

egne behov. Barnet bruger megen energi på at gøre andre tilpas; det er altid "sødt" og udtrykker sjældent følelser som sorg og vrede.

Det er vigtigt, at omsorgsgiverne kan modtage både positive og negative følelser. Barnet skal mærke, at det ikke bliver afvist på grund af en uhensigtsmæssig adfærd eller dets egen oplevelse af en situation. Barnet er aktivt i sin egen læring og skal mødes med anerkendelse af de initiativer, det tager. Dette retter fokus mod det pædagogiske personales egne samspilskompetencer.

Følelsesmæssig kommunikation

Både, når man som pædagog, dagplejer eller assistent står over for børn, og når man som vejleder står over for en kollega, er det samspilsfærdigheder i relationen, der konkret arbejdes med. Det er deltagerne, som informerer om, hvordan de praktiserer de forskellige temaer – der gives ikke påbud eller instruktion om og i at følge temaerne. Læringen sker i et samarbejde mellem den lærende og en samarbejdspartner (Tomasello 1999). Hermed udvikles en følelse af kompetence hos deltagerne. Og ved at lade deltagerne selv fortælle om egne færdigheder (samspilstemaerne medvirker til at give sprog for disse), er det netop deltagerens egen fortælling om sig selv, der bliver afsættet for arbejdet (se også forrige kapitel om processen). Det vil sige, det er personens egen fortælling om det, der giver mening for personen.

Temaerne for den følelsesmæssige kommunikation og den formidlende og berigende kommunikation kan være:

1. *Vis positive følelser – vis, at du er glad for dit barn.* Selvom barnet ikke altid kan forstå, hvad vi som voksne siger, kan det alligevel opfatte følelsesmæssige udtryk for kærlighed og afvisning, glæde og sorg. Det er vigtigt for barnets tryghed, at du som voksen – både som forældre og som professionel – er følelsesmæssigt tilgængelig, det vil sige, viser, at du er glad for barnet, holder kærligt om det, og viser glæde og entusiasme.
2. *Tilpas dig barnet, og følg dets initiativ.* Det er vigtigt at være opmærksom på barnets handlinger og ønsker, følelser og kropssprog, og (til en vis grad) søge at tilpasse sig det, barnet er optaget af. Så vil barnet mærke, du holder af det og besvarer dets udspil. Det er vigtigt for barnets udvikling, at det (inden for rimelige grænser) får lov at følge sine egne udspil og ikke altid skal gøre, som den voksne vil. Husk at give barnet tid til at komme med initiativer, men pas på ikke at gå for hurtigt frem, da det udmatter barnet.
3. *Tal til dit barn om ting, du er optaget af, og prøv at få en samtale i gang.* Kort tid efter fødslen er det muligt at starte en følelsesmæssig dialog med øjenkontakt, smil, udveksling af gestus og glædesudbrud,

hvor du som omsorgsperson positivt kommenterer det, barnet gør og er optaget af, og hvor barnet "svarer" med glædeslyde. Denne tidlige følelsesmæssige samtale er vigtig for barnets tilknytning og dets sociale og sproglige udvikling.

4. *Anerkend det, barnet gør.* Hvis barnet skal udvikle højt selvværd og selvtillid, er det vigtigt, at du formidler en følelse af egenværd og kompetence til barnet. Du bør reagere positivt og bekræftende på det, barnet gør. Anerkendelse er betingelsesløst at tillægge barnet værdi. Ros er en vurdering af, hvad barnet gør rigtigt. Hvis du roser dit barn, er det vigtigt at forklare barnet, hvorfor det er rigtigt. Barnet har brug for det for at udvikle et realistisk selvværd.

Formidling og berigelse

5. *Hjælp barnet til at fokusere dets opmærksomhed, så I får en fælles oplevelse af ting i omgivelserne.* Spædbørn og små børn har ofte brug for hjælp til at fokusere opmærksomhed. Det kan du hjælpe med ved at påkalde og lede barnets opmærksomhed mod ting i omgivelserne. Vis det frem, du ønsker, barnet skal opleve, eller tilpas dig selv efter det, barnet er optaget af. Fælles oplevelser er baggrund for at tale og gøre ting sammen, og fælles gensidig opmærksomhed er en forudsætning for god kontakt og kommunikation.

6. *Giv mening til barnets oplevelse af omverdenen ved at beskrive jeres fælles oplevelser og ved at vise følelser og entusiasme.* Ved at beskrive, benævne og vise følelser for det, man oplever sammen, vil oplevelsen blive betydningsfuld, og barnet vil huske den som noget meningsfyldt. Det kan barnet ikke gøre alene. Du må formidle beskrivelser og følelsesreaktioner, som hjælper barnets med at fortolke og forstå verden omkring sig.

7. *Uddyb og giv forklaringer, når du oplever noget sammen med dit barn.* Prøv at sammenligne det, I oplever, med noget, barnet tidligere har oplevet. Skab forbindelser og erindringer, og når barnet bliver ældre, fortæl historier, stil spørgsmål ("kan du huske dengang, da vi...?"), påpeg ligheder og forskelle, tæl, sig rim og remser og så videre. Dette er vigtigt for barnets intellektuelle udvikling.

8. *Hjælp dit barn med at kontrollere sig selv ved på en positiv måde (anerkendende og afgrænsende) at vejlede det, vise positive alternativer og ved at planlægge sammen.* Barnet har brug for hjælp til at afgrænse sig selv, at udøve selvkontrol og at planlægge. I samspillet med barnet kan du vejlede, lægge ting til rette, hjælpe med planlægning og (når det bliver ældre) forklare, hvorfor visse ting er tilladte og andre ikke. I stedet for hele tiden at sige "nej" til barnet, er det vigtigt, at du vejleder på en positiv måde og viser barnet, hvad det gerne må, og hvad du gerne vil have.

Sensitivering

Processen, hvor det pædagogiske personale udvikler sin følsomhed og opmærksomhed over for barnet/kolleger, bygger på syv principper, som samlet set kan fungere som sensitiveringsstrategi. Principperne gælder for sensitivering for personen både som omsorgsgiver og som vejleder⁸².

Etablering af tillidsfuld kontakt. Forudsætningen for kommunikationen og dialogen i en vejledningssituation er etablering af et tillidsfuldt kontaktforhold. Vejlederen må vise positive følelser, anerkende og følge personen.

Positiv redefinering. Tillidsforholdet underbygges yderligere, ved at vejlederen anerkender positive træk ved personens praksis, altså fremhæver de gode eksempler og eventuelt reaktiverer positive hændelser fra et samspil i praksis. Ved at udpege positive træk ved et barns handlinger og/eller i den måde, personen møder barnet på, for eksempel ved at se et samspil på video, ser man ofte ting i sin egen praksis, man ikke var opmærksom på, man gjorde.

Aktivering i forhold til tema. Ved at analysere personens egen praksis, bliver personen

bevidst om sit eget samspil. For eksempel via samspilstemaerne, hvor personen kan udforske barnet og se efter egenskaber, som vækker empatiske reaktioner hos personen selv. Når disse redefineres positivt, opdager personen "det positive barn". Når personen anerkender barnets sociale og følelsesmæssige kommunikation, fører det ofte til en ændret (og mere empatisk) holdning over for barnet. Det kræver, at personen kan reflektere over den personligt bearbejdede viden, og at personen således deltager aktivt i processen med at bevidstgøre samspillet.

Positive træk ved nuværende praksis. Gennem videoanalyse kan man udvælge positive eksempler, som vejlederen stopper op ved, gentager eller afspiller i langsom gentagelse. Den positive feedback, der forstørker de positive eksempler, virker støttende for personens empati over for barnet/situationen.

Verbalisering og vejledt bevidstgørelse af det gode samspil. De valgte temaer bevidstgøres ved at bringe personens egne normer og standarder frem. Temaet beskrives og gøres til genstand for fælles opmærksomhed. Det understøttes af de otte samspilstemaer, der kan fungere som støtte for hukommelsen, og som medvirker til at berige og fokusere dialogen mellem personen og vejlederen.

Dele erfaringer i grupper. Ved at arbejde i grupper får vejledningen et mere ligeværdigt og virkelighedsnært præg. Det giver også

82 Hundeide 2004, s. 52-62. Her gennemgås principperne udførligt. En pointe i nærværende sammenhæng er, at disse principper og samspilstemaer er grundsten i undervisningsformen og didaktikken på de udbudte kurser (Servicestyrelsen 2008). Se også www.cok.dk.

mulighed for udveksling af erfaringer, og det understøtter engagementet og læringen.

Personliggjort og indlevende formidlingsform.

Som professionel kan der være en tendens til, at når man fortæller om sine erfaringer, bliver de "professionelt distancerede". Når målet er at fremme en indlevende, fortolkende og empatisk holdning – og at det altså er målet, at der sker en holdningsændring hos personen – lægges vægt på, at formidlingen tager afsæt i personligt oplevede situationer. Det er netop – i et anerkendelsesperspektiv – væsentligt, at personen formidler sin personlige holdning og sætter sig selv i spil, om man så må sige. Vi kan trække en parallel til Illeris⁸³, hvor det anføres, at personligt holdningsændrende læreprocesser er dybe, langvarige og identitetsændrende. En pointe er her, at vejlederens formidling også må være personlig, hvis det er nødvendigt for at guide i personens læreproces.

Implementering

Set i lyset af bogens temaer – udsatte børn, sprogvurdering og sprogarbejde – vil implementering af arbejdet med samspilstemaer og sensitivering være en form for svar på det problem/de behov, der registreres i prejektfasen (altså før selve projektet går i gang,

se artiklen om innovation). Ideen om, at ny viden om udsatte børn bedst implementeres gennem personens personlige arbejde med samspil – i et relations- og ressourceorienteret perspektiv – bliver den mulighed, der anerkendes som innovativt koncept. Når man i for eksempel personalegruppen har taget ideen til sig og besluttet at prøve konceptet, kan selve projektet gå i gang.

Som vi har set er det meget vigtigt, at der tages afsæt i den enkeltes egen fortælling. Det er samtidig en nødvendig forudsætning for, at projektet kan lykkes, idet det skaber den nødvendige tillid til, at projektet kan give mening. Projektet har nu en mulighed for at konsolidere sig "nedefra og op". Det skaber også den nødvendige tryghed for, at man kan begive sig ind på "ukendt land" og få indgående kendskab til og viden om ens egen praksis, der jo netop bliver synliggjort og positivt reformuleret indefra, og indtage elementer af ny viden udefra.

I implementeringsprocessens projektfase er ressourcerne vigtige. Der er givetvis støtte fra de kommunale forvaltninger, og det er også værd at sikre, at det politiske niveau (de centrale beslutningstagere) har kendskab til og indsigt i projektet. Ledelse og/eller nøglepersoner kan i forbindelse med et konkret projekt afholde et præsentationsmøde, hvor konceptet og de bagvedliggende forskningsresultater fremlægges.

83 Tulipan-modellen, in: Ulriksen, Lars m.fl. (1993): Kvalifikationer og levende mennesker, 2. delrapport fra Almenkvalificeringsprojektet, EVU, RUC. Læreprocesser beskrives over tre niveauer: det tilføje, det overskridende og det identitetsskabende.

Lokalt i det enkelte dagtilbud skal der skabes tid og rum inden for de daglige rutiner til, at dele af personalegruppen fordyber sig i projektet. Det skal besluttet, om der er villighed til at foretage de nødvendige organisatoriske forandringer, der påkræves, når effekten af projektet for eksempel er, at der skal være ressourcer til at fordybe sig i dialoger med børn i mindre grupper og indimellem med enkelte børn. I dagtilbudet må personalegruppen også "se hinanden i øjnene" og tale om, hvorvidt man er parat til at gå helhjertet ind for det nye koncept. Er man villig til at udføre sensitiveringsstrategien, der både kræver en indsats fra den enkelte, og som kan medføre holdningsændringer? Det er sådan, at det for de flestes vedkommende vil komme som en overraskelse, hvordan deres pædagogiske praksis i samspil egentlig er. Det matcher ofte ikke med de forestillinger, man selv har. Videoanalyse viser tit, "at de færreste kender egen praksis, fordi den er taget for givet og blevet til rutine" (Hundeide 2004, s. 63).

Det er en god idé at formulere egentlige aftaler om disse ressourcespørgsmål eller rammebetingelser, som Hundeide kalder det, ligesom det er en god idé at udarbejde en skriftlig plan for gennemførelse af aktiviteterne, samt hvordan de skal dokumenteres og evalueres. For at skabe varige forandringer og forbedringer i samspillet er det også nødvendigt at se på rammerne/betingelserne for praksis (jævnfør systemperspektivet

i LP modellen i Preben Kirkegaards artikel). Det er nødvendigt at ændre hverdagens rutiner for at skabe forandringer i samspillet. Samspillet er vævet ind i disse rutiner. De er vævet ind i personalets fortællinger om deres praksis⁸⁴. Hvem bruger mest tid sammen med børnene? Er det pædagogen eller er det medhjælperen i dagtilbudet? Hvilke opretholdende faktorer hersker i det pædagogiske miljø?

Dokumentationerne – for eksempel i form af videoanalyser – skal følges op og evalueres. De positive effekter kan fastholdes gennem selv-evaluering og sparring med kolleger, eller man kan udarbejde regelmæssige skemaer, notater eller lignende, der viser både, hvad der går godt, hvilke resultater man har opnået, og hvad der kan forbedres.

Når vi tænker ressourcer (og strukturer), er det oplagt at tænke de fysiske rammer ind. Er rummene i dagtilbudet indrettet/udformet, så de fremmer de ønskede mål? Er der rum, hvor det er muligt at have gode og længerevarende dialoger med børnene og med hinanden? Er rummene inspirerende, og til hvad? Samtidig kan man medtænke, i et innovationsperspektiv, om rummene inviterer til magelighed, passivitet, eller til med-, mod- og indspil i forhold til det vante. Visse rum, såsom mange voksenpædagogiske foranstaltninger, inviterer med deres

84 Se for eksempel Olesen 2007 og Næsby 2009.

traditionelle indretning ofte til passivitet⁸⁵. Møder man derimod op med en forventning om at skulle være kreativ, fordi rummet signalerer det, så er man ofte mere kreativ.

Identitetsaspektet er afgørende for, om en implementeringsproces lykkes (Jensen 2007, s. 186). De involverede parter oplever ejerskab til projektet ved at se sig selv i processen og opleve det som noget, der giver mening. Processerne udspiller sig i et professionelt arbejdsfællesskab (et lærende fællesskab, Wenger 1993), hvor den individuelle og den kollektive arbejdsorienterede identitet sættes i spil sammen med den professionelle viden og færdighederne i arbejdet. Og det har, som vi har set, også betydning, hvordan den enkelte vælger at forholde sig til processen og de krav, den stiller til den enkelte personligt, og hvordan den enkelte forsøger at skabe mening gennem de gensidige relationer. Institutionel læring, som Bente Jensen kalder det, kræver:

”et fællesskab med holdninger og værdier og en følelse af, at det er meningsfuldt at gå videre sammen og udvikle kvaliteter i det pædagogiske arbejde, og at der hersker en fælles åbenhed over for opgaven.” (Jensen 2007, s. 188).

⁸⁵ Lerborg, Leon (2005): Momentums Idehus. I: Bay, Poul og Blicher-Hansen, Lars (red.): Mødebogen, Kursuslex, s. 155. Afsnittet om de fysiske rammer er inspireret af Lerborgs artikel.

De forskellige positioner i det lærende fællesskab kræver differentierede læreprocesser og/eller brug af en metode (for eksempel samspilstemaer og sensitivering), som alle kan forstå. Udvikling af nye kompetencer er knyttet til den enkeltes læring og bestemt af personlige og faglige forudsætninger og dermed positionen i fællesskabet (for en uddybning heraf, se Olesen 2007).

Kan innovative processer styres og vejledes?

Generelt er innovative processer ustyrlige, ellers ville de ikke være innovative. På den anden side, når innovation er lig med kreative processer med et mål om at skabe værdi, kunne man fristes til at mene, at en form for målstyring er mulig. Det er velkendt, at hvis man prøver at få børn til at lære noget bestemt, så lykkes det engang imellem. Andre gange lærer de det, de selv vil! På samme måde er det med voksne. Hvis ikke man er motiveret, hvis ikke man har en grundlæggende tillid til, at den anden vil én det godt, hvis processen synes kedelig, eller man ikke bliver anerkendt for ens meninger og så videre, ja, så lærer man i bedste fald noget andet end det, der var formålet. I værste fald lærer man ingenting.

Som vi tidligere har set, kan vi inddele processen i en række faser, men alene det at påstå, at det altid er sådan, vil være i modstrid med det innovatives natur. Innovative processer opstår, når alle involverede er aktive og engagerede, og når de er det, er det

svært på forhånd at udsige, hvad processen vil ende med. Som i pædagogiske udviklingsprojekter er det ikke altid den slagne vej i midtersporet, der er mest interessant. De nye gevinster viser sig ofte ved siden af projektet, når det kendte bliver ukendt, eller det ukendte bliver kendt.

Planlægning

I forsøget på at styre innovative processer er det godt at have en plan, blot man er parat til at afvige fra planen. Men den bedste styring er at skabe de rette betingelser for processen. De otte samspilstemaer og principperne for sensitivering kan være en plan for deltagernes læreproces.

I en god samspilsproces er guidningen/vejledningen dialektisk og reflekterende. Det vil sige, at guiden/vejlederen er medreflekterende og støttende og en, som "efterspørger og selv bidrager med refleksioner over de gennemførte handlinger"⁸⁶. Gennem dialog kan guiden/vejlederen og den deltagende person selv blive mere bevidst om personens handlinger og viden i samspil (praksisteori) og støtte personens egen aktive konstruktion af mening. For at kunne verbalisere og skabe vejledt bevidstgørelse af det gode sam-

spil, kræver det, at guiden/vejlederen selv er reflekterende og bevidst om egen praksis. Ellers vil guiden/vejlederen ikke kunne tematisere og positivt reformulere det, der skaber mening for personen.

Vi har allerede været inde på muligheden for selvaktivering. En anden mulighed er at tilrettelægge processen, så det ikke går for hurtigt. Tid er en central ressource (se også Jensen 2007, s. 200).

Tid

Langsommelighed, skriver Leon Lerborg (2005), er paradoksalt nok en måde at følge med den hastige udvikling på:

"Innovation er på dagsordenen, fordi verden forandrer sig med accelererende hast. Vi skal kunne følge med – være innovative... Innovation indebærer nyskabelse og ingen nyskabelser skabes i hast. Stress er innovationens fjende nr. 1. Det nye opstår ud af fordybelse og refleksion, og af at der skabes forbindelse mellem bevidsthed og underbevidsthed" (Lerborg 2005, s. 155).

Det er altså ingen skade til, at en erfaren vejleder eller leder tvinger én tilbage til start, hvis man for eksempel går for hurtigt fra prejekt til projekt. Studerende på vores uddannelser vil have oplevet mange gange, at en vejleder ikke godkender udkastet til

86 Poulsen, Susanne (2007): Den reflekterende vejleder. I: Mikkelsen og Holm-Larsen (red.): Praktik i pædagoguddannelsen, Kroghs forlag, s. 79. Se også Schön, Donald A. (1987): Udvikling af ekspertice gennem refleksion-i-handling. I: Illeris, Knud (2000): Tekster om læring, Roskilde Universitetsforlag.

problemformulering, og man bliver sendt retur i for eksempel projektgruppen for yderligere at overveje sit projekt. Systematisk begrænsning af arbejdsformer virker faktisk ofte fremmende for innovation. Man tvinges til at udtrykke sig og kommunikere anderledes, end man er vant til – og med nye former følger nyt indhold og ny forståelse. Det er også en måde at reducere kompleksiteten på. I de yderst komplicerede forhold i det moderne samfund er det nødvendigt for os at finde metoder til og måder at reducere kompleksiteten. Som i det anerkendende samspil må guiden/vejlederen støtte deltageren i at begrænse og afgrænse sig selv og blive bevidst om, hvad deltageren selv ved og kan. På den måde sker der i det psykiske system en stigning i kompleksitet, der reducerer i omverdenens kompleksitet⁸⁷.

Forstyrrelse

Et tredje princip er forstyrrelse. Hvis hverdagen i dagtilbudet ånder fred og ro og er i harmoni, er der ingen grobund for innovation. Der skal noget til, før vi ønsker forandring: Eksempelvis kan et eksternt krav med nye opgaver forstyrre og bryde vanen og rutinerne. Praksis skal, om man så må sige, ikke overlades til sig selv. Som med læring, hvor den lærende ikke skal overlades til sig selv, skal praksis forstyrres eller "pirres" til kompleksitetsstigning og -reduktion. Dagtilbudet

er som system løst koblet til andre systemer, for eksempel den kommunale forvaltning, og forstyrrelser herfra skaber ubalance i dagtilbudet, hvor det pædagogiske personale i praksis må forholde sig til forstyrrelsen. De må for eksempel forholde sig til de iboende interesse modsætninger, implementeringsprocesser fører med sig, og forholde sig til, at der kommunikeres ud fra andre logikker og koder end dem, der hersker i dagtilbudet. Implementering er aldrig bare "objektiv" overførsel af nye ideer til praksis. Innovation i pædagogisk arbejde er "subjektiv". At kunne forholde sig til stigende kompleksitet i omverdenen kræver gode kommunikative evner og hårdt arbejde af alle.

Innovation er hårdt arbejde

Et fjerde princip er således hårdt arbejde. Man kunne forledes til at tro, at innovation skal være sjovt. Det må det gerne være, men det er det i reglen ikke. Det er slid og hårdt arbejde. Det er ligesom med undervisning og læring: Undervisning må gerne være inspirerende, forstyrrende, provokerende og så videre, men underholdning er det ikke. Hvis den lærende vil have noget ud af det, kræver det vilje, motivation og masser af hårdt arbejde. Det kan godt være, Isaac Newton ved et pudsig tilfælde så æblet falde af træet, men det har givetvis krævet masser af hårdt arbejde at regne sig frem til en teori om tyngdekraften.

87 For en uddybning se Preben Kirkegaards artikel om "Dagtilbud som læringsmiljø og personalets ansvar".

Guidning frem for styring

Et femte princip er, at hvis man vil guide innovative processer, må den, der guider, være mere vidende end dem, der guides. En dygtig pædagog, der i praksis er kompetent til at håndtere en vis grad af kompleksitet, er ofte ikke i stand til fyldestgørende at forklare, hvordan hun løser problemer. Det pædagogiske personale – og vi andre, for den sags skyld – kan ofte ikke umiddelbart italesætte og/eller forklare de værktøjer, metoder og den viden, der gøres brug af i arbejdet. Det svarer til det, man i systemteori kalder en "blind plet". Hvis den dygtige pædagog skal guides til at kunne eksplicitere sin viden og udfordres på den, skal den, der guider, specielt når det er nærmeste leder, der gør det være et trin over det pædagogiske personale med hensyn til at håndtere den organisatoriske kompleksitet⁸⁸. Den, der guider, må også emotionelt kunne rumme den anden og mestre sensitivering, idet anerkendelsen af det pædagogiske personales viden og kunnen er forudsætning for at kunne vejlede og guide det pædagogiske personale til at udvikle sin selvfortælling og guide det pædagogiske personales læreproces.

I et ressourceorienteret perspektiv anvendes en bevidstgørelse og egenaktiveringsstrategi frem for en instruktionsstrategi. Det pædagogiske personale skal med andre ord ikke

instrueres. I så fald vil personen, når hun prøver at omsætte instruktionen til praksis, opleve usikkerhed med instruerede færdigheder, der går på tværs af egen praksis. Det pædagogiske personale vil kunne opleve umyndiggørelse og tab af selvværd.

Gennem guidning kan vejlederen kommunikere (positivt påpege) bidrag til bevidsthed om det pædagogiske personales egne tematiserede færdigheder, der anerkendes ud fra personens egne formuleringer om egen praksis, og dermed vil der kunne skabes højt selvværd, myndiggørelse og engagement (Hundeide 2004, side 49).

Ydmyghed

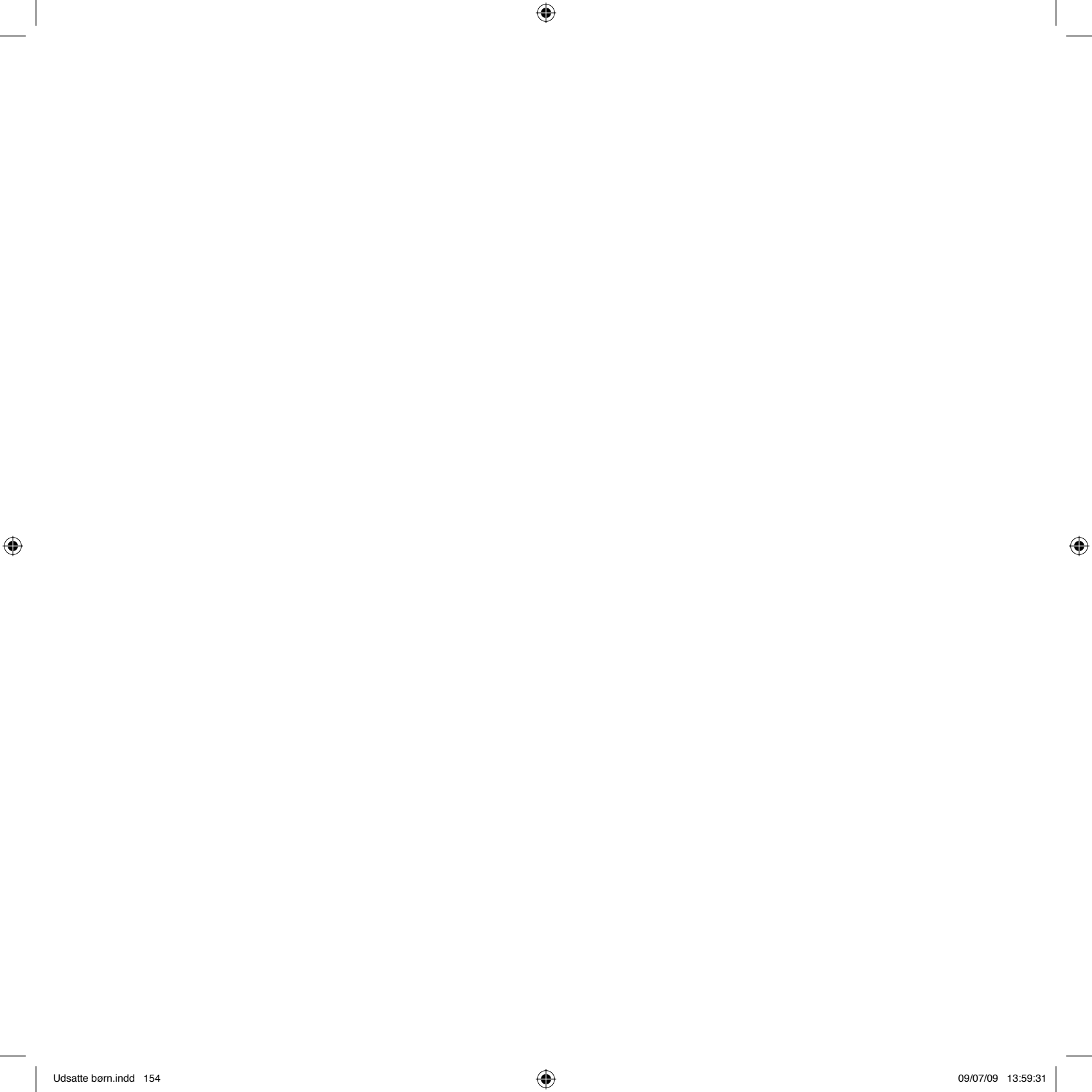
Afslutningsvist vil jeg fremhæve et sjette princip, som jeg tidligere har nævnt: At være ydmyg over for opgaven. Man skal ikke forvente at kunne kontrollere effekterne, men forvente, at processen vil være præget af emergens og kontingens. At det stabile er at være ustabil, og det forudsigelige er uforudsigeligt. Det er et ledelsesansvar, at miljøet er stimulerende for kreativitet og understøttende for de ideer, der dukker op, og de initiativer, der tages af personer og grupper. At alles personlige og faglige viden anerkendes og fremdrages. At man forventer mangfoldighed snarere end konformitet, og at man er indstillet på at vise tillid frem for at udøve kontrol.

⁸⁸ Lunøe, Nikolaj (2003): Komplexitet. Organisation og kognitiv kapacitet. En introduktion til Elliott Jaques. UP.

I et dagtilbud afhænger innovationers succes af, om personer og grupper føler ejerskab for ideerne og ser processerne som meningsfulde, at der reflekteres i fællesskab, og at der skabes et fælles læringsrum.

Litteratur

- Hansen, Tia og Jensen de Løpez, Kristine (2007): *Kulturelig læring – det første skridt*. I: Ritchie, Tom (red.): *Teorier om læring*. Billesø og Baltzer.
- Hundeide, Karsten (2004): *Relationsarbejde – i institution og skole*. Dafolo.
- Jensen, Bente (2007): *Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner*. Hans Reitzels Forlag.
- Lerborg, Leon (2005): *Momentums Idehus*. I: Bay, Poul og Blicher-Hansen, Lars (red.): *Mødebogen*. Kursuslex.
- Lunøe, Nikolaj (2003): *Kompleksitet. Organisation og kognitiv kapacitet. En introduktion til Elliott Jaques*. UP.
- Næsby, Torben (2009): *At sætte mål – indholdsplaner for SFO*. I: Vera, 2009, nummer 47
- Olesen, Jesper (red.) (2007): *Når loven møder børns institutioner*. Gyldendal.
- Ulriksen, Lars m.fl. (1993): *Kvalifikationer og levende mennesker*. 2. delrapport fra Almenkvalificeringsprojektet. EVU. RUC.



At sætte problemet til skue i det æstetiske rum – et redskab til at analysere relationer

Af Kirsten Vagn Andersen, UC Sjælland

Vi kan tale om det, og vi kan skrive om det. Men vi kan også vise det!

Den brasilianske teaterpædagog Augusto Boal kalder det en diskussion med kroppen, og dét er essensen af forumteater, hvor man erfarer og erkender gennem oplevelse og følelse. Ved at inddrage tilskueren som deltager i spillet, giver forumteatret tilskueren mulighed for at afprøve sine holdninger og handlinger. Artiklen præsenterer metoder, som vejleder og personalegruppe kan bruge til at analysere samspil.

Augusto Boal er født i Brasilien og var i 1956-1971 kunstnerisk leder for Arenateatret i Sao Paolo. Han har desuden arbejdet i Europa i mange år, og gennem årene har han skabt en særlig teatergenre: forumteater. I arbejdet med at udvikle teatrets udtryksformer bygger han blandt andre på russeren Konstantin Stanislavskijs arbejde med at skabe troværdighed og på dramatikeren Bertolt Brechts ønske om, at teatret kan vise det moderne menneske, at det er muligt at forandre verden. Man kan sige, at Augusto Boal drives af den overbevisning, at teatret skal være bevidstgørende, politisk opdragende og handlingsorienteret. Han mener, at teatrets virkemidler kan tjene

disse formål, og når teaterstykkerne handler om den undertrykkelse, som tilskuerne kender til, så bliver det ikke kedeligt. Desuden mener han, at teaterfiktionen giver mulighed for en særlig erkendelsesform:

”Det æstetiske rum besidder erkendelsesmæssige egenskaber, hvilket vil sige, at det stimulerer viden og opdagelse, erkendelse og refleksion – alt sammen egenskaber som fremmer læringsprocessen. Teater er en form for erkendelse” (Boal 2000, s. 34).

I Skandinavien er genren ”forumteater” yderligere udviklet af den svenske dramapædagog Katrin Byréus, som i sin bog ”Du har hovedrollen i dit liv” (1990) beskæftiger sig med billed-/statueøvelser og specielt indgående med forumspillets muligheder for problembearbejdning i forhold til større børn, unge og voksne. Byréus lægger lidt afstand til teatret ved konsekvent at bruge betegnelsen ”forumspil”. I det følgende vælger jeg at bruge denne term, da der herigennem også udtrykkes, at spillene kan laves alle steder. Det behøver ikke at være på teatre

eller i dramalokaler; almindelige undervisningsrum kan omdannes til skuepladser uden nødvendigvis at inddrage kostumer og rekvisitter. Forumspil giver metoder til at analysere relationer med modsætninger og/eller konflikter.

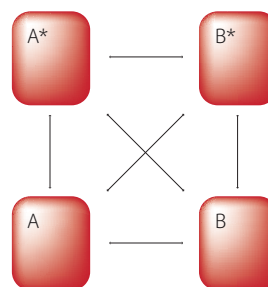
Det æstetiske rum

Boal mener, at skabelsen af det æstetiske rum er en særlig menneskelig evne, som ingen andre levende væsner besidder. Katten jager musen, og løven og hajen forfølger sit bytte, men intet dyr er i stand til at iagttage sig selv. Når mennesket jager en bisonokse, ser det sig selv i aktiviteten at jage. Det er grunden til, at det kan male et billede af jægeren eller lave en dans, der viser dramaet. Mennesket kan være tilskuer, samtidig med at det handler.

Kun mennesket er i stand til at observere sig selv i forestillingens spejl, og det æstetiske rum tilbyder et sådant spejl. På skuepladsen sætter vi ting til skue. Normalt sker der en deling, således at vi har den, der spiller en rolle, skue-spilleren, og så til-skueren, som betragter med sin jeg-bevidsthed. Men i spillet sker der en sammenfletning af de to rum, og det bliver til det æstetiske rum. Forumspilleren vil under skuespillet skue sig selv, ja, hun vil være sin egen tilskuer, og denne tilstand har særlige potentialer, i form af erkendelse af følelserne i relationer, og mange muligheder for udvikling af empatisk tænkning (Boal 2000, s. 27).

En anden måde at forstå denne specielle tilstand på, er beskrevet af den danske dramateoretiker Janek Szatkowski ved begrebet æstetisk fordobling (Szatkowski 1995). Æstetisk fordobling kan forstås som en slags dobbelt bevidsthed. Det særegne ved den tilstand er, at en person, A, i samme situation er til stede både som sig selv og som sin rollefigur A*, og i samme situation kan være opmærksom på personen B og på rollefiguren B*.

Figur 5: Æstetisk fordobling



Fiktionen er skabt af en fortælling fra virkeligheden

Det æstetiske rum er fiktionen. Det er det rum, der skabes på skuepladsen af fortællingen. Det skaber rammen for åbenhed og dialog. Det er det univers, man som tilskuer går ind i, og i fiktionen er alt muligt. Her kan man afprøve virkeligheden uden virkelighedens konsekvenser. Kun fantasien sætter grænser, og fiktionens potentiale er, at den kan spille på både krop og følelse, hjerne og hjerte, oplevelse og erkendelse.

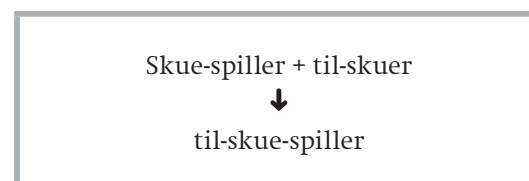
I fiktionen kan man spille virkeligheden, og fiktionen hjælper med til, at tilskueren kan opretholde en distance til de mellem-menneskelige relationer og konflikter, der udspilles på scenen. Det bliver ufarligt for den enkelte tilskuer og dermed lettere at involvere sig i, ”for det er jo bare noget, vi leger!”

Forumspil bygger på genkendelighed, hvilket betyder, at man spiller genkendelige og realistiske situationer fra dagligdagen på arbejdspladsen, i familien, det offentlige rum og så videre. Men de opdigtede personer og fortællinger skaber den distance, der gør tilskuerens refleksioner over egen virkelighed og erfaringer mulig. Samtidig etablerer fortællingen skuepladsen tæt på tilskuerens virkelighed, så fortællingen bliver nærværende, og fiktionen åbner således sindet for erkendelse via nye billeder og perspektiver.

Med introduktionen af tilskueren som medspiller blev en ”happy end” i fiktionens univers ikke længere målet i Boals teaterarbejde. I stedet blev det processen, hvori afprøvningen af handlemuligheder i konkrete, eksemplariske situationer og oplevelsen af at kunne ændre på et handlingsforløb, der blev målet. Der var og er således ikke længere tale om at opstille færdige løsninger, men at afprøve forskellige løsningsmodeller på stedet (Poulsen 2003, s. 2).

Forumspillet har mange kvaliteter: I forhold til en simpel debat har forumspillet den styrke, at den kan aktivere deltagernes kroppe, følelser og ubevidste/bevidste erfaringer, hvorved problemløsningen befordres maksimalt. Det giver desuden metoder til at analysere relationer på mange planer – ved at spørge ind til en given relation, et givet sted, på et givet tidspunkt bliver analysen konkret. I forhold til samarbejdet i et dagtilbud vil det give mulighed for at sætte fokus på forskellige vinkler og problemstillinger. Det giver muligheder for at afprøve nye, måske utopiske løsninger. Desuden øver forumspil medfølelse, empati og selvforståelse og kan derved modarbejde fastlåsthed, undertrykkelse og nedværdigelse.

Figur 6: Aktiv medspiller



Det er således et af forumteatrets mål at forvandle tilskueren fra passiv krop til aktiv medspiller, til en ”til-skue-spiller”, og dét kan give børn, unge og voksne redskaber til at træne sig til virkeligheden, at forberede sig til fremtiden.

Hvad er forumspil?

Et forumspil er et kort teaterstykke eller rollespil, der typisk varer under 10 minutter. Det rummer en tydelig, ret konkret konflikt. Hovedpersonen oplever problemer, som har relevans for både ham selv og formentligt også for tilskuerne. Der er mindst to medvirkende, hvoraf den ene behandles dårligt af den anden, og spillet ender dårligt eller uden nogen løsning på et tidspunkt, hvor vi som tilskuere har rigtig ondt af "den undertrykte" eller er provokeret af "undertrykkeren". Spillet opføres flere gange og kan bearbejdes på forskellig måde. Efter at stykket er vist første gang, opfordres tilskuerne til aktivt at deltage i at afprøve forskellige løsninger i de efterfølgende opførelser. Tilskuerne kan give forslag til handlinger og replikker og dermed ændre på den viste historie. Tilskueren kan også standse spillet ved råbe "stop", og så indføre sit replikforslag. Eller gå på scenen, prøve sine egne forslag og idéer af. Hun kan også råbe "stop, det er magisk", hvis spillerne gør eller siger noget helt urealistisk.

I processen med forumspillet er der en slags spil-leader – en joker – som inspirerer publikum til at give gode forslag til den undertrykte. Det kan være replikker, som man kan rette mod undertrykkeren i næste gennemspilning. I spillet skal undertrykkeren ændre signaler, hvis hun møder tilstræk-

keligt stærke argumenter, men det må ikke være en "magisk" eller påklistret happy end.

Processen

I det følgende beskrives forskellige elementer i processen: Opvarmning, statueøvelser, vurderingsøvelser, forberedelse til forumspillet, jokerens rolle og selve spillet.

Opvarmning

Det er vigtigt at bryde isen, og at komme i gang med at bruge kroppen på en tryk måde, da mange kan være lidt generte ved at komme i gang. Rummet skal helst emme af en accepterende stemning og gerne med masser af humor, Gøgleren, provokatøren, og nobelpristageren Dario Fo har i mange sammenhænge udtrykt at 'Latteren åbner ansigtet, så fornuften kan trænge ind!' Latter forbinder os og bringer os i kontakt med hinanden, den engagerer og styrker relationer.

Den stemning kan man få frem ved at lege nogle lege, der fremmer kropskontakt, kreativitet og ikke-udelukkelse. Mange tagfatlege er fine i denne sammenhæng; de sætter pulsen op og latteren i sving. En sang eller en folkedans kan også skabe smil og nærvær. Dernæst kan man gå over til mere skabende aktiviteter som for eksempel statueøvelser.

Statueøvelser

Din mund siger noget, men din kropsholdning viser noget andet – det findes der

mange eksempler på. Ved at tydeliggøre, hvorledes kropssproget fungerer, giver vi et redskab til at forstå virkeligheden, og Byréus giver mange forslag til statuearbejdet.

Det er fint at begynde med noget, alle kan være med i. Som start kan deltagerne i grupper forme et eventyr, det vil sige, at de viser et frysbillede fra et kendt eventyr, og når det rigtige eventyr gættes, kan spillerne blive levende. Herefter kan man gå over til det mere tematiske som at forme for eksempel venskab, samarbejde, ensomhed, sundhed, magt eller stofmisbrug. Lad grupperne stå i billedet, spørg ind til situationen, og tøm billedet for indhold ved for eksempel at spørge: Hvordan føler de enkelte personer sig? Hvad tænker personen, der ser ud til at have magt?

Dernæst kan man nærme sig undertrykkelsestemaet ved at beskæftige sig med uretfærdigheder: Form en uretfærdighed, og lad deltagerne spørge ind til indholdet af billedet på samme måde som før. Dernæst kan man forsøge at bryde uretfærdigheden ved at lade deltagerne bygge om på statuen. Personerne, der udgør statuen, er byggesten i det nye billede, og den nye statue skal således ikke rumme en uretfærdighed.

Man kan give statuen stemme ved at dreje på "volumeknappen" og lade deltageren sige, hvad hun tror, rollefiguren tænker, og man kan også fordoble statuen og tolke dens

tanker, ved at en deltager går hen bag en rollefigur i en statue og siger, hvad han tror, figuren tænker (Byréus 1990, s. 20-25). I arbejdet frem mod et forumspil er der således mange aktiviteter, der kan inddrages. Det kan være vores italesatte fortolkning af situationen, men det er i høj grad, når vi med kroppen kan kommunikere det usigelige, det, som ligger mellem linjerne, det, som er underteksten i handlingen, at vi kommer dybere ind i forståelsen af problemstillingen.

Vurderingsøvelser

Katrin Byréus lægger også meget vægt på en række vurderingsøvelser, der dels skal øve deltagerne i at tage stilling og vedkende sig deres holdninger, dels skal danne udgangspunkt for små problemorienterede spil – alt i alt en samling forøvelser til selve forumspillet. Det er øvelser, der bygger på fil. dr. John Steinbergs metoder til "aktive vurderinger"⁸⁹.

Et eksempel på en vurderingsøvelse er hjørneøvelsen, hvor deltagerne skal vælge at placere sig i ét af rummets hjørner. Spillederen har givet hvert hjørne en "overskrift". Hvis emnet for eksempel er arbejdsmiljø, siger hun:

⁸⁹ Katrin Byréus refererer til John Steinberg, der i Sverige i 70'erne introducerede metoden "aktive vurderinger" (Byréus 1990).

Hvad er det værste at blive udsat for blandt kolleger?

1. Ikke at blive talt med
2. Ikke at blive anerkendt for mit arbejde
3. At blive kommenteret offentligt
4. Åben

Deltagerne går til det hjørne, hvor de er enige i udsagnet, og finder sammen med andre med samme mening, eller de går til "Det åbne hjørne", hvis de har andre meninger. I disse fire grupper begrundes de først, hvorfor de har valgt dette udsagn, og derefter forbereder de så et lille spil eller en skulptur, der illustrerer deres synspunkt. Grupperne spiller for hinanden, og noget af materialet kan måske udvikles til et forumspil senere.

At forberede selve spillet

Når grupper skal udarbejde et spil, vælges således et tema, som har været præsenteret i hjørneøvelsen, eller et problem, som alle mener, er relevant. Grupperne går ud i hvert deres lokale eller hjørne med denne lille "opskrift":

- Lad hver deltager fortælle kort om sine tanker og oplevelser med emnet.
- Prøv nogle ideer i praksis. Byg eventuelt nogle skulpturer/lav frysbilleder.
- Brug den personlige historie som grundmateriale, og forstør eventuelt problemet lidt.

- Giv rollepersonerne andre navne end folks egne.
- Indbyg handlinger i spillet – undgå stillesiden.
- Ingen kan tvinges ind i en rolle.
- Spillet bygger på en deltagers personlige erfaringer, og denne bør ikke spille sig selv.
- I skal nå at øve spillet, inden det vises. Lav en slags generalprøve.

Det er vigtigt at understrege forholdet mellem undertrykte og undertrykkere. Boal skriver i bogen *Teater som Krigskunst*:

"Den *undertrykte* kan ikke defineres i forhold til sig selv (...), men den *undertrykte* skal ses i relation til sin *undertrykker*. Det er den *undertrykte* som stiller spørgsmålet: hvad ville du have gjort i mit sted? Det er den *undertrykte* som kommer til at blive udskiftet fordi man søger efter alternativer og afprøver dem i *undertrykkelsessituationer* som bliver vist i modellen" (Boal 2004, s. 200).

Med modellen menes her den scene eller det forløb, som gruppen har vist i starten. Vi skal altså ikke forholde os til de indre psykologiske spørgsmål, men spørge til relationerne. Det er også af stor betydning at understrege betydningen af at "øve spillet". Hvis ikke spillerne har diskuteret sammenhæng og har prøvet at spille deres roller, så er der

alt for stor chance for, at spillet ikke bliver troværdigt, og i en sådan sammenhæng kan det være rigtig svært at få tilskuerne til at tage det alvorligt og gå op og give bud.

Spil-lederens rolle

Før spillet er spil-lederens funktion primært at motivere/aktivere publikum. De kan blive varmet op med lege eller vurderingsøvelser. Lederen skal præsentere spillet og problematikken, præsentere figurerne i spillet og skitsere reglerne for publikums medvirken. Det må gøres helt klart, at deltagelsen er frivillig, men meget væsentlig for kvalificering af spillet og problemets eventuelle løsning. Spil-lederens fornemste opgave er at skabe et trygt rum, så ingen blandt tilskuerne føler sig pressede, men alle får lyst til at deltage aktivt – enten ved at tilskueren fra sin stol giver forslag til skuespillerne, der derefter spiller/improviserer forslaget og nye situationer opstår, eller ved at tilskueren inviteres op på scenen for at overtage en rolle og som medspiller være med til at løse op for den fastlåste situation.

Under spillet bør lederen holde øje med publikums reaktioner, så han får en fornemmelse for, hvor der kan være nogle reaktioner, men han bør ikke vise sine egne holdninger. Efter første gennemspilning opsummeres problematikken igen, og han beder direkte om publikums deltagelse under næste gennemspilning. Spil-lederen bør hele tiden forsøge at fastholde publikum

i at være konkrete gennem spørgsmål som ”hvem (af spillerne) skal gøre noget?”, ”Hvad kan han nu sige til nn?” og så videre. Dét bliver til konkret konfliktløsning på stedet, og tilskueren kan dermed ikke teoretisere over konflikterne.

Spil-lederen kan ydermere støtte publikum, når de indkaster replikker, og hjælpe spillet i gang efter afbrydelserne. Han kan også være behjælpelig med at få indhopperen ind i og ud af spillet igen, og disse skal altid takkes hjerteligt. Han kan vise interesse for spillet ved at spørge: ”Var det realistisk? Skal det være sådan her?” og han kan standse spillet og bruge forskellige teaterteknikker, hvis det er ved at blive for kedeligt. Han kan for eksempel beordre slowmotion eller frys for på den måde at lade den ”frosne” figur udtrykke sin indre monolog:

”Jokerens funktion er ganske enkelt at sikre, at de, som ved lidt mere, får mulighed for at forklare sig, og at de, som tør, tør lidt mere, og viser hvad de magter” (Boal 1995, s. 35).

Det er vigtigt, at afslutte forumspillet, før interessen daler for meget. Det kan være, at spillet har vist en mulighed for at løse konflikter eller for at handle mod urimelighed og undertrykkelse, og det kan også være, at problemet blot er anskueliggjort. Spil-lederen bør så takke både spillerne og tilskuere

for deres deltagelse og kan så åbne op for en afsluttende debatrunde.

At bearbejde samspil og roller i dagtilbudet

I mit arbejde med pædagogstuderende har jeg flere gange brugt forumspil, når praktikoplevelser skulle bearbejdes, og min erfaring er, at rigtig mange kan bruge spillene og forslagene til at gøre noget ved en problemfyldt situation. Jeg har oplevet mange spil, hvor det viser sig, at en del af problemstillingen er manglende selvværd, men da vi har spurgt ind til og givet forslag til, hvad der kunne ske i relationen, har spillet netop givet det lille skub, der skulle til, for at få overskud og lyst til at gå ud i virkeligheden og gå i dialog med kolleger. Her er nogle af de problemstillinger, som vi har bearbejdet gennem statueøvelser og spil:

Det uddannede personale viser manglende tillid ved at overtage en lidt vanskelig situation. Personalet bagtaler hinanden. Personalegruppen er delt i to grupper, hvordan skal jeg forholde mig til det? Folk er nært-

gende, og det kan være svært at komme med konstruktiv kritik. Forældre klager over ens kollega. Samvær går over i sladder om andre. Forældrene bare kræver. Folk brokker sig for meget. Uddannet personale ser meget ned på uuddannet.

Byréus giver i sin bog forskellige bud på, hvorledes man kan arbejde med temaet "Gruppen – Ledelse". Ét bud er en skriftlig listeøvelse, hvor man i grupper skal skrive ti egenskaber for en god leder. Individuelt skal alle derefter afmærke de fem egenskaber, som han eller hun synes, er vigtigst, og sætte dem i relation til sig selv: Hvad er din styrke i ledersammenhæng? Dette kan give samtaler i samme gruppe. For at komme fra vurderingsøvelser til spil kan gruppen tage udgangspunkt i erfaringer fra dårligt lederskab, og de kan lave spil, der giver eksempler herpå.

I forhold til at bearbejde temaet "Gruppen" foreslår Byréus vurderingsøvelsen "Stå på linje":

Figur 7: Stå på linie

Jeg har altid let ved at være mig selv i en gruppe	1 2 3 4 5 6	Jeg har aldrig let ved at være mig selv i en gruppe
--	-------------	---

Deltagerne placerer sig på linjen i forhold til de to synspunkter. Der findes ingen midte i "Stå på linje"-øvelsen. Det store valg gør man mellem 3 og 4, og man bliver således nødt til at give udtryk for sin holdning. Med afsæt i placeringerne kan deltagerne udveksle erfaringer og synspunkter, og det kan lede videre til spørgsmålet: Hvornår er det svært at stå for det, man synes? Hvordan kan vi blive påvirkede af andre mennesker til at sige og gøre ting, vi ikke vil? Og disse overvejelser kan man arbejde videre med som forumspil (Byréus 1990, s. 33 og s. 112).

Udviklingsmuligheder

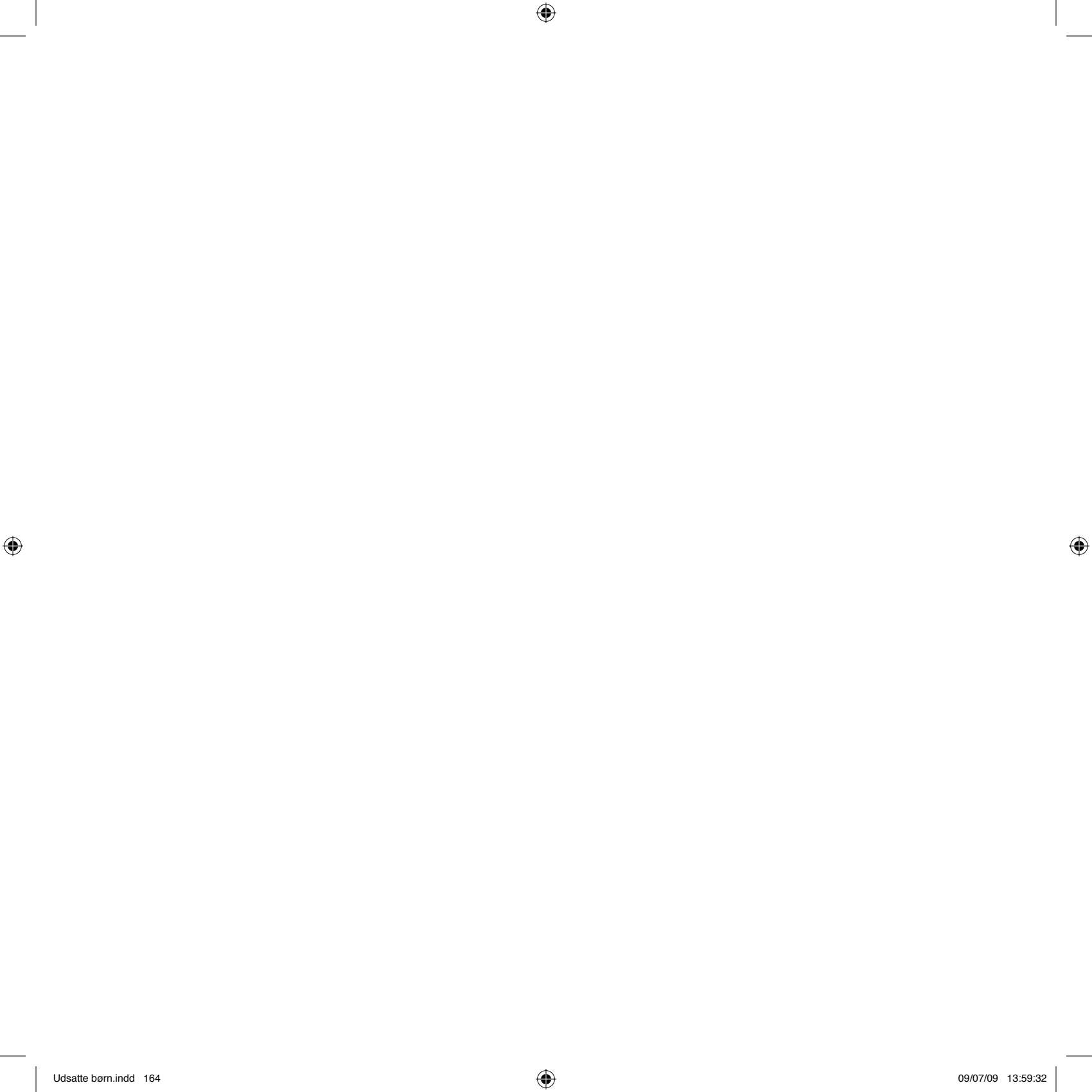
Samlet set er der mange udviklingsmuligheder ved at bruge det særegne æstetiske rum. Her arbejdes både med krop og tænkning, og i forhold til innovationsprocesser giver denne metode mange muligheder for at analysere egen praksis. Gennem arbejdet kan samarbejdsrelationer stilles til skue i den særlige stemning, som det æstetiske rum kan etablere, når vi arbejder i en fiktion, som samtidig er en fortælling fra virkeligheden. I en sådan proces vil der være mange muligheder for positivt at redefinere samar-

bejdspartnere, blive bevidst om egen praksis og afprøve nye løsninger i samarbejdet.

Vurderingsøvelser og forumspil kan således bruges som udviklingsværktøj, når lederen eller konsulenten i personalesammenhænge ønsker at beskrive og analysere samarbejds- og læreprocesser. Metoderne kan fungere som øjenåbnere og give brændstof til, at de implicerede tør kaste sig ud i de virkelige processer i hverdagen.

Litteratur:

- Byréus, Katrin (1990): *Du har hovedrollen i dit liv*. Forlaget Drama.
- Boal, Augusto (1995): *Spil*. Forlaget Drama.
- Boal, Augusto (2000): *Lystens regnbue*. Forlaget Drama.
- Boal, Augusto (2004): *Teatret som krigskunst*. Forlaget Drama.
- Poulsen, Lise (2003): *Forumteater som kunstnerisk arbejdsform*. <http://www.absolutforum.dk/sider/forumteater.htm> (oktober 2008).
- Szatkowski, Janek (1985): *Dramapædagogik i nordisk perspektiv*. Forlaget Drama.



Fælles opmærksomhed

Af Kirsten Vagn Andersen, UC Sjælland

Megen pædagogisk tænkning og praksis tager i dag udgangspunkt i det individuelle barn, og dette fokus kan betyde, at fælles processer mellem voksne og børn falder uden for planlægningen. Men det er netop i fællesskabet, at meningsfulde dialoger især opstår, og det er her, barnet får en fornemmelse af at høre til. Det er også den pædagogiske ledelses ansvar at igangsætte og skabe inspirerende miljøer, og at fastholde læreprocesser i forhold til kollegaers samspil med børn, forældre og kollegaer. Her kan udvikling af rammeleg og kollektive æstetiske læreprocesser være anvendelige bud.

Under mine besøg i institutioner har jeg gentagne gange oplevet, at de mange gode aktiviteter stritter i mange retninger. Det kan derfor være en ganske speciel oplevelse, når jeg træder ind i en bygning, der udtrykker et fælles sprog. Det kan være den store hat, der hænger ned fra loftet, der straks giver mig fornemmelsen af, at her er noget i gærde. I garderoben sidder tre store tøjdyr med sjove og farverige sommerhatte og byder mig velkommen, ud fra en stue hører jeg et kor af børn råbe trylleremser, ”hokus pokus fili bums!”, jeg får et glimt af tryllehatten, de sidder rundt om, og nysgerrigt vandrer jeg videre; her vil jeg gerne være!

Faktisk synes jeg allerede, at jeg hører lidt til, for jeg har knækket koden – jeg forstår sproget. Hatte har været et tema de sidste uger, og børnene har udforsket og leget med hatte – ikke hele dagen og måske ikke alle dage, men nok til, at en far ved, hvordan han kan få en dialog i gang på vejen hjem: ”Hvad tryllede hatten frem i dag?”

Temaorientering eller emnearbejder er en velafprøvet praksis i dagtilbud og skole. I løbet af 70’erne og 80’erne blev der eksperimenteret med mange tematiske projekter i institutionerne. I løbet af 90’erne kom en vis afstandtagen til en sådan struktureret pædagogik, og barnets frie leg og selvforvaltning kom i højere grad i fokus, måske fordi temaarbejdet i for stor udstrækning var blevet til det pædagogiske personales projekt, og børnene kom til at sidde på sidelinjen, mens det pædagogiske personale syede cirkustæpper og lavede kostumer til det næste tema om rumfart. Det kunne måske ske, at børnene blev presset i retning af et produkt, der ikke udsprang af deres egne idéer, men var defineret af andre, og hvor det ikke var børnenes egen skabertrang, der var styrende for aktiviteten.

I det nye årtusinde beskrives temaorientering i nye perspektiver. Den norske forsker Karsten Hundeide beskriver vigtigheden af at give børn udfordringer, der udvikler deres selvtillid og handleevne. I den sammenhæng kan det være en fordel at forberede visse emner eller temaorienterede oplæg i dagtilbudet, som giver mulighed for mediering eller formidlet læring:

”Det betyder at man tager udgangspunkt i børns generelle erfaringer på visse områder, og at man gennem aktivitet og samspil følger, uddyber og videreudvikler børnenes forståelse af disse temaer over længere tid” (Hundeide 2004, s. 84-85).

Denne artikel vil belyse to tilgange til temaorienteret praksis: Stig Brostrøm og Mogens Hansen beskriver i bogen *Pædagogik – didaktik, læring og dannelse i daginstitution og skole* (2006) en tematisk tilgang i blandt andet rammelegen, hvor de voksne leger sammen med børnene, og betegner det ”læring via vejledt deltagelse”.

Bennyé Austring og Merete Sørensen formidler i bogen *Æstetik og læring* (2006) en model for igangsættelse af kollektive æstetiske læreprocesser, og i disse processer arbejdes der også tematisk.

For ikke at havne i den problemstilling, at det pædagogiske personale helt overtager eller ”skolificerer” temaerne, kan det i den sammenhæng være brugbart først at beskrive fire læringsrum. Den britiske uddannelsessociolog og lingvist Basil Bernstein har i bogen *Pædagogik, diskurs og magt* (2001) udviklet begreber om klassifikation og rammesætning. Disse begreber har, sammen med udviklingen af et bredt syn på læring, inspireret til udviklingen af modellen ”De fire læringsrum”:

Læringsrum

De fire læringsrum svarer til fire forskellige roller og arbejdsmåder, og indeholder overvejelser over, hvor definitionsmagten ligger. Eller de udtrykker med andre ord, hvorvidt det pædagogiske personale ”går foran”, ”ved siden af”, ”efter” eller ”væk fra” børnene i deres læring.

Figur 8: De fire læringsrum

	Børn har ringe indflydelse på indhold og form	Børn har høj indflydelse på indhold og form
De voksne har høj indflydelse på indhold og form	1. læringsrum Voksenskab læringsgrundlag Den voksne går foran barnet	2. læringsrum Voksenstøttet læringsgrundlag Den voksne går ved siden af barnet
De voksne har lav indflydelse på indhold og form	4. læringsrum Samfundsmæssige forhold De lovmæssige rammer	3. læringsrum Leg og spontane oplevelser som grundlag for læring Den voksne går bag barnet

I læringsrum 1 forekommer aktiviteter, som er fastlagt på forhånd af det pædagogiske personale, og i læringsrum 2 findes de aktiviteter, hvor børnenes ideer og forslag er med til at forme projektet eller aktiviteten. Det kan være medtænkt i planlægningen af situationen, eller det kan være indfald, der gribes i nuet og udvikles med børnene. I læringsrum 3 ligger den frie leg og de læringsmuligheder, som nærmiljøet giver. Her er de pædagogiske handlinger og overvejelser ikke direkte synlige, men ligger underforstået. Det er her, den voksne

på afstand iagttager barnets initiativer. Det fjerde læringsrum er de samfundsmæssige forhold og de lovmæssige rammer. Her vil både voksne og børn som regel have ingen eller ringe indflydelse, selvom beslutninger om for eksempel normeringer kan have stor indflydelse på hverdagen og mulighederne for at danne fællesskaber og relationer.

Der vil selvfølgelig hele tiden være overgange og sammenfald mellem rummene, men

opdelingen kan bruges til at analysere egen praksis⁹⁰.

Uanset, hvilket læringsrum børn og voksne befinder sig i, så er legen et essentielt omdrejningspunkt. De senere år har der i det pædagogiske landskab, og især i forbindelse med læreplanstænkningen, været mange indlæg og diskussioner om forholdet mellem leg og læring. Ph.d. og forsker Ida Hamre vinkler sammenhængen mellem leg og læring på en særlig måde med følgende udsagn:

”At skelne mellem leg og læring er ikke alene unaturligt, men også usagligt. I legen sker en udveksling mellem individ og omverden, som resulterer i uundværlige læreprocesser, ligesom den engagerede læreproces forudsætter en legende dimension ” (Hamre 1997, s. 9).

Det er også i denne udveksling mellem individ og omverden, at barnet kan udvikle kompetencer i at gå i samspil. Barnet giver noget af sig selv til situationen, og ud fra denne nye erfaring med at udveksle tanker og ideer har barnet lært noget om sig selv og verden. Brostrøm og Hansen mener derimod

ikke, at legen altid rummer læring; de skriver, at såfremt der i legen findes dynamiske og udfordrende interaktioner, som indeholder kreative imitationer, så er der sandsynlighed for, at der kan opstå læringsmomenter i legen, og det kalder de for lærerig leg (Brostrøm og Hansen 2006, s. 135).

Brostrøm og Hansen mener, at først når det sociale legemiljø tilbyder børn muligheder for at gå ud over deres aktuelle udvikling, altså konstruerer den nærmeste udviklingszone, er legemiljøet kilde til udviklingsmæssig aktivitet. Det pædagogiske personale skal ikke blot stå iagttagende og afventende, men derimod indgå med en støttende funktion. Med andre ord kan og skal det pædagogiske personale lege sammen med børnene – dog ikke altid og hele tiden.

Når voksne leger sammen med børnene, åbner der sig mulighed for på naturlig måde at støtte børnenes læring. For eksempel kan det pædagogiske personale hjælpe et barn ind i legen ved at iværksætte en fælles legeaktivitet, som barnet kan gennemføre ved det pædagogiske personales støtte, og måske bliver de andre børn tiltrukket af legen, således at der kan opstå et nyt legefællesskab. Barnet er for en stund medlem af kammeratskabsgruppen og får mulighed for at tilegne sig legefærdigheder, altså at lære noget.

90 Modellen er med tre rum beskrevet i undervisningsmaterialet til Pædagogiske læreplaner i dagtilbud. www.laereplan.info, s. 9.

Modellen med fire rum kan også ses i Næsby, Torben (2009): Indholdsplaner for SFO. Vera nr. 47.

Det er en læringsform, der af Brostrøm og Hansen betegnes som "læring via vejledt deltagelse". Børn udvikler ikke deres leg ud af den blå luft; børnene skal forsynes med et "råstof". Det kan være fælles oplevelser eller oplæsning af god børnelitteratur, men det er ikke "bare" at tage på tur eller "bare" at læse. Oplevelserne kan bearbejdes på forskellige måder. Brostrøm og Hansen nævner forskellige tilgange, blandt andet rammeleg og æstetisk leg. Her uddybes først rammelegen, og senere vil den æstetiske leg blive uddybet ved beskrivelsen af kollektive æstetiske læreprocesser.

Rammeleg

Rammeleg beskriver Brostrøm og Hansen som en leg, hvor børn og voksne leger sammen, og hvor de voksne har mulighed for at inspirere og udfordre børnene. I institutionen kan fælles oplevelser danne grundlag for beslutning af et legetema – det kan være en teateroplevelse eller en længere periode med oplæsning af eventyr. Det er vigtigt, at børn og det pædagogiske personale planlægger legen sammen, og at de udvikler og konstruerer et legemiljø, rammen, forstået som en imaginær legesituation.

Her er tale om store, kollektive lege, hvor alle deltagere leger i relation til et fastlagt tema. Det kan være, at dagtilbudet har været på besøg på den nærmeste Falckstation og efterfølgende aftaler, hvem der kører brandbiler og ambulancer, og hvem der sid-

der på kontor og tager telefoner. I forhold til lidt større børn kan man søge inspiration i "live rollespil"-genren og udvikle legescenarier, hvor personer, relationer og plot kan være udtænkt af børn og voksne sammen.

Disse legesituationer adskiller sig fra børnenes egne rollelege, hvor børnene selv bestemmer, hvem de vil lege med. I rammelegen er det princippet, at alle er med, ingen er udenfor. Det er selvfølgelig også muligt, at der kan opstå intime legesituationer mellem få legekammerater, men rammelegene bør give plads til og mulighed for alle børn, også de børn, der har svært ved at lege, kan med voksenstøtte være med.

De voksne er ikke blot tilskuere til børnenes leg; de er også med til at udarbejde roller og spille dem. Det kan være aftalte roller, som i spil med eventyrpræg kan være at spille den farlige trolld, der bor under broen. I mere hverdagsagtige scenarier vil det altid give fornyet energi og impuls til situationen, hvis den voksne går ind i en rolle som gammel mand, der skal behandles, fordi han har skrækkeligt ondt i maven. Men det kan også være nødvendigt at opfinde en rolle midt i situationen for at få spillet/legen til at gå videre, eller det pædagogiske personale kan aflede en konflikt ved at gå ind i en rolle og skabe et nyt samspil. Hvis to børn for eksempel er ved at blive meget uenige om, hvem der skal køre brandbilen ud til ildebranden i legehuset, kan den voksne henvende sig med

et problem: "Min bil er lige gået i stå henne i krydset! Er det muligt, at jeg kan få hjælp til at starte den?" Ved således at spore opmærksomheden i en ny retning, kan legen udvikle sig videre⁹¹. Brostrøm og Hansen beskriver endvidere, at der i rammelegen sættes en psykologisk ramme, der både har en inkluderende og en ekskluderende funktion, fordi den indeholder bestemte handlinger og udelukker andre:

"En ramme om et billede har en tilsvarende psykologisk funktion, idet den organiserer tilskuerens perception: læg mærke til, hvad der er inden for og ikke hvad der er udenfor" (Brostrøm og Hansen 2006, s. 138).

Med andre ord, her er rammen med til at fastholde barnets opmærksomhed, og den er med til i en periode at afgrænse og præcisere det fælles sprog, hvilket giver forældre og andre gode muligheder for at komme i dialog og måske bidrage til setup'et – "lige den blå lampe, vi mangler til politibilen".

Rammelegen kan beskrives som mere målrettet og organiseret end rollelegen. Motivet i rammelegen adskiller sig også fra motivet i rollelegen. I rollelegen ligger motivet i selve

legen – at lege for at lege – mens motivet i rammelegen bevæger sig mere i retning af legens resultat: "Vi leger for at realisere det, vi har planlagt" (Brostrøm og Hansen 2006, s. 138).

Kollektive æstetiske læreprocesser

En særlig måde at lede samspil på er at arbejde temaorienteret og igangsætte kollektive æstetiske læreprocesser. Det kan for eksempel være at producere en fælles teaterforestilling eller et projekt med fokus på billedarbejde, der afsluttes med en fælles udstilling. Austring og Sørensen har udviklet en model, der beskriver, hvad det er for en særlig læring, der finder sted her, og de uddyber de faser, deltagere og igangsættere kan gennemgå i en sådan kollektiv proces. I det følgende vil nogle af disse faser blive beskrevet, men først en afklaring af to grundlæggende teoretiske begreber i denne sammenhæng:

Austring og Sørensen definerer *det æstetiske* således⁹²:

Æstetik er sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kommunikerer fra, til og om følelser (Austring og Sørensen 2006, s. 68).

91 Denne metode, som også kan kaldes lærer-i-rolle eller pædagog-i-rolle, er beskrevet i Heggstad, Kari (1998): 7 veier til drama. Fagbokforlaget.

92 Her refererer Austring og Sørensen til studier af socialisationsteoretiker Hansjörg Hohr, kultur- og medieforsker Kirsten Drotner og sprogfilosof Susanne K Langer.

I de *æstetiske læreprocesser* arbejdes der selv-sagt også med at lære noget, men det er en læringsmåde, der adskiller sig fra det, de kalder de diskursive og empiriske læringsmåder⁹³:

En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man gennem æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden (Austring og Sørensen 2006, s. 107).

En æstetisk læreproces er således kendetegnet ved at involvere symbolsk form, følelse, kommunikation og refleksion. Et temaarbejde vil normalt indeholde flere typer af læreprocesser, men i det følgende beskrives det særlige ved de æstetiske processer.

Proces og produkt

I kollektive æstetiske læreprocesser er det en forudsætning, at deltagerne i en periode arbejder med æstetisk virksomhed som en struktureret aktivitet, og aktiviteten kan udspille sig på nogenlunde samme tid og sted, over en kortere eller en længere periode. Austring og Sørensen beskriver, hvordan temaarbejdet kan give en fokusering, der fra en given vinkel beskæftiger sig

med, hvordan det føles at være menneske, og netop æstetiske læreprocesser er særligt egnede til at fokusere på vores oplevelser af og fortællinger om verden.

Der findes ifølge forfatterne både pædagogiske og didaktiske begrundelser for at igangsætte temaarbejde. For det første kan deltagerne bearbejde og udtrykke sig omkring deres forståelse af verden, og for det andet giver en fælles tematisering mulighed for at etablere et fælles potentielt rum. Dette rum skal forstås som en særlig stemning og væren, hvor relationer og til-lid trives. Her kan deltagerne udtrykke sig symbolsk gennem musik, drama og billeder, og her er mulighed for at bygge bro mellem den indre og den ydre verden (Austring og Sørensen 2006, s. 111). Den tematiske fokusering giver også en særlig god mulighed for, at deltagerne kan arbejde fordybet med en flowfølelse, og endelig er det langt nemmere for deltagerne at være konstruktive og kreative og bygge videre på hinandens ideer, når de temamæssigt er sporet ind i et bestemt fælles betydningsrum (Austring og Sørensen 2006, s. 178).

Valg af tema

Det valgte tema skal rumme en følelsesmæssig og sanselig kvalitet, som gør, at det hos hver enkelt kan vække en impuls til at udtrykke sig – og her er der flere veje at gå. Temaet kan udspringe af observationer af, hvad der rører sig i gruppen, man kan

93 Diskursive og empiriske læringsformer uddybes i Austring og Sørensen 2006, s. 86.

vælge tema ud fra en brainstorm, hvor børn, voksne og forældre inddrages, eller man kan igangsætte et tema, man selv brænder for, og som man ønsker at indvi deltagerne i. I selve optakten bør der skabes et fælles fokus, en stemthed, som udgangspunkt for den skabende proces. Stemthed er en særlig tilstand, som er væsentlig for at nå den fælles opmærksomhed. Det er et filosofisk begreb, som Austrig og Sørensen her refererer til ud fra filosofen Mogens Pahuus:

... stemthed karakteriserer menneskets engagerede, men totalt åbne og ubetingede møde med livets fænomener, mens holdning karakteriserer det mere selektive og betingede møde (Austrig og Sørensen 2006, s. 219).

I denne sammenhæng kan det være små ritualer, der giver en fælles koncentration, for eksempel et særligt inspirerende stykke musik, en særlig belysning i rummet, eller det kan være billeder fra en udflugt, som vises i stort format som diasshow på en væg, naturmaterialer fra en skovtur eller store billeder fra gamle eventyrbøger. Det skal være en stemthed i forhold til temaet; hvis man således vil arbejde med temaet "Livet i Skoven", kan man spille musik og vise billeder eller fortælle historier, der rummer stemninger herfra.

Eksperimenter

For at få denne eksperimentfase til at udfolde sig kan igangsætterne vægte en anerkendelse af fiktionen, og det gøres gennem den fælles anerkendelse af deltagernes symbolske udtryk. Hvis et barn til et tema om skoven for eksempel tegner en hytte i et træ, så accepteres dette æstetiske udtryk, og det er denne fiktion, vi går ind i. Det er ikke nødvendigvis det endelige resultat, men det er et foreløbigt udkast, og denne anerkennende stemning er således medvirkende til etablering af det fælles potentielle rum. I dette rum kan en frisættelse finde sted, og det kan medvirke til, at deltagerne føler sig trygge, at de tør udfolde sig skabende og opleve glæden ved det. Igangsætteren kan her, ved at skabe mulighed for flowoplevelser, "snyde" deltagernes blokeringer og selvcensur. Det er i sådanne processer, at de, der ikke lige har turdet være med, vover at springe ind i projektet.

Man kan kalde denne fase for eksperimentfasen, og for at få den til at udfolde sig, kan igangsætteren inspirere med aktiviteter og indfald, der kan støtte udviklingen af æstetisk kompetence. Det pædagogiske personale kan for eksempel på forhånd have bestemt, hvilke materialer og øvelser der kan indgå; det kan være bestemte farver eller lege, som kan inddrages i temaet, en særlig række øvelser, en særlig genre, et valgt dogme eller et særligt perspektiv. Når vi indsnævrer muligheder og skaber et fælles fokus, både hvad

angår form og indhold, giver det en dybde i den skabende proces, og det kan virke frigørende i forhold til fantasi og kreativitet.

I løbet af den eksperimentelle fase udvikles en række delprodukter, som har karakter af foreløbelighed, og i en midtvejsfase kan deltagerne i samspil med igangsætteren vælge at fremlægge de foreløbige formudkast. Det kan være tegninger, danse eller små spil, der viser, hvad der sker i skoven. Det er her, som i øvrigt i hele processen, alles opgave at støtte op om og bidrage til, at de enkelte og kollektivet bevarer glæden ved den æstetiske virksomhed.

Fordybelse

Med udgangspunkt i formeksperimenter og skitserne fra udvekslingsfasen vælges en særlig vinkel, som den enkelte og gruppen ønsker at fordybe sig i. I praksisfortællingens Robin Hood-tema (se den efterfølgende praksisfortælling) fandt man ud af, at man ville lave en film, og legen, tegninger og hulerne var med til at give inspiration til den historie, som de digtede til filmen. Det drejer sig om at arbejde frem mod det endelige produkt, der vil kunne vises for udenforstående, og som bedst muligt giver udtryk for den fortolkning af verden, som gruppemedlemmerne ønsker at formidle. Opgaven for igangsætteren er at være sparringspartner, instruktør og fødselshjælper, det vil sige at hjælpe deltagerne til så præcist som muligt at udtrykke det, de ønsker at udtrykke. Med

andre ord skal det pædagogiske personale vurdere i situationen, hvilket læringsrum de skal arbejde i. Hvis deltagerne er ved godt mod, lader de dem arbejde videre selv, men hvis der er en negativ stemning, er det nødvendigt at træde ind i læringsrummet og støtte processerne, så deltagerne kan opnå en succesfuld præsentation af deres produkter.

Præsentation

I løbet af hele processen har der foregået en spejling, hvor den enkelte spejler sig i de reaktioner, som omverdenen giver på vedkommendes æstetiske udtryk. Austrung og Sørensen beskriver, at der her ligger muligheder for udvikling af identitet og for subjekt-i-verden-viden, hvilket skal forstås som en viden, deltagerne har fået gennem processen, hvor de lært noget om verden. De har udvidet deres empati, samtidig med at de har lært noget om sig selv og hinanden. Det er en kropslig forankret viden, og den kan være svær at udtrykke i et diskursivt sprog (Austrung og Sørensen 2006, s. 185).

En ikke uvæsentlig spejling kan også forekomme i forbindelse med visninger og forestillinger. Når man opfører en teaterforestilling for et publikum, og det er gået godt, bliver man både undervejs og efterfølgende påvirket af publikums reaktioner. Man bliver berørt af reaktioner og føler sig set og anerkendt, hvilket igen giver en mod på at begive sig ud i nye æstetiske processer.

Tilskuernes respons er prægede af, hvor fokuserede de har været i forhold til det æstetiske udtryk, og af, hvor stemte deres oplevelser har været. Der er eksempelvis stor forskel på at opleve en tegning i en garderobe frem for at opleve den ved en fernisering af en udstilling på stuen. Det kan derfor være af stor betydning, hvorledes man vælger at iscenesætte de endelige fremlæggelser. Det kan være en fordel, at der skabes en særlig rituel stemning, der hjælper tilskuerne ud af deres hverdagsbevidsthed og medvirker til at stemme sindet til det, der kommer. Børnene har måske lavet billetter, så tilskuerne sætter sig på nummererede stole, lyset dæmpes og så videre.

Evaluering

Austring og Sørensen beskriver flere begrundelser for at evaluere disse processer. I en opsamling af processen, hvor deltagerne får mulighed for at bearbejde og kommunikere de oplevelser, de har haft, ligger en vigtig refleksion, og selve læringen kan kvalificeres ved denne fokusering. Det er desuden et vigtigt redskab for igangsættelsen til kommende arbejder med æstetiske læreprocesser.

Afhængig af forskellige mål kan der evalueres ud fra forskellige perspektiver – i denne sammenhæng nævnes evaluering af form, indhold, social og personlig udvikling.

Ved at fokusere på formsproget kan der reflekteres over, hvorvidt deltagerne har udviklet æstetisk kompetence til for eksempel at udtrykke sig ved at synge, male, danse eller slås med sværd. I forhold til indholdet vægtes overvejelser over, hvorvidt deltagerne har fået såvel en følelsesmæssig som en italesat forståelse i relation til for eksempel "Livet i skoven". Gennem en fokusering på deltagerens udvikling kan der reflekteres over, hvorvidt den æstetiske virksomhed har bidraget til, at børnene har udviklet sociale og kreative kompetencer, empati samt tillid til sig selv og andre.

En praksisfortælling

Ann-Marie Larsen, leder af Avnstrup Børnegård, et dagtilbud i Lejre kommune, fortæller: Vi har de sidste mange år arbejdet med projektarbejde, og de sidste 4-5 år har vi indarbejdet læreplanerne i temaerne. Jeg udarbejder, med hjælp fra personalet, et oplæg til et forældremøde. Her evaluerer vi sidste års temaer ud fra beskrivelser, evaluering og billedmateriale, og forældrene kommer så med deres forslag til næste års temaer og hverdagen. Vi er lydhøre over for, hvad det er, der rører sig i børnene, og deres forslag indgår sammen med vores og forældrenes, når vi på en pædagogisk dag vælger, hvilke projekter/temaer vi vil arbejde med, og det bliver fremlagt for bestyrelsen. Alt dette indgår i vores årsplan.

Vi har typisk to store temaer, der hver varer mindst en måned. Vi har gode erfaringer med, at temaer er længerevarende, da der så er bedre mulighed for fordybelse. Vi starter med at bruge læreplanen og beskriver kort, hvad vi vil, og vi bruger 7-kanten som didaktisk arbejdsmetode og uddyber det her. Under hele forløbet hænger alt materiale fremme, så vi kan bruge det og løbende justere, og forældrene kan kigge med. Vi evaluerer skriftligt til sidst.

Her i november har vi tema om Grønland, og vi fordeler for eksempel arbejdet således: Én finder dans og musik, én søger efter bøger, én udtænker ideer til mad, og én koncentrerer sig om land og kultur. Alle temaer i læreplanen indgår. Vi laver mad en gang om ugen, vi leger slædehunde, vi maler dyr på lærred, vi lærer en sang på grønlandsk, vi trommer, og vi snakker om landet. Vi har lavet et legelandskab med en båd, de sejler i, og her leger de, at de er på sæljagt. Der er et grønlandsk landskab, som børnene har været med til at lave, bag båden, og her leger børnene selv mange rollelege.

Kræver det noget særligt af lederen? Som leder er det vigtigt at vise, at man har lyst til at stå for den overordnede planlægning og løbende følge op på de ting, vi laver. Da det er et lille dagtilbud, er jeg jo selv med i de fleste temaer. Det er godt for samarbejdet, at alle deltager med deres del og inspirerer

hinanden, og her er det vigtigt at anerkende medarbejderne.

Det er udviklende at sætte rammer for og sammen med personalet, og det kan give frihed og tid til det skabende arbejde for den enkelte. Det giver også stor tilfredshed for medarbejderne at få at vide på et forældremøde, at de gør et fantastisk godt stykke pædagogisk arbejde. Det motiverer i høj grad til det videre arbejde.

Kræver det ikke mange ressourcer at arbejde på den måde? Det kræver, at man er rigtig god til at planlægge, da vores normeringer jo bliver dårligere og dårligere. Det kræver også, at den enkelte medarbejder deltager aktivt og bidrager meget til fællesskabet.

Tit, når vi laver større projekter, inddrager vi forældrene. Det kan være til at sy dragter, tage med på tur eller andet, de vil bidrage med. Nogle gange genbruger vi og laver lidt om på det, vi har. Vi har nogle timer til andre opgaver om ugen – og her bliver nogle af forberedelserne lavet. Vi holder også fællesmøder, inden vi går i gang.

I 2008 har vi haft olympiade med fokus på samarbejde og fællesaktiviteter inden for sportslege. Børnene lavede deres egne nummerskilte, og vi lavede et stort, fælles OL-flag. Vi tændte en fakkel hver morgen, og der var fællessang og opvarmning hver morgen.

Børnene blev gode til at samarbejde, og de ældste hjalp de små.

Vi har haft Robin Hood-tema i fem uger i skoven, hvor vi byggede en lejr. Her var vi ude næsten hver dag. Vi lavede legescenarier med blandt andet et skovhospital og en ring til at fægte i. Vi lavede et bålsted til mad, og vi samlede urter og byggede huler. En forælder tilbød at lave en flot dragt til hvert barn, og alle børnene lavede et våben og læderpunge med personalet.

En anden forælder foreslog, inden vi gik i gang med processen, at vi kunne lave en lille film, og vi digtede så en historie sammen med de ældste, som vi skrev ned og legede, lidt ud fra Robin Hood-historien. Vi startede tit dagen med at læse historien op i skoven, inden vi legede. Det endte med, at alle børn fik en lille film med hjem om de fredløse i Avnstrupskoven. Ved afslutningen af projektet fik alle børn en lille film med hjem om de fredløse i Avnstrupskoven.

Jeg kan ikke komme i tanke om nogle ulemper ved at arbejde på den måde, men det kræver, man er engageret i sit arbejde, ellers falder man hurtigt udenfor i samarbejdet og fællesskabet. Selvfølgelig skal man også være opmærksom på, at når der er mange processer i gang, må det ikke blive uoverskuelig. Dette er nemmere for mig som leder at se, da jeg er med i det daglige pædagogiske arbejde. At være opmærksom på medarbej-

derne og tilstræbe at gå foran som det gode eksempel er altid en god idé for en leder. Jeg oplever, at godt samarbejde og projekter, hvor børn og voksne har det godt sammen, giver ny energi og inspiration. Børnene lærer meget af hinanden i disse processer, og de bruger sprog og kropssprog rigtig meget. De får større selvtillid og selvværd, de tør gøre flere ting og bliver stolte af at stå sammen med de andre i et fællesskab. Det er ikke alle børn, der går med i starten, men vi har mange gode erfaringer med, at stemningen smitter, og så tør de lige pludselig. I disse processer har vi selvfølgelig meget at tale sammen om, for vi er jo i det alle sammen. De ældste børn er også meget kompetente på forskellige måder i det at arbejde med projekter/temaer, og de bruger også deres tidligere erfaringer og lærer de yngre børn meget.

Hvorledes indgår børn med særlige behov i projektet? Hos os lægger vi stor vægt på at formidle til forældrene, at her er en vi-kultur og ikke jeg-kultur. Vi synes, der er en tendens til, at børn er meget selvcentrerede i dagens samfund, og vi synes, at vi kan mærke, at det, vi gør ved at fokusere så meget på det sociale fællesskab i de ting, vi laver, og i hverdagen, giver et resultat. Vi tilstræber, at børn med særlige behov indgår i fællesskabet så meget som muligt, og støttepædagoger inddrager vi i helheden. Når børnene får mange sociale kompetencer og har et godt fællesskab, er det også nemmere for børn med særlige proble-

mer at indgå. De bliver nemmere accepteret, og der bliver nogle gange taget særlige hensyn til dem. De voksne skal også støtte op og hjælpe børnene i disse processer.

Som det fremgår, giver temaarbejdet mulighed for at arbejde med det nære samspil og i det rummelige fællesskab. Ved at være bevidst om at bruge de fire læringsrum kan det temaorienterede arbejde nytænkes pædagogisk, så der også er mulighed for at se og følge børnenes initiativer. Det er muligt at skabe udfordrende processer, hvor både leg og læring udvikles.

Karsten Hundeide fremhæver i de otte samspilstemaer blandt andet vigtigheden af, at det pædagogiske personale arbejder med at kunne fange og fastholde barnets opmærksomhed (Hundeide 2004)⁹⁴, og rammelegen åbner for mange muligheder. Her er en rummelig basis for læring via vejledt deltagelse, og her har det pædagogiske personale en mulighed for at justere sig i forhold til barnet og følge dets udspil og initiativ. Desuden findes i rammelegen muligheder for at sætte grænser på en positiv måde – ved at udvikle legen, vise positive alternativer og planlægge sammen.

De æstetiske processer kan give mening til barnets oplevelse af omverdenen. Ved

at bearbejde og udtrykke sig omkring en forståelse af verden gennem musik, dans, drama eller billeder, er der mulighed for at etablere et fælles potentielt rum – en særlig stemning og væren, hvor relationer og tilid trives. Det er vigtigt, at det ikke kun er barnets oplevelse, der er i spil. Den voksnes udspil, det, at den voksne vil barnet noget med et rigt register af følelser og entusiasme, er en anerkendelse af barnets verden som værende vigtig. Det kan være lysten til at danse grønlandske danse eller begejstringen over at lave en Robin Hood-film. I disse processer kan børn og voksne spejle sig i de reaktioner, som omverdenen giver på de frembragte æstetiske udtryk, hvilket giver mange muligheder for anerkendende relationer.

I det fælles temaarbejde skabes naturlige sammenhænge til at hjælpe børn med at fokusere deres opmærksomhed, og når der bevidst arbejdes med at skabe en stemthed, kan der opstå meningsfulde sammenhænge, hvor fælles oplevelser kan beskrives med følelser og entusiasme. Barnet får erfaring med at dele – udveksle tanker og følelser – og samarbejde.

Ved tematiske tilgange skabes særlige muligheder for at ledere, det pædagogiske personale og forældre kan give mening til barnets oplevelse af omverdenen og sætte ord på fællesoplevelser – i en fælles opmærksomhed.

94 Se artiklen om *Ledet samspil*.

Litteratur:

Austring, Bennyé og Sørensen, Merete
(2006): *Æstetik og læring*. Hans Reitzels
Forlag.

Brostrøm, Stig og Mogens Hansen (2006):
*Pædagogik – didaktik, læring og dannelse i
daginstitution og skole*. Frydenlund.

Hamre, Ida (1997): *Majonet og Menneske*.
Drama.

Heggstad, Kari (1998): *7 veier til drama*. Fag-
bokforlaget.

Hundeide, Karsten (2004): *Relationsarbejde i
institution og skole*. Dafolo.

Formidling, samarbejde og dialog

Af Dorte Frellsen, UC Sjælland

Artiklen behandler temaet om, hvilken betydning det har, at man som vejleder ikke kun selv arbejder mod et mål, men også bliver bevidst om, hvordan ens egne holdninger, værdier og rolle i samspil med andre kan være motiverende, således at det pædagogiske personale kan blive i stand til at skabe udvikling og forandring. Emner som retorisk målrettethed, ethos, troværdighed, dialog og betydningen af positiv ressourcetænkning i mødet med den anden bliver berørt. En matrixmodel til undersøgelse af relationer bliver kort beskrevet som eksempel på en arbejdsmetode, ligesom arbejdet med opgavespørgsmål kan være med til at sætte perspektiv på arbejdet og rollen som vejleder.

Hov, hvor bliver I af?

En leder af et dagtilbud sammenligner sin faglige vejledning af det pædagogiske personale med en løbetræners arbejde, hvor det drejer sig om, at træneren vejleder og guider i løbeteknikker og efterfølgende deltager i et fælles løb. Lederen beskriver, hvordan hun havde en god fornemmelse af, at vejledningen var lykkedes, og hvordan det nu gik strygende for alle med at løbe. Hun så sig selv som den, der løb forrest, opløftet og sikker på målet. Og på et tidspunkt undervejs

i løbet så hun sig glad tilbage, men måtte udbryde: "Hov, hvor bliver I af?"

Det kan godt være, man som leder eller konsulent er optaget af processen og bevægelsen mod et mål, men det er ikke hensigtsmæssigt, i sit eget klarsyn, at miste fokus på det at opmuntre, støtte og vejlede de andre i at nå målet.

I det praktiske arbejde kan forandring og udvikling hjælpes på vej af en vejleder, ved at man fremstår som et godt eksempel for dem, man samarbejder med. Man kan for eksempel hjælpe med at finde styrker og udviklingsmuligheder hos et barn, der er røget i båsen som "knap så læringsivrig". For som Karsten Hundeide fremfører, så kan det have betydning for, hvordan et barn bliver mødt: "Hvordan barnet opfattes (defineres), bestemmer den omsorg, det får" (Hundeide 2004, s. 33). Vejlederens arbejde kan bestå i at vise andre veje og pege på muligheder, som de andre ikke lige har opdaget endnu.

Arbejdet som vejleder handler også om at kunne fremstå faglig kompetent uden at være en perfektionistisk vejleder, der i sin

arbejdsfremtoning kan komme til at virke lammende på personen, der gennem længere tid har været belastet af et problem. Men ved at udvise indføling, være opmærksom og være åben over for den enkelte persons individuelle måde at løfte arbejdsopgaver på kan et samarbejde etableres. Det handler om balance, og Susanne Idun Mørk beskriver det at lede på følgende måde:

”Pædagogisk ledelse handler om at være stifinder, som er den oprindelige nordiske betydning af ordet ledelse. En leder er en person, som kan finde vej i ukendte områder i uvejsomt terræn. Det kræver både mod, viden og indsigt hos lederen og tillid hos den, der ledes” (Mørk 2002, s. 274).

Retorisk målrettethed i vejlederens arbejde
Og hvordan kan man så få sine gode, faglige intentioner formidlet? Svaret kunne ligge i faget retorik.

”Retorik er videnskaben om eller kunsten at tale smukt (scientia/ars bene dicendi). Således lyder den antikke definition”, skriver Jan Lindhardt i bogen *Retorik* (Lindhardt 2003, s. 7). Jørgen Fafner udtrykker det i bogen *Retorik, klassisk & moderne* (Fafner 2003, s. 149) på følgende måde: Retorik er ”først og fremmest en teoretisk gennemtænkning af sammenhængen mellem forståelsen (i hermeneutisk

betydning) og denne forståelses fremstilling i sproget”. Altså ”læren om talens fem forarbejdningsfaser” (Fafner 2003, s. 15).

Retorikkens begreber og grundlæggende udgangspunkt handler om, at man vil noget med nogen, og at man vil bestræbe sig på at formidle det hensigtsmæssigt. Som redskab til at nå frem til den hensigtsmæssige formidling arbejder retorikken med fem forarbejdningsfaser (Fafner 2003, s. 15):

1. Finde ud af, hvad man vil sige (inventio)
2. Ordne det, man har fundet, i en fornuftig og virkningsfuld følge (dispositio)
3. Give sine således ordnende tanker en passende sproglig form (elocutio)
4. Indprente sig det således udformede (memoria)
5. Så man kan fremføre det med den ønskede virkning (pronuntiatio eller actio)

I arbejdet som vejleder drejer det sig også om at tro på sig selv og det, som man bringer i spil. At have bestemt sig for, hvad det er, man vil, før man giver sig i kast med at lede andre. For ved selv at stå på fast grund og vide, hvor man vil hen, er der bedre mulighed for at fremstå som målrettet og støttende for andre og med et overskud til åbent at indgå i et samarbejde.

At tro på sig selv kan ses i forhold til det retoriske begreb *ethos*. Ethos er ”omgivelsernes

opfattelse af personen eller organisationens troværdighed” (Lund og Petersen 1999, s. 121). ”I traditionel retorik vedrører ethos specielt *afsenders troværdighed*, men begrebet kan udvides til at omfatte enhver autoritet, afsender henviser til” (Jørgensen og Onsberg 1993, s. 63).

Ethos handler om, hvad en person står for og efterlever ud fra personlige værdier. Det vil sige personens livssyn. I retorikken tales der om, at ethos har med længerevarende værdier at gøre, så det er altså ikke værdier, der blot anvendes belejligt, eller holdninger, der påtages i en enkeltsituation. Det er nogle grundlæggende værdier, som man bygger på og forsøger at efterleve. Dermed kommer ethos til at dreje sig om, at man kan tro på en person, og ethos kommer til at dreje sig om troværdighed. Hvis jeg for eksempel selv bander og svovler, vil det være en rimelig problematisk arbejdsopgave at skulle vejlede det pædagogiske personale og børn til at tale et sobert sprog i dagtilbud. Problemet med at løse arbejdsopgaven opstår, fordi jeg ved min egen sproglige fremtoning vil have vanskeligt ved at fremstå som en troværdig samarbejdspartner.

Troværdighed er ikke noget statisk, som man én gang for altid kan opnå. At blive betragtet som troværdig er noget, man konstant skal gøre sig værdig til. Det viser historien om direktøren for IT Factory, Stein Bagger. Først fremstår Stein Bagger trovær-

dig i manges øjne. Han var i stand til at stå for flere store forretningsaftaler, men da det blev opdaget, at han havde svindlet, faldt hans troværdighed både i forretningsverdenens og i den almindelige borgers opfattelse. Alle bliver vi hver dag konfronteret både med vores egen troværdighed (ethos) og vores medmenneskers troværdighed (deres ethos). Og har man først fået et blakket ethos, er det vanskeligt at rette op igen.

Anne Katrine Lund og Helle Petersen har i bogen *Det sku' vær' så godt* (1999, s. 123) beskrevet, hvordan en persons ethos konstant kan forandres. Ved første møde med et andet menneske danner vi os et billede af personens ethos, bevidst eller ubevidst. Dette billede tager vi med til næste møde, og i situationen frembringes et nyt aktuelt ethos. Det kaldes et forandringsethos (Lund og Petersen 1999, s. 123). Dette forandringsethos kan både være ændret lidt eller meget. Det kan være ændret i positiv retning eller i negativ retning. Men under alle omstændigheder bliver det nye ethos taget med til næste gang, vi mødes, og på den måde er en persons ethos i en konstant udviklingsproces.

Personen tillægger vejlederen et ethos i kommunikationen på mødet om barnet på gulstue, som har ekstraordinært mange sproglige problemer, eller sagt mere præcist: Ethos ”er noget, som modtageren tillægger afsenderen”, som Charlotte Køhlert udtrykker det i bogen *Dialog til en forandring* (2001, s. 48).

Udvikling og støtte gennem anerkendelse

Den faglige udvikling med at fokusere på ressourcer og have et positivt syn på mennesker har bølget ind over det pædagogiske arbejdsfelt. Både med Jesper Juhls (1999) betegnelse af "det kompetente barn", Daniel Sterns børnesyn (Stern 2000), Berit Baes (Bae 2003) syn på barns kompetencer i forhold til samspillet med moderen og Gregory Batesons (Bateson 1972) systemiske tænkning og teorier om relationers betydning for det enkelte menneskes udvikling.

Disse forståelser af relation skal ikke ses som en rose-relation, hvor det handler om kun at rose barnet med udsagn som "sikken en fin tegning, du har lavet – hvor er du dygtig". I stedet skal man se muligheder for at skabe udvikling ved at se barnet som et individ, der både rummer negative og positive følelser, udvikling, stemninger og mangfoldighed. Med en anerkendende holdning over for barnet kan jeg udtrykke min glæde ved, at barnet viser mig sin tegning, samtidig med at jeg udforskende og nysgerrigt kan spørge til, hvad det er, barnet vil fortælle med sin tegning af en hund ude i en skov. På samme måde kan jeg som vejleder respektfuldt arbejde med en anerkendende tilgang til det pædagogiske personale.

Man kan være respektfuld over for den anden og se den anden som et helt menneske. Det kunne også betegnes på den måde, at man har et holistisk menneskesyn eller,

som nævnt i denne bogs indledning, en ressource-, anerkendende og relationsorienteret tilgang.

Redskab til udvikling af praksis

Dele af nyere forskning, der kan relateres til det pædagogiske arbejdsfelt, bærer præg af en positiv ressourcetænkning (Hundeide 2004) der lægger vægt på, at den voksne udviser følsomhed i samspil med barnet, og som arbejder med begrebet *stilladseret læring*⁹⁵. Det betyder, at den voksne metaforisk arbejder med en form for stillads, som barnet kan anvende i sin egen udvikling; noget af den samme tænkning, som kendes fra psykologen Vygotskys begreb om zonen for nærmeste udvikling. En tænkning om, at hvad barnet kan i dag med lidt hjælp, vil det kunne udvikle sig til selv at kunne i morgen uden hjælp.

Programmet ICDP er rettet mod voksne, der er omsorgsgivende personer over for børn. Det indeholder praktiske og teoretiske anvisninger på, hvordan man kan arbejde med sin egen tilgang til barnet, altså en voksenvejledning. En brugbar tænkning og inspirerende vejledningsanvisninger til arbejdet som konsulent findes i bogen *Relationsarbejde i institution og skole* (Hundeide 2004, s. 126).

95 Hundeide 2004, s. 27. Se også læsevejledningen og artiklen i del 1 om *Identifikation af udsathed* for en uddybning.

En arbejdsmetode fra ICDP i det praktiske arbejde vedrørende relationer kan være så enkel en arbejdsform som at opstille et skema over det, som man vil undersøge. Metoden kan være med til at skabe et visuelt billede af nogle af de elementer, som hverdagen består af. Det skema eller den matrix, man udformer, kan have et overordnet tema som for eksempel *personens sproglige kontakt med otte børn ved frokostmåltidet*. Med udgangspunkt i sprogforskeren Hallidays syv sprogfunktioner (TRAS 2008, s. 31) kan man vælge at notere et par af sprogfunktionerne som det, man vil undersøge. Det kan

for eksempel gøres med et R, som står for en *regulerende* sprogfunktion, et S, som står for en *samspilsfunktion*, og et U, som står for en *udforskende* sprogfunktion. Lodret i matrixens venstre kolonne kan man skrive barnets navn, og vandret i øverste linje skrives en talrække, som kan bruges til at registrere, hvor mange gange personen samtaler med hvert enkelt barn ved frokostmåltidet, og ikke mindst, på hvilken måde personen samtaler med hvert enkelt barn. I figur 9 ses et eksempel på bare én måde at udforme en matrix på.

Figur 9: Matrix

Person Hanne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Barn: Anne	R	U	U	S	U	S	U	S	R	R	R													
Barn: Mia	R	R																						
Barn: Jette	S	R	S	S	S	U	U	U	R	S	S	U	R	R										
Barn: Hans	R	R	R	R																				
Barn: Ole	R	R	S	U	S	U	S	U	U	U	S	R	S	S	S	R	R							
Barn: Kim	R	R	R	R	R	R	R	R	R	U	R	S	R	R	R	R	R	R	U	R	R	R	R	R
Barn: Benny	R	R	R	R	R	U	S	R	R	U	R	R	S	R	R									
Barn: Ulla	R	S	S	S	S	R	R	R																

Efterfølgende kan det mønster, som tegner sig, anvendes til refleksion over den pædagogiske praksis eller som oplæg til en mere præcis og målrettet ændring af praksis.

At sætte sine observationer på skema er et rimelig hurtigt stykke arbejde at gøre i hverdagen, og udbyttet af den form for kortlægning af hverdagens mange fænomener, har jeg erfaring med, giver værdifulde oplæg til fælles refleksion. Derudover har jeg erfaret, at den form for arbejde har været med til at skabe bevidsthed på et enkelt specifikt område i hverdagens pædagogiske arbejde, og endda på relativt kort tid. Som for eksempel, hvorfor Martin ofte var kilde til uro på stuen i dagtilbudet. Det viste sig, at Martin i otte ud af ti tilfælde blev mødt med irettesættelser og ordrer fra det pædagogiske personale. Kun to gange blev han mødt med samtale og dialog.

I rollen som vejleder, der er medansvarlig for faglig udvikling, er det af betydning, at man gør sig bevidst om sine faglige valg som for eksempel, om man vælger at bygge på et ressourcensyn hos de mennesker, man arbejder med. Vælger man at se mulighed for udvikling og forandring gennem dialog som kommunikationsform? Ordet samtale kan tages bogstaveligt, nemlig at det handler om at tale sammen og anvende kendskab til, hvilke elementer der indgår i en samtale. Køhlert skriver i bogen *Dialog til en forandring*:

”Ifølge Per Kjeldsen (1991) indeholder enhver professionel og pædagogisk samtale fire faser, som man skal igennem, hvis samtalen skal kunne anvendes som et udviklingsværktøj” (Køhlert 2001, s. 64).

Køhlert beskriver efterfølgende samtalens fire faser:

1. Første fase handler om **kontakt**, og kodeordet er **accept**.
2. Anden fase er **oplysning**, og kodeordet er **gensidighed**.
3. Tredje fase er **løsninger**, og kodeordene er **ægthed og vilje**.
4. Og fjerde fase er **aftaler** med kodeordet **opfølgning**.

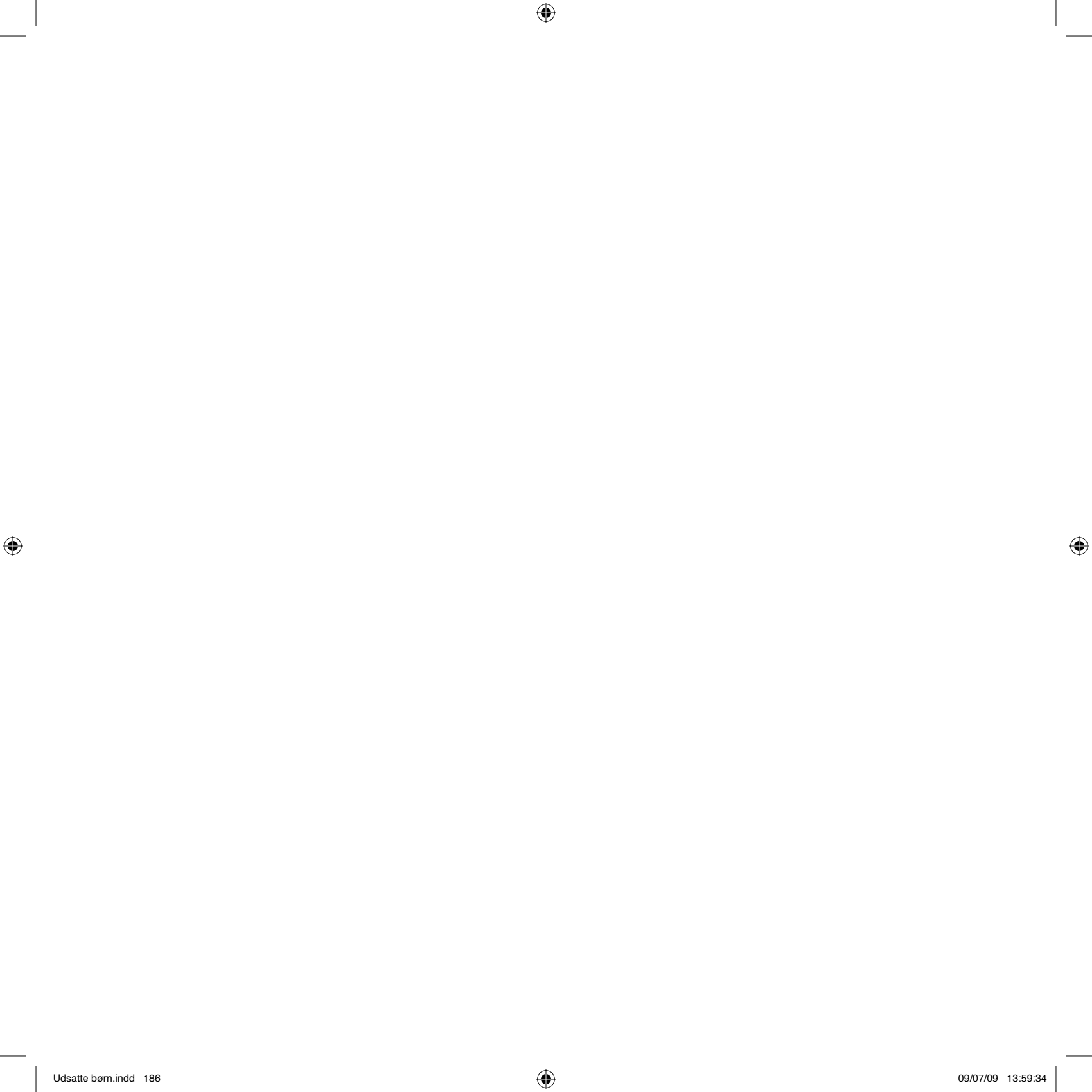
En vis form for selvuhøjtidelighed og selvironi kan være befordrende for et samarbejde, når det kombineres med en faglighed og en samvittighedsfuld måde at forvalte sin arbejdsopgave på. I den næste artikel vil jeg gå nærmere ind i, hvordan opgaven som vejleder kan overvejes, så formidlingens form og opgavens løsning hænger sammen.

Litteratur:

- Fafner, Jørgen (2003): *Retorik Klassisk & moderne*. Akademisk Forlag.
- Hundeide, Karsten (2004): *Relationsarbejde i institution og skole*. Dafolo Forlag.
- Jørgensen, Charlotte, Onsberg, Merete (1993): *Praktisk argumentation*. Teknisk Forlag A/S.
- Køhlert, Charlotte (2001): *Dialog til en forandring*. Samfundslitteratur.
- Lemée, Pernille Steensbech, Lund, Anne Katrine (1999): *Troværdighed – Tal godt for dig*. Frydenlund.
- Lindhardt, Jan (2003): *Retorik*. Rosinante.
- Lund, Anne Katrine, Petersen, Helle (1999): *Det sku' vær' så godt*. Samfundslitteratur.
- Mørch, Susanne Idun (2002): *Den pædagogiske kultur*. Systime.
- UVM. TRAS (2008): *Tidlig registrering af sprogudvikling*. Specialpædagogisk Forlag.

Desuden nævnes følgende titler:

- Bae, Berit, oversat af Liberg, Ulla (2003): *På vej i en anerkendende retning?* Social kritik 88/2003, Tidsskrift for social analyse & debat nr. 88 – september 2003.
- Bateson, Gregory (1972): *Ånd og natur*. Rosinante Paperbacks.
- Juul, Jesper (1999): *Dit kompetente barn*. Schønberg.
- Kjeldsen, Jens (1993): *Kunsten at tænke*. Systime.
- Stern, Daniel N. (2000): *Spædbarnets interpersonelle verden*. Hans Reitzels Forlag.



Sproglig formidling som arbejdsredskab i vejleders arbejdsfelt

Af Dorte Frellsen, UC Sjælland

Artiklen kommer med bud på, hvordan vejledere kan arbejde med deres sproglige formidling. Til det introduceres det retoriske begreb "pistis", der handler om troværdighed, og "aptum", der handler om, hvordan man bruger sit sprog i forskellige sammenhænge, og viser opmærksom på ens situationsfornemmelse. Det er nødvendigt at arbejde med og tilpasse sin formidling, så formen passer til de arbejdsopgaver, der skal løses. Forberedelsen til det arbejde præsenteres i en tredelt model, hvor der arbejdes med, hvad der kan forberedes før en samtale, hvad der kan tænkes på under en samtale, og hvad der efter samtalen kan ændres til næste gang.

Det handler om at få det sagt forståeligt

Arbejdet som vejleder handler både om at have ansvar for et arbejdsområde og om at være ansvarlig for at formidle faglig viden. Det vil sige, at man for eksempel både har ansvaret for, at det treårige barn i kommunen bliver sprogvurderet, og at man får givet det pædagogiske personale nogle praktiske ideer til, hvordan hverdagen i dagtilbudet eksempelvis kan blive fyldt med røde, gule, grønne, blå, sorte og hvide biler som hjælp i arbejdet med, at netop dén drengs behov for at lære grundfarverne bli-

ver tilgodeset. Dette vejlederarbejde stiller krav til færdigheder i at kunne formulere sig præcist og forståeligt. Ud over kravet om egen indsigt i relevant nyere faglig forskning stilles også krav til vejlederen om at kunne viderebringe den faglige viden på en sådan måde, at den sættes i spil i hverdagen. Vejlederens arbejdsudfordring består dermed i at vejlede en anden i den praksis at udføre specifikke arbejdsopgaver. Billedligt sagt handler det om, at man skal blive god til at kaste en bold, så den anden kan gribe bolden og kaste den videre, sådan at bolden kommer i mål. Det stiller krav til dig som vejleder om både at kunne vælge den passende type bold og samtidig være i stand til at kaste bolden, så den anden klarer at få bolden i mål.

At vælge en passende type bold handler i formidlingssammenhæng om at foretage et passende ordvalg i forhold til, hvem det er, som skal gribe det budskab, man gerne vil videregive. Derfor er mængden af for eksempel fagudtryk, som man anvender, noget, man bør overveje. Det er ikke nok, at man er i stand til at sende en bold af sted; formidling handler lige så meget om, at

modtageren er i stand til at gribe og begribe det, der bliver sendt af sted gennem luften. Så vælg en type bold, der passer til formålet, til situationen og til modtageren.

Figur 10: Basket



Forskellige formidlingskrav i vejlederfunktionen

En vejleder har flere arbejdsfunktioner. En af dem er at fungere som ambassadør for en institution. Det kan for eksempel være i forbindelse med, at dagtilbudet arrangerer forældrekafe første tirsdag eftermiddag i hver måned. Til sådanne arrangementer ønskes ofte, at vejlederen med specialviden om sprog vurdering og børns sprogudvikling deltager. Man kommer som vejleder til at være ambassadør både i forhold til sin faglige viden og i kraft af tilknytningen til dagtilbudet, og man bliver regnet med blandt det øvrige personale, altså som en ambassadør for dagtilbudet. I andre sammenhænge drejer det sig om, at man samarbejder om opgaver, der involverer mennesker uden for dagtilbudet som for eksempel kommunens PPR (Pædagogiske Psykologiske Rådgivning). Her bliver rollen, at man som vejleder skal repræsentere et fagligt område

som for eksempel dagtilbudets arbejde med udsatte børn på gul stue. Begge funktioner kræver kommunikationskompetencer. Eller sagt med andre ord, det kræver formidlingsfærdigheder.

Formidling som fag

Formidling er et fag, som kan læres, heldigvis, for det er ikke ret mange, der er fødte formidlere. Helle Hvass beskriver retorik således:

”Retorik er læren om at formidle hensigtsmæssigt. Ordet retorik betyder veltalenhed, og hver gang vi vil have vores omverden til at forstå vores hensigter, forsøger vi at tale vel” (Hvass 2003, s. 10).

De fleste af de elementer, der retorisk set indgår i formidling, kan man læse om og lære, ligesom man kan tilegne sig teknikker i forhold til, hvordan man hensigtsmæssigt kan formidle et budskab. I praksis handler det om at praktisere det og blive ved med at øve sig, for det kræver, at man udvikler en grad af retorisk kompetence for at være konsulent eller leder.

At kunne formidle er en fortløbende proces, hvor det handler om at udvikle sin evne til at formulere sig. Det kræver en vedvarende bevidst arbejdsindsats, samtidig med at man

i processen kan opleve det som en tilfredshed, når det lykkes.

Et par retoriske begreber

I det følgende tages der afsæt i nogle af retorikkens grundprincipper, dog uden at komme helt rundt om videnskaben om formidling, kaldet retorik. I retorikken handler det om at ville noget med nogen. Og det handler om, at man får sagt det, man vil sige, på en hensigtsmæssig måde. Her tænkes for det første på, at man er troværdig, og for det andet, at man i situationen kan formulere sig forståeligt over for den, man taler med. Charlotte Køhlert formulerer det på følgende vis i bogen *Dialog til en forandring*:

”Pistis og aptum er to klassiske retoriske begreber, der bl.a. beskrives af Fafner (1989). Pistis betyder den *tro*, *tiltro*, *tillid* eller *troværdighed*, der må være tilstede som en forudsætning for, at afsenderen finder lydhørhed hos modtager. Aptum betyder sprogets hensigtsmæssige tilpasning til talesituationen – eller blot *situationsforneelse*. Både pistis og aptum er elementer, der skal være til stede for, at lederen får succes i den vanskelige samtale” (Køhlert 2001, s. 50).

Før – under – efter

At skabe tillid og tiltro i arbejdet som vejleder kan blandt andet gøres gennem en kombination af forberedt praksisanvisning ud fra faglig viden og en fornemmelse for, hvornår det falder belejligt at komme med sin faglighed.

I det praktiske arbejde med den teoretiske viden kan teorien omsættes til brugbart hverdagsværktøj ved at anvende en model, der består af en tidslinje. Susanne Poulsen og Helle Bendix beskriver en arbejdsmodel til refleksion i bogen *Den reflekterende praktikvejleder* (2005, s. 51). Modellen handler om refleksion før, i og efter handling.

Inspireret af modellen anbefaler jeg at dele opgaven med at formidle op i tre hovedområder, der tidsmæssigt handler om et før, et under og et efter formidling. I store træk handler arbejdet om at gøre sig klart, hvad man vil fokusere på i en formidling, og hvornår det er hensigtsmæssigt at lægge sin energi på hver af de tre områder.

Figur 11: Før under efter

FØR - UNDER - EFTER

Med det syn på formidling, at det er en proces, så kan en tidslinje være et arbejdsværktøj, som kan anvendes til at se på formidlingen ud fra tre perspektiver: Et perspektiv,

der handler om, hvad det er hensigtsmæssigt, at man forbereder sig på og tager højde for før en formidling. Et andet perspektiv, der handler om, hvad man kan gøre under en formidling, og et tredje perspektiv, der handler om efter en formidling at se på, hvordan det gik. Hvad kan ændres og tages med til forberedelsen næste gang?

Helt grundlæggende for vejledere og konsulenter har den måde, man brænder for en sag på, betydning for, hvordan man bevidst og ubevidst er i stand til at påvirke sine omgivelser, alene i kraft af den stemning, som man "smitter" sine omgivelser med. Måske kender du til, hvordan en ægte glad person kan løfte hele stemningen og holdningen ved et personalemøde. Vi kender nok også til, hvordan en god stemning kan ødelægges af en irriteret, brokkende kollega.

Formidling er en proces

At udvikle formidlingsfærdigheder er en konstant løbende proces, der kræver en bevidst indsats. Man skal være parat til se på sine egne styrker og svagheder og arbejde med at forbedre sin måde at formidle på. Til det arbejde kan man anvende faglig teori fra videnskaben retorik. Retorik handler om at ville noget med nogen. Altså, at man har en intention med det, som man siger eller skriver, og for den sags skyld, at man vil noget med det, som man gør. Tidligere blev begrebet *pistis* introduceret, og i praksis betyder det, at vi i vores adfærd og arbejde skal være

troværdige og vække tillid hos dem, vi arbejder sammen med, for at kunne bevare en tillid til, at vores faglige viden om udsatte børn og børns sproglige udvikling er til at tro på. Hvis ikke vi har den tillid hos vores samarbejdsparter, er det vældig vanskeligt at udføre vores vejledningsarbejde.

Punkter, der skal forberedes før formidlingen

En måde at praktisere det retoriske begreb *pistis* på og skabe tillid i en vejledning kan være at forberede sig systematisk inden formidlingen. Til det har jeg fremstillet en model med spørgsmål. Modellen er udformet som en højrehånd, hvor der til hver finger gives et bud på, hvilke temaer der med fordel kan indgå i forberedelsen til formidlingsarbejdet. Spørgsmålene er tænkt som overvejelser og konkrete spørgsmål, der skal besvares og forberedes inden formidlingen:

Figur 12: Højre hånd



Figur 12 kan ses som ens egen højre hånd, hvor hvert punkt passer til hver sin finger.

Som en tommelfingerregel er det helt grundlæggende i formidling, at man gør sig klart, **til hvem** det er, man skal formidle. Så man forbereder sig på at møde den anden. Det er respektfuldt at gøre et stykke arbejde for at blive bevidst om, hvem det er, som man skal mødes med. Hvad ved den/dem, man møder, om emnet, og hvad skal man gerne bibringe af viden i mødet? Handler det om kollegial formidling, forældrevejledning eller øvrige samarbejdspartnere, som man skal samtale med, rådgive eller vejlede?

Hvad skal der peges på? At være bevidst om, **hvad** det er, man vil formidle, er nødvendigt i rollen som vejleder. Bruger man sit forudgående arbejde med at fokusere på, til hvem det er, man skal formidle for eksempel børns sproglige udvikling til, har man bedre forudsætninger for at målrette præcist afhængigt af, om det drejer sig om at støtte barnet i dets udtale af ord i hverdags-sammenhænge, eller om det er udvikling af barnets forståelse for grammatik og nuanceret sætningsproduktion, der skal gives anvisninger på at arbejde med i dagtilbud.

At sætte sig klare mål med sin formidling er et grundlæggende element i vejlederens praktisering af jobbet. For hvis man ikke selv er helt klar på, hvad det er, man vil formidle, lykkes formidling ikke. Er det et ømtåleligt emne? Er det et tabubelagt emne? Er det et emne, som får nogle til at føle, de taber ansigt? Det er nogle af de spørgsmål, man skal huske at stille sig selv, når man ved, hvad der skal formidles.

Det er langt fra nok at vide, hvem det er, man taler med, og hvad det er, man vil sige; man skal også gøre sig klart, **hvor det foregår**. De forberedelser og overvejelser handler både om det rent fysiske miljø, formidlingen kan komme til at foregå i, og om den mentale og psykiske atmosfære, der bliver skabt eller er til stede i selve formidlingssituationen. Foregår formidlingen i institutionens garderobe, inde på stuen, hvor

børn og forældre passerer, eller foregår den i et venligt, lyst mødelokale? Hvert rum og situation stiller forskellige krav og kræver særlig tilpasning af formidleren.

Man skal også have styr på, **hvordan man får det sagt**. Sproget og fremstillingen af emnet skal gerne tilpasses de forudgående overvejelser. Kvaliteten af formidlingen afhænger af, om man har indtænkt et præcist fokus på, hvem man skal tale med, så ordvalget er tilpasset. Det nytter ikke at anvende masser af fagudtryk, som ikke er fælles kendt faglig viden, hvis man gerne vil nå den anden i sin formidling.

Man skal ikke forvente, at man kan sno folk om sin lillefinger; formidling drejer sig om, at man skal være klar på, hvad man vil formidle, og samtidigt være sikker på, **hvad målet er** med formidlingen. Drejer det sig om en kritisk situation, hvor opgaven er at få de involverede parter til at forliges og samarbejde, at få ændret synet på barnet og se på dets særlige behov for pædagogisk rummelighed? Eller handler det om at formidle konkrete ideer og faglig viden om sprogmiljøets betydning for barnets sprogudvikling? At komme med vejledende bud på inspirerende former for anvendelse af børnelitteratur i dagtilbudet for at fremme børnenes generelle sprogudvikling? Alle situationer har et mål, som berettiger til at inddrage de foregående overvejelser.

Fokuspunkter under formidlingen

Det retoriske begreb *aptum* handler om, at man er i stand til at tilpasse sit sprog i vejledningssituationen. At tilpasse sit sprog i vejledningssituationen skal man selvfølgelig forberede sig på, men i stor udstrækning handler det om at praktisere og øve sig i vejledning og formidling. Som hjælp til en kvalificering har jeg en håndfuld fokuspunkter placeret i en model, jeg har udformet som en venstrehånd. Den skal ses som overvejelser i forbindelse med selve formidlingen, altså spørgsmål, du kan stille til dig selv under selve forløbet:

Figur 13: Venstre hånd



Figur 13 kan ses som ens egen venstre hånd, hvor hvert punkt passer til hver sin finger.

En god tommelfingerregel i formidling er at være bevidst om sit ansvar og løbende spørge sig selv: **Møder jeg den anden?** Viser

jeg respekt, opmærksomhed, indlevelse og engagement, og er jeg opmærksom på, hvordan den andens forståelse af temaet er?

Og peger vi i samme retning? **Har vi samme mål?** Er vi på vej mod samme mål? Har vi fælles forståelse af, hvordan vi når målet?

Langt hen ad vejen handler formidling om, hvordan man formulerer sig, altså om de ord, som man vælger at anvende. Prøv at stille dig selv følgende spørgsmål undervejs i formidlingen: **Formulerer jeg mig tydeligt?** Er det både klart, tydeligt og forståeligt?

Et område, som kræver indføling, er formidling, der skal føre til handling. Nogle formulerer det på følgende måde: "Man skal brænde for at tænde". Men det er ikke nok at begejstre en pædagog til at indføre børnebøger i dagtilbudets hverdag som led i børnenes sproglige udvikling, hvis det kun betyder, at bøgerne ligger pænt på en reol i personalerummet. Vejlederens arbejde består i at formidle den teoretisk begrundede og praksisanvendelige idé til personen, så det både kan ses og mærkes i hverdagen. Og så det gerne kan ses og mærkes i børnenes sproglige udvikling. Vejlederen skal formidle sin viden og ideer til personen, så udviklingen kommer til at gå **fra min idé til fælles idé**. Det handler i et pædagogisk arbejde som vejledning om at få den vejledte til at føle ejerskab til projektet og ideen. For hvis vejlederen er i stand til at formidle

temaet på en sådan måde, at det bliver en fælles idé og et fælles mål, der efterfølgende arbejdes mod, kan den faglige viden og det praktiske arbejde i hverdagen blive kombineret (se også artiklen om implementeringsprocesser).

Endelig består en lille sidste del af arbejdet som vejleder i, at man støtter op om næste skridt i udvikling og forandring. Det kan blandt andet gøres ved at holde fast i temaet **hvad har vi aftalt?** Vejlederens opgave kan bestå i at samle op på grundtemaerne i formidlingen og sørge for, at der i fællesskab konkluderes, hvor den fælles samtale og formidlingen landede. Med andre ord sørge for, at der i fællesskab bliver samlet op og konkluderet: Hvad er vi nået frem til, og hvad kan vi aftale, som begge parter er forpligtet på?

En klar, fælles forståelse af indholdet i det aftalte er en forudsætning for, at aftalen kan blive ført ud i praksis efterfølgende. Fine aftaler inde i ens eget hoved fører ikke til udvikling og forandring, medmindre selvfølgelig, at det er én selv, der skal udføre det i praksis. Derfor er udbyttet af en vejleders opgave først synligt, når der foreligger en klar aftale om, hvem der gør hvad, samt hvornår og hvordan det praktiseres. Ejer-skab til en idé giver ofte større indlevelse, energi og motivation for de implicerede parter i udførelsen af en arbejdsopgave,

end pålæg og diktater, som kan forekomme meningsløse og forkerte.

Punkter til overvejelse og refleksion efter formidling

I modellen med tidslinjen som arbejdsredskab, er vi nu kommet til perioden efter formidling, hvor det er relevant at stille sig selv en række spørgsmål for at afklare, hvordan forløbet var, med henblik på at forbedre sin arbejdsindsats og være opmærksom på, om der er præmisser og praksisser, som kan forbedres og forandres. Det, som Susanne Poulsen og Helle Bendix kalder "kommunikation om pædagogisk arbejde på praksisniveau 3" (2005, s. 22). Det handler om at reflektere ved systematisk at stille sig selv spørgsmål for at blive "udfordret til at vurdere hvilke konsekvenser nye erfaringer og kundskaber bør have for kommende handlinger" (Poulsen og Bendix 2005, s. 48).

Spørgsmålene kan være følgende:

1. Hvad lykkedes?
2. Hvad gik knap så godt?
3. Hvad havde indflydelse på forløbet?
4. Hvad kan ændres i planlægningen?
5. Hvad kan jeg arbejde på at forbedre?

Målet er at blive klogere på det, som er forløbet, og blive bevidst om, hvad man skal tage med som erfaring til at forandre den næste proces, både vedrørende punkter, der skal

forbedres før formidling, og punkter, man skal være opmærksom på under formidling.

Hvad lykkedes? Hvad vil jeg fremhæve og beskrive, som jeg oplevede, lykkedes? Hvilke elementer i forberedelsen kan jeg se, har haft betydning for udfaldet? Hvordan ramte jeg plet i mine valg i forbindelse med mine formuleringer til modtagerne?

Hvad gik knap så godt? Prøv at besvare følgende spørgsmål: Hvor oplevede jeg, at det ikke gik sådan, som jeg havde tænkt mig, og sådan, som jeg havde ønsket mig, at det skulle have gået? Hvad kan jeg ændre i min forberedelse? Var der nogle vilkår, som havde speciel indflydelse på forløbet? Lå det i utilstrækkelighed i forhold til at skabe kontakt, formidle temaet, argumentere for temaet, samarbejde om at nå et fælles mål, eller er der andre punkter, jeg kan pege på, har indflydelse?

Kari Martinsen beskriver i bogen *Samtalen, skønnet og evidensen*, hvordan vi i samtale/samvær med andre kan skabe kontakt, der på den ene side kan handle om direkte kontakt mellem en selv og den anden, og nogle gange kan skifte til, at vi ligesom står ved siden af hinanden og sammen ser på et problem. Altså forstå en samtale som en toleddet eller en treleddet relation (2006, s. 28). Måske kender vi det fra en samtale, der pludselig kommer til at føles for pinlig eller for grænseoverskridende, og hvor det er en

hel lettelse, at der var én ved siden af, der kom til at tabe en kop. Fokus flyttedes til den uventede begivenhed, og vi kommenterer det skete. Samtalen kan beskrives med, at den gik fra at være en toleddet relation til at være en treleddet relation. Andre taler om begrebet "det fælles tredje".

Hvad havde indflydelse på forløbet? Hvordan var vilkårene for forløbet med hensyn til tidsrammen, det fysiske med lokalet, man var i, interaktionen mellem de tilstedeværende og de tilstedeværendes motivation og forudsætninger for at indgå i et samarbejde, og hvilken sprogtone og faglig sproglig stemning fremkom og var overvejende betegnende for forløbet?

Begrebet sprogtone definerer Charlotte Paludan i bogen *Børnehaven gør en forskel* (2005), hvor hun kategoriserer to typer af sprogtoner, som hun observerer, forekommer i et dagtilbudsmiljø. Det drejer sig om betegnelserne en undervisningstone og en udvekslingstone:

"Undervisningstonen karakteriserer situationer, hvor voksne lægger vægt på indføring, forklaring, instruering o. lign." (...) "Børnehavenbarnet er objekt for pædagogens undervisning." (...) "Udvekslingstonen karakteriserer situationer, hvor børnehavebørn og pædago-ger taler sammen. Begge parter spørger og svarer" (...) "Både børnehavebørn og pæda-

goger indgår som samtalende subjekter i interaktionen" (Paludan, 2005, s. 132-133).

Paludan nævner også "et 3. element nemlig undervisning i udveksling" (Paludan 2005, s. 133). Det interessante er at være opmærksom på, hvilke sprogtoner der anvendes mennesker imellem, og hvilken indflydelse det kan have på et forløb.

Hvad kan ændres i planlægningen? Her tages udgangspunkt i svarene i de ovenfor beskrevne spørgsmål, og der udarbejdes en plan for, hvad der kunne være hensigtsmæssigt at tage højde for i den næste planlægning af et nyt forløb.

Hvad kan jeg arbejde på at forbedre? Her anbefaler jeg, at der arbejdes direkte med ændring af egen formidling i forhold til kommende formidlingssituationer med afsæt i svarene på de foregående spørgsmål.

Opsamling og afrunding

Det retoriske begreb *aptum*, som tidligere blev nævnt, handler om, at man benytter sproget hensigtsmæssigt; noget, man kan forberede inden et møde. For at benytte sproget hensigtsmæssigt kræver det, at der tages højde for den aktuelle situation, sproget bliver brugt i. Der er stor forskel på, om man bruger sproget i en faglig arbejdsmæssig sammenhæng som vejleder, eller om man bruger sproget i en mindre faglig sam-

menhæng, som når man for eksempel står i dagtilbudets garderobe og tager overtøj på, medens man siger: "Tak for i dag. Mon det bliver regnvejr nu, så jeg bare bliver driven-de våd, inden jeg når hjem? Nå, vi får se, jeg skynder mig. Vi ses i morgen. Hej".

Som vejleder er arbejdets udførelse afhængig af vores bevidste anvendelse af sproget i forbindelse med, at vi kommunikerer og formidler viden, ligesom det også afhænger af vores evne til at fremstå som troværdige – det andet omtalte retoriske begreb, *pistis*. For uden vores medmenneskers tillid og tiltro til vores faglighed er det vanskeligt at udføre arbejdet som vejleder. Det opleves specielt i arbejdssammenhænge, hvor vi er nødt til at fremføre mindre behagelige budskaber, som det forekommer i nogle vanskelige samtaler.

Litteratur

Hvass, Helle (2003): *Retorik – at lære mundtlig formidling*. Gyldendal.

Køhlert, Charlotte (2001): *Dialog til en forandring*. Samfundslitteratur.

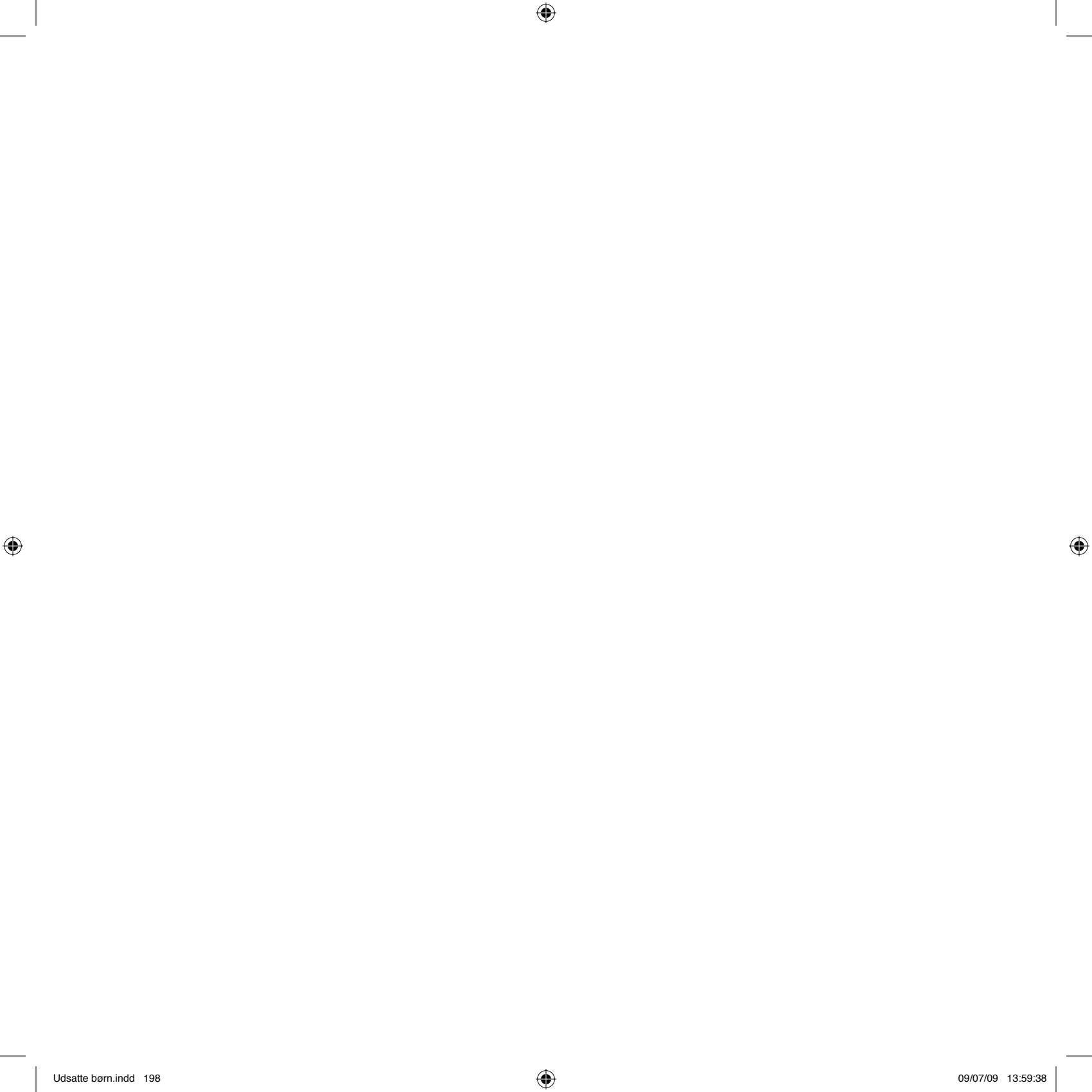
Martinsen, Kari (2006): *Samtalen, skønnet og evidensen*. Gads Forlag.

Paludan, Charlotte (2005): *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Poulsen, Susanne og Bendix, Helle (2005): *Den reflekterende praktikvejleder*. Kroghs Forlag.

Del 3

Sprog vurdering og sprogarbejde



Indledning

Af Mona Gerstrøm, UC Syd

Hensigten med artiklerne om sprogvurdering og sprogarbejde er at introducere teorier om sprog set i et kommunikativt perspektiv. Indledningsvist skitseres her den teoriramme, der er afsættet for de øvrige artikler om sprogvurdering og sprogarbejde. Sammen med andre deltager vi i sociale fællesskaber og skaber øjeblikke, som vi oplever og bearbejder individuelt på baggrund af den kommunikation, der udspiller sig i fællesskabet. Kommunikation og sprog er centralt for konstruktionen af den aktuelle arena for samspil, udvikling og læring. Med sproget kan vi udveksle meninger, tænke tanker, få forståelse for og viden om verden og om os selv (Stern 2003).

Arbejdet med udsathed i relation til sprog handler om at opfange de signaler, der er tale om, når børn har brug for hjælp i relation til kommunikation og sprogudvikling. Sprogets centrale funktion betyder, at sproglige vanskeligheder påvirkes af og påvirker den kognitive, psykiske, motoriske og sociale udvikling, og dermed medfører sproglige vanskeligheder risiko for marginalisering i forhold til omgivelserne (Bo, Guldager og Zeeberg 2008). I det pædagogiske arbejde må der derfor rettes opmærksomhed mod, hvordan barnets kommunikation og sprog-

lige udvikling kan observeres og vurderes. Men der må også rettes opmærksomhed mod arenaen eller de muligheder, barnet gives i konteksten, de nuværende øjeblikke, hvor samspillet, udviklingen og læringen foregår, og hvor hverdagens handlinger og aktiviteter træder frem. Det pædagogiske arbejde i et relations- og ressourceorienteret perspektiv drejer sig om at tilrettelægge målrettede udviklingsfremmende situationer, der tager afsæt i det, barnet kan, de muligheder, barnet gives, og den hjælp, de voksne giver (Valsiner 1997). Denne forståelse, der oprindeligt udspringer af Vygotskys tanker⁹⁶, placerer sig i en moderne socialkonstruktionistisk ramme⁹⁷, hvor vi i pædagogisk arbejde ser deltagelse i social praksis som den bedste form for sprogstimulering. En social praksis hvor socialt og kulturelt medieret erfaring er tilgængelig og kommunikeres i de sociale relationer; og det sociale fungerer som stillads for det sproglige.

⁹⁶ Vygotsky 1971.

⁹⁷ Tomasello 2004, 2005, Lave og Wenger 2001.

Den socialkonstruktionistiske ramme

I kommunikationen i sociale samspil bruger vi sproget til at skabe social kontakt. Det sociale er fundament for det sproglige og det kognitive. Vore kognitive funktioner er tæt forbundet med det indre sprog, vore tanker og hukommelse. Med sproget afspejles erfaringer, viden og sindstilstand (Fredens 2004). Det dynamiske sprog udvikles i kommunikationen mellem mennesker, hvor sprogets system og betydning tilegnes i relation til den kultur og de systemer, der eksisterer i de givne rammer, hvori kommunikationen foregår (Tomasello 2005). Sproget er således i konstant udvikling og afspejler og udvikler sig med de forandrede betingelser for læring og udvikling, som mennesker møder igennem livet.

I sociale relationer med andre konstrueres virkeligheden i nuet. Et nu, der opleves forskelligt af deltagerne i det sociale fællesskab. En virkelighed, der med sprogets hjælp skaber forståelse for verden, hvorfor muligheden for at kommunikere om, at udtrykke eller fortælle om fortolkningen af det oplevede er central (White 2006).

Når sproget anskues i et udviklingsmæssigt perspektiv, hvor grundtesen er, at samspil og kommunikation er fundamentet for barnets mulighed for at tilegne sig den sproglige kode, må der nødvendigvis rettes opmærksomhed mod de muligheder, barnet får i samspillet og kommunikationen med

voksne. Men lige så vigtigt er det at rette optikken mod sprogevnens udvikling og dermed barnets evne til at bearbejde sproglige informationer, lære om verden, lære at forstå sig selv, lære at udtrykke sig i forskellige sammenhænge – at gøre sig sandsynlig som kommunikationspartner⁹⁸.

Med teoretisk forankring i den socialkonstruktionistiske forståelsesramme beskriver del 3 af denne bog således nogle perspektiver på kommunikation og sprog, som er vigtige at medtænke i forhold til børn i udvikling. Med denne forståelsesramme kan sprog anskues fra flere vinkler:

1. De sociale fællesskaber, hvor sprogtilægnelsen finder sted. Samspil og kommunikation
2. Biologisk og psykologisk parathed i forhold til det oplevede nu, hvor udvikling/læring kan finde sted. Sprogssystem og -symboler
3. De kulturelle betingelser som arena for sprogudvikling. Udviklingen af det narrative eller fortælling om oplevelser og hændelser

Samspillet eller gensidigheden mellem de kulturelle og sociale betingelser, barnets kognitive parathed og de kommunikative handlinger i de "nærværende øjeblikke"

98 Læs mere om kommunikation i bogens del 1. Artiklerne *Normalsystemets rummelighed og Dagtilbud som læringsmiljø*.

i sociale fællesskaber betyder, at det pædagogiske personale har en særlig opgave i samværet med børn generelt og med at skabe sprogstimulerende miljøer alle børn har mulighed for at deltage i.

Udsathed

Udsathed i forhold til sprog og kommunikation skal ses i den komplekse sammenhæng mellem den kulturelle ramme, handlinger i relationen og barnets psykiske og kognitive parathed i det betydningsfulde nu, hvor barnet oplever og lærer. Udsatheden opstår, når der skabes vanskeligheder i kommunikationen, som kan påvirke såvel samspil som udvikling på mange måder (uddybes i den næste artikel). For at kunne befordre positiv udvikling er det derfor nødvendigt at indsamle informationer om barnets aktuelle og mulige sproglige kompetencer, om barnets læringsforudsætninger (kulturelle, sociale og kognitive) og om de kommunikationsmuligheder, miljøet tilbyder for sproglig udvikling. Det pædagogiske arbejde – at indsamle informationer, at beskrive, at analysere – er således et grundlæggende afsæt i forhold til planlægning og gennemførelse af målrettede udviklingsfremmende handlinger (se for eksempel artiklen om LP-modellen og om Normalsystemets rummelighed i bogens del 1).

Udsatheden skabes i barnets samspil med miljøet og ses blandt andet gennem tegn på, at barnets kommunikation ikke forstås af

det pædagogiske personale – eller omvendt. Problemet er altså ikke barnets aktuelle sproglige udvikling, men problemer i relation og miljøet. Derfor må fokus i høj grad rettes mod de voksne, der i samværet med barnet har ansvaret for at skabe situationer, der giver barnet mulighed for at lære sig sprog og kommunikere om det, der sker.

Samspil og kommunikation

Begrebet kommunikation er af latinsk afstamning og betyder ”at gøre fælles”. Kommunikation er en grundlæggende forudsætning for alt socialt fællesskab. Kommunikation er en fundamental betingelse for eksistens, udvikling og dannelse for alle mennesker – og alle mennesker fødes med en parathed til at indgå i kommunikation (Stern 2000).

Kommunikation kan forstås som en over tid udstrakt udveksling mellem to personer om, hvad begge parter mener og synes om det, som sker i den konkrete situation (Lorentzen 2003). Kommunikation handler om sammen at skabe mening i verden og om verden. Dette foregår i et dialogisk rum mellem dem, som kommunikerer, og ikke isoleret i de enkeltes hoveder. Kommunikation eller dialogen handler om, at samtalepartnerne skiftevis lytter eller taler for at skabe fælles mening. Både afsender og modtager påvirker det, som bliver sagt, og måden, det siges på. I dialogen skabes en gensidig forståelse; vi lytter og aflæser

hinandens budskaber og er i stand til at aflæse hinandens intentioner og sætte os ind i hinandens tanker (Tomasello 2004). Kommunikation foregår mod en baggrund af en fælles oplevet kontekst. Konteksten er den konkrete situation, kommunikationen foregår i. Dette er udgangspunktet for at skabe mening sammen (Lorentzen 2008).

Sprogssystem og symboler

Udvekslingen af budskaber fordrer fælles forståelse eller fortolkning. Sproget kan i den sammenhæng ses som tegn eller koder, som gør det muligt at forstå verden og kommunikere om den. Med sprog bliver det muligt at skabe abstraktioner og forholde sig til ting og handlinger situationsuafhængig, for eksempel forholde sig til fortid, nutid og fremtid. Tegnet eller det sproglige udtryk kan i denne sammenhæng ses som et symbol. Symboler kan udtrykkes på forskellige måder; det centrale er, at symbolet opfattes som værende udtryk for noget andet. Symboler kan udtrykkes kropsligt, billedligt, eller med talt eller skrevet sprog (Fredens 2004). Symbolopfattelsen udvikles primært igennem børnenes leg. Leg og eksperimenter med sproget, både det talte, det skrevne, udtryk i billeder eller kommunikation mere alment betragtet, er grundlaget for barnets læring (Vygotsky 1971, Hagvet 2004).

Men det er en forudsætning, at vi i kommunikationen anvender fælles koder for at kunne udveksle tanker og forstå hinanden,

hvorfor ethvert sprogs aftalte eller konventionelle sprogregler er væsentlige at kunne mestre. Hvad sproget betyder, og hvordan sprogets system eller regler fungerer, opleves og tilegnes i kommunikationen i forhold til det sprog, der anvendes i den kulturramme, man befinder sig i (Tomasello 2001).

Sammensætningen af sprogets lyde til ord og ordenes sammensætning til sætninger er meningsdannende og fundamental for betydningen, der understreges af den måde, hvorpå vi anvender sproget i kommunikationen. Sprogets system kan derfor ansues fra tre vinkler:

1. Sprogets form, som handler om sprogets lyd og sprogets grammatik.
2. Sprogets indhold, som handler om, hvad ord betyder.
3. Sprogets funktion, som handler om, hvordan sproget anvendes.

Sprogets form, indhold og funktion interagerer og giver tilsammen mening i forhold til sprogfunktionen, der dels handler om at opfatte og forstå sprog, dels handler om at udtrykke sprog såvel tankemæssigt som verbalt sprogligt. Sprogkoden erfares og udvikles over tid, og den komplekse opgave er en stor udfordring for såvel barn som voksen.

Læse/skrive-kompetencens betydning i relation til kommunikation og læring skal

også ses i denne sammenhæng. I skoletiden arbejder barnet intenst med udviklingen af den skriftsproglige kompetence, men fundamentet for at lære de konventionelle regler starter langt tidligere i barnets liv.

Teorien om det opdukkende skriftsprog, der opdages i meningsfulde sammenhænge, er relateret til skriftsproglige aktiviteter, der ligger forud for den formelle undervisning, som tilrettelægges i skolen. Teoriens grundlæggende tese er, at børn tidligt opdager og lærer om det skrevne sprog ved at observere og afprøve systemet i meningsfulde sammenhænge. Aktiviteterne at lytte, at tale, at læse og skrive styrker barnets sproglige udvikling generelt, og barnets muligheder for at lege og eksperimentere med skriftsproget danner et betydningsfuldt grundlag, når barnet senere skal lære skriftsprogets konventionelle regler (Liberg 1997, Hagvet 2004, Gunn 2005).

Barnets opdagelse af sprogets funktion og erkendelsen af sammenhængen mellem talt og skrevet sprog fordrer miljøer, hvor skriftsproget præsenteres og anvendes af de voksne, og børnene får mulighed for at lege og eksperimentere (Hagvet 2004).

Udvikling af det narrative eller fortælling om oplevelser og hændelser

Når vi kommunikerer, udtrykkes mening. Disse meninger relateres til den givne kontekst, de sociale og kulturelle rammer

og handler om de sammenhænge, hvori meningene fortælles. Med disse meninger erkendes verden, og fortællinger om meningerne får en særlig betydning i relation til at forstå sig selv og andre, forstå tilværelsen, se årsagssammenhænge og så videre. Udviklingen af fortællerevnen er således central set i et udviklingspsykologisk perspektiv, idet fortællingen kan ses som en grundlæggende form i forhold til erkendelse og tænkning. En erkendelse, der opstår, når meninger formuleres tankemæssigt eller i kommunikative relationer. Fortællingens grundlæggende element er at skabe mening, sammenhæng og identitet. Nye meninger relateres til kendte, og der skabes nye forståelser, der repræsenteres i nye fortællinger (Bruner 1990).

Fortællingens struktur støtter meningsopfattelsen. Den grundlæggende deling – en begyndelse, en midterdel og en afslutning – rummer mulighed for at fastsætte tidsramme og handlingsforløb, som sammenfattes i en konklusion eller en afslutning. Fortællingens kronologiske grundform tilegnes, efterhånden som barnets erkendelse og tænkning kan kontrolleres. Refleksion over egne og andres handlinger er grundlaget for fortællinger, som udtrykker oplevede episoder, tanker og følelser i et tidsmæssigt perspektiv, der skaber sammenhæng (Karmiloff og Karmiloff 2002). For at kunne mestre fortællingen skal barnet udvikle særlige sproglige mekanismer, der dels skaber

sammenhæng og struktur inden for den enkelte sætning, dels skaber sammenhæng og struktur mellem sætningerne.

Med fortællinger føres barnet ind i et nyt univers – fra konkret til abstrakt tænkning – der med sproget og fortællingen gør det muligt at fortælle om ting, der er sket, og ting, der skal ske. Det bliver muligt at lære om ting og handlinger, der ikke er fysisk til stede (Vygotsky 1971). Barnets vej fra konkret til abstrakt tænkning går gennem leg, hvor handlinger og sprog supplerer hinanden i forhold til den læring, der finder sted i de kommunikative relationer i det for barnet nærværende nu.

Udvikling af den narrative kompetence er særdeles vigtig, og den pædagogiske udfordring er at give barnet optimale muligheder for dels at lytte til historier, dels fortælle historier. Barnets opgave er at tilegne sig viden om verden, at tilegne sig fortællingens struktur og at øve sig i at fortælle. Det handler også om at få styr på sammenhænge, rækkefølger, tidsmæssige faktorer og så videre. Med fortællingen og oplæsningen af gode historier som middel tilegner barnet sig viden om verden.

Den lovmæssige baggrund

Mulighederne for at arbejde med samspil og kommunikation, sprogsystem og -symboler og med udviklingen af det narrative eller

fortælling om oplevelser og hændelser finder vi belæg for i lovgivningen på området.

Figur 1: Dagtilbudsloven

§ 7. Børn i dagtilbud skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring.

Stk. 2. Dagtilbud skal i samarbejde med forældrene give børn omsorg og understøtte det enkelte barns alsidige udvikling og selvværd samt bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst.

Stk. 3. Dagtilbud skal fremme børns læring og udvikling af kompetencer gennem oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring.

Stk. 4. Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati. Dagtilbud skal som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund.

Stk. 5. Dagtilbud skal i samarbejde med forældrene sikre en god overgang til skole ved at udvikle og understøtte grundlæggende kompetencer og lysten til at lære. Dagtilbud skal i

samarbejde med skolerne skabe en sammenhængende overgang til skole og fritidstilbud.

Kilde: www.retsinformation.dk.

Det almene pædagogiske arbejde tilrettelægges på baggrund af Lov om Dagtilbud (se figur 1), herunder lovens tekst om sprog-vurderingstilbud til alle børn på 3 år, der har til formål at iværksætte tidlig indsats i forhold til sproglig og kommunikativ udsathed. Det er vigtigt at pointere, at vurderingen er et tilbud, som forældrene kan vælge til eller fra. Vurderingen skal danne grundlag for det generelle sproglige og kommunikative pædagogiske arbejde i forhold til opstillede mål i børnehavens generelle handleplan. Desuden skal der iværksættes en fokuseret indsats, hvis udviklingsforløbet skønnes bekymrende, og der kan i den sammenhæng blive tale om tilrettelæggelsen af specialpædagogisk bistand i henhold til folkeskoleloven § 4 (se figur 2 nedenfor).

Figur 2: Folkeskoleloven

§ 4. Efter regler, der fastsættes af undervisningsministeren, tilbyder folkeskolen specialpædagogisk bistand til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen. Undervisningsministeren fastsætter endvidere nærmere regler om adgangen for kommuner, regioner og skoler m.v. til at indhente viden og specialrådgivning samt bistand til kommunens udredning fra den nationale videns- og specialrådgivningsorganisation.

Stk. 2. Der kan tilbydes elever, hvis udvikling kræver en særlig vidtgående hensyntagen eller støtte, undervisning i 11 år ud over børnehaveklassen.

Kilde: www.retsinformation.dk.

Såvel den fokuserede som den specialpædagogiske indsats tilrettelægges i samarbejde med forældrene. Målsætninger omkring det pædagogiske arbejde beskrives i handleplanen, der løbende evalueres med henblik på at optimere det pædagogiske procesarbejde og fremme dokumentationen af denne.

Hvis der skal iværksættes specialpædagogisk foranstaltning, kan PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning) deltage i vurderingen og foreslå udviklingsfremmende tiltag.

På baggrund af sprogvurderingsmateriale fra ministeriet, det pædagogiske vurderingsmateriale Tras, generelle pædagogiske observationer med mere sammenfattes en beskrivelse af barnets situation som indstilling til samarbejdet med PPR.

Den kommunale myndighed ansøges herefter om ressourcer til opgaven. Det specialpædagogiske tilbud tilrettelægges herefter under institutionslederens ansvar. Forældrene har mulighed for at klage over foranstaltningen via en henvendelse til kommunalbestyrelsen.

Obligatorisk sprogstimulering af tosprogede børn

Folketinget vedtog i juni 2004 at gøre sprogstimulering af tosprogede børn, som endnu ikke er påbegyndt skolegangen, obligatorisk. Loven blev skabt med henblik på at give tosprogede børn med behov for sprogstimulering den bedste mulighed for udbytte af skolens undervisning allerede fra starten. Det understreges, at der ikke er tale om sprogundervisning, men om pædagogiske aktiviteter, som understøtter barnets udvikling og tilegnelse af dansk sprog. Sprogstimuleringen ligger ud over og supplerer dagtilbuddets almindelige arbejde med børnenes sprogudvikling, som det er beskrevet andetsteds.

Figur 3: Tosprogede børn

§ 4 a. Der skal tilbydes tosprogede børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen, støtte til fremme af den sproglige udvikling med henblik på tilegnelse af dansk, hvis de efter en sagkyndig vurdering har behov herfor. Tilbudet omfatter aktiviteter, der er egnet til at stimulere børnenes sproglige udvikling.

Stk. 2. Ved tosprogede børn forstås børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk.

Stk. 3. For tosprogede børn, der ikke er optaget i en daginstitution, etableres der særlige sprogstimuleringstilbud i 15 timer om ugen. Tilbudet skal gives senest den 1. august i det kalenderår, hvor barnet fylder 3 år.

Stk. 4. For tosprogede børn, der er optaget i en daginstitution, tilbydes der særlig støtte, hvis det skønnes, at børnenes sproglige udvikling ikke i tilstrækkelig grad kan fremmes inden for institutionens egne pædagogiske muligheder. Tilbudet gives senest, når barnet fylder 3 år, medmindre daginstitutionen alene er indrettet til børn under 3 år. Omfanget af støtten

fastsættes ud fra en konkret vurdering. Støtten gives af de kommunale skolemyndigheder, men kommunalbestyrelsen kan bestemme, at støtten udføres af daginstitutioner på nærmere angivne vilkår.

Stk. 5. Kommunalbestyrelsen orienterer forældrene om tilbuddene i henhold til stk. 3 og 4 samt om betydningen af, at børnene deltager i sprogstimuleringen. Hvis børnene efter den sagkyndige vurdering som nævnt i stk. 1 har behov for sprogstimulering, har forældrene pligt til at lade børnene deltage i den tilbudte sprogstimulering eller i en sprogstimulering, der står mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen. Bestemmelserne i kapitel 8 i lov om friskoler og private grundskoler m.v. gælder tilsvarende ved sprogstimulering i hjemmet m.v. af sådanne børn.

Kilde: www.retsinformation.dk.

I forlængelse heraf er der udviklet et sprogscreeningsmateriale for tosprogede børn, som hedder *Vis, hvad du kan* (UVM 2007). Det er her vigtigt igen at understrege, at tilbuddet om sprogscreening er frivilligt, og at det ikke primært sigter mod specialpædagogiske tiltag. Det er ment som en støtte i undersøgelsen af barnets sprogbehov og er rettet

mod de personer, kommunen har udpeget som ansvarlige, og mod det pædagogiske personale, der skal tilrettelægge sprogstimulering af tosprogede småbørn.

Efter en sproglig vurdering opstilles en individuel handleplan, og herudfra planlægges målrettede aktiviteter, som skal tilgodese det, barnet har brug for i tilegnelsen af sit andetsprog. Det kan være at få udvidet sin begrebsverden, at få udvidet sit ordforråd, at lære at stille spørgsmål, at lære at fortælle en historie eller at fortælle i datid om en begivenhed hjemmefra.

Den sproglige og kommunikative opgave

Sprogarbejdet i dagtilbudene handler først og fremmest om at sikre gode sproglige og kommunikative rammer (den almene, forebyggende indsats), og det handler om at opdage og arbejde målrettet i forhold til de sproglige og kommunikative vanskeligheder, børn kan komme i individuelt og socialt. Når risikofaktorer opdages tidligt, er muligheden for at iværksætte udviklingsfremmende processer størst. Indsatsen er vigtigt, for den har positive konsekvenser for barnet resten af livet. Blandt andet derfor er det nødvendigt, at det pædagogiske arbejde målrettes og evalueres i en innovativ fremadskridende proces⁹⁹.

⁹⁹ Læs om innovation i bogens del 2. Her er pointen, at innovation har som mål at skabe værdi for andre i en stadig fremadskridende proces.

Litteratur

- Bo, Karen-Asta, Jens Guldager og Birgitte Zeeberg (2008): *Udsatte børn, et helhedsperspektiv*. Akademisk forlag.
- Bruner, Jerome (1990): *Act of Meaning*. Harvard University Press.
- Fredens, Kjeld (2004): *Mennesket i hjernen*. Academica.
- Gunn, B et al.: *Emergent Literacy*. [Http://idea.uregon.edu](http://idea.uregon.edu).
- Hagtvet, Bente (2004): *Sprogstimulering*. Alinea.
- Herman, Nielsen og Siiner, Maarja (2005): *På sporet af sprogpsykologien*. Frydenlund.
- Karmiloff og Karmiloff (2002): *Barnets veje til sprog*. Socialpædagogisk bibliotek.
- Lave, Jean og Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lorentzen, Per (2008): *Fra tilskuer til deltager*. Døveskolernes materialecenter.
- Stern, Daniel (2003): *Spædbarnets interpersonelle univers*. Hans Reitzels Forlag.
- Tomasello, Michael (2004): *Understanding and Sharing Intention*. Cambridge University.
- Tomasello, Michael (2005): *How Children turn Objects into Symbols*. Development Sciences, nr. 8.
- Tomasello, Michael og Bates, Elizabeth (2001): *Language Development*. Blackwell. Oxford.
- Vygotsky, Lev (1971): *Tænkning og sprog*. Hans Reitzels Forlag.
- White, Michael (2006): *Narrativ teori*. Hans Reitzels Forlag.

Børn i udsatte positioner i relation til sprog og kommunikation

Af Hanne Fløe Nielsen, UC Sjælland og Mona Gerstrøm, UC Syd

I artiklen angives en forståelsesramme for sproglig og kommunikativ udsathed begrundet i nyere udviklingspsykologiske teorier, ligesom der anvises nogle vigtige emner i forhold til observation og vurdering af barnets kompetence og tilrettelæggelse af udviklingsfremmende handlinger.

Udsathed

I denne sammenhæng skal begrebet udsathed ses i et sprogligt perspektiv. Udsatheden eller sårbarheden opstår, når barnets sproglige og kommunikative kompetence ikke giver det mulighed for deltagelse og kommunikation med såvel børn som voksne i en given social og kulturel ramme. Fokus rettes mod den kommunikative og sproglige kompetence i en sociokognitiv forståelsesramme for at belyse såvel biologiske som sociale og kulturelle faktorer, der kan påvirke sprogtilegnelsesprocessen og udviklingen af den kommunikative evne. Faktorerne indvirker gensidigt på hinanden¹⁰⁰.

Nyere udviklingsteorier, herunder sprogtilegnelsesteorier, fokuserer på den sociale

og kulturelle ramme og barnets muligheder for at tilegne sig og udvikle sprog i meningsfulde sammenhænge¹⁰¹. Dermed kan optikken dels rettes mod sociale og kulturelle risikoelementer, dels mod barnets biologiske udvikling, der grundet arv eller opståede skader kan medføre risiko for forsinket udvikling, eller at udviklingen ikke går i gang.

Udsathed eller vanskeligheder skal ikke kun ses i forhold til det enkelte barn. Hvorledes de udviklingsmæssige faktorer hver for sig eller sammen påvirker et barns udvikling, er naturligvis meget forskelligt. Sensitiviteten eller den udviklingsmæssige sårbarhed er forskellig fra barn til barn og betyder for eksempel, at nogle børn, trods vanskelige sociale problemstillinger i deres opvækstmiljø, udvikler gode kommunikative og sproglige kompetencer. Omvendt kan det opleves, at børn trods trygge og varme opvækstvilkår ikke tilegner sig sprog, som man kunne forvente¹⁰².

100 Læs om kommunikation i artiklen i del 1: *Dagtilbud som læringsmiljø*.

101 For eksempel Tomasello 2003 og Siegel 2002.

102 Se mere uddybende om opvækstmiljø og risikofaktorer i artiklen *Identifikation af udsathed* i bogens del 1.

Børn, der tilegner og anvender flere sprog

Det to- eller flersprogede barn har en særlig opgave, som i sig selv ikke behøver at medføre vanskeligheder. Den sproglige udvikling kan dog som regel forventes at strække sig over lidt længere tid.

Børn, der anvender flere sprogkoder, opleves dog i nogle tilfælde at have en helt speciel opgave, og der opstår let vanskeligheder, kommunikativt eller socialt, fordi omgivelserne stiller udfordringer, børnene ikke har forudsætninger for at imødekomme. Også i forhold til tosprogede eller flersprogede børn er det vigtigt, at såvel vurderingen som den pædagogiske indsats er både individuel og tilpasset barnets kompetencer og behov samt rettet mod miljøet.

Kommunikationsevne og tilegnelse af en fælles sprogkode er vigtig for deltagelse i det sociale samspil med andre. Hvis den kommunikative og sproglige udvikling forløber uhensigtsmæssigt, kommer barnet meget let i vanskeligheder, og det kan ende i en udsat position. Dermed bliver udfordringen i det pædagogiske arbejde at få øje på barnets dilemmaer; at undersøge, analysere og vurdere grundlaget for den pædagogiske indsats i miljøet. Dernæst skal denne vurdering omsættes til handlinger, som efterfølgende skal observeres, vurderes og så videre.

I de følgende afsnit angives nogle temaer, som kan være vigtige at medtænke i det

pædagogiske procesarbejde i relation til kommunikation og sprog.

Udviklingspsykologisk teori som forståelsesramme for den pædagogiske analyse

Udvikling eller forandringsprocesser tager udgangspunkt i et dynamisk menneskesyn. Individets vilkår er, at det skaber muligheder for udvikling, læring, forandringer og udfoldelse gennem sin deltagelse i det, der sker, og at deltagelsen på samme tid har indvirkning på det skete.

Udviklingspsykologen Jan Valsiner (1997, 2003) påpeger nogle udviklingsmæssige fænomener, der hver for sig og sammen har indflydelse på udviklingsprocesser:

1. Det betydningsfulde nu som udgangspunkt for konstruktion eller læring.
2. Den kulturelle eller sociale ramme eller kontekst, der er i situationen og virker regulerende i situationen, hvor givne regler og normer er styrende for vores måde at være sammen på.
3. Biologisk arvemasse eller strukturer; de menneskelige byggesten, der gør kognitiv udvikling mulig.

Barnets biologiske udviklingsmuligheder reguleres i forhold til det, der sker i nuet. Et nu, der er tilrettelagt i en given social og kulturel ramme, og som kan få stor betydning for barnets videre udvikling, psykisk og kognitivt. Barnets udvikling er således

på samme tid mulig eller begrænset af flere faktorer: De biologiske udviklingsmuligheder og omgivelserne – de kulturelle og sociale rammer (Valsiner 1997).

Udvikling og valgmuligheder styrkes i det kommunikative samspil. Sprog og handlinger regulerer samspillet og betyder, at barnet ikke alene udfordres i fysisk strukturerede rammer, men også i meningsfulde organiserede rammer, hvor barnet tilegner sig grundlæggende kompetencer. Samspil, kommunikationen og tilegnelse af sprog er derfor centralt, og når et barn kommer i vanskeligheder, er det nødvendigt at analysere vanskeligheden i dette helhedsperspektiv, der betyder, at der nødvendigvis må fokuseres på følgende:

1. Den sociale og kulturelle kontekst og handlinger i nuet.
2. Barnets kognitive forudsætninger, set i et biologisk og psykologisk perspektiv.

Det udviklingsmæssige forløb set i et socialt og kulturelt perspektiv

Børns udviklingsprocesser er hurtigt fremadskridende og sensitive. Sproget tilegnes i for barnet meningsfulde sammenhænge. Barnet aflæser andre, imiterer og afprøver og har derfor brug for gode sprogmodeller og kommunikationspartnere, der kan befordre udviklingsprocessen (Karmiloff og Karmiloff 2002).

I den tidlige dialog spiller samspillet med forældrene en indlysende vigtig rolle. Forældrene må prøve at møde barnet kommunikativt og skabe gensidighed i samspillet¹⁰³. Et rigt sprogmiljø, hvor der tales meget og sættes ord, gestus, mimik og så videre på alle handlinger, er stimulerende for sprogudvikling, men barnet skal også have mulighed for at opleve "sprogkoden" for at kunne gøre sig sandsynlig som adressat i kommunikationen; det vil her sige den måde, der tales på, de normer, der gælder, og den mening, der tillægges ord og handlinger. Sprogkoderne er ikke altid de samme i de forskellige miljøer, barnet færdes i, og de voksne har en særlig vigtig opgave i at støtte barnets flersproglige tilegnelse og vise forståelse for barnets opgave.

Under opvæksten udvikles de kommunikative sociale regler. Fra at være skiftevis lyttende eller talende udvikles evnen til at tage kontakt til andre, til at vente på tur, når der er flere til stede og så videre. Sociale og kommunikative regler kan udfolde sig meget forskelligt i hjemmet og dagtilbudet. Barnet oplever måske, at det derhjemme er accepteret at afbryde de voksnes kommunikation, mens det i institutionen skal lære at vente, til den voksne er klar. Forskellighederne kan opleves som store udfordringer

¹⁰³ Se artiklen *Identifikation af udsathed* i del 1 og *Ledet samspil* i del 2 for en uddybning af kommunikationen i samspillet.

for børn, og det er vigtigt at forstå, hvad det er, vi udsætter dem for i den sammenhæng.

Det udviklingsmæssige forløb set i et socialt og kognitivt perspektiv

Barnets hjerneudvikling er i de første leveår stærkt fremadskridende og betinget af ydre stimuli. Hjerneudviklingen er kompleks, og de grundlæggende forbindelsesdannelser fundamentale.

Den følelsesmæssige afstemning mellem barn og voksen er fundamental, og de emotioner eller følelser, barnet oplever, er igangsættende for hjerneaktiviteter. For eksempel er udviklingen af opmærksomhedsevnen, som tager afsæt i turtagningen, central, og det er vigtigt, at den voksne formår at skabe gensidighed og kan udfordre den fokuserede opmærksomhed over tid i dialogen på en hensigtsmæssig måde. Ligeledes er det vigtigt, at barn og voksen sammen kan udvikle fælles opmærksomhed mod en genstand eller en handling, hvor den voksne sætter ord på og giver barnet mulighed for at tilegne sig sproglige begreber.

Barnets læring i samspillet med en voksen er sensitiv. Den voksne skal vise vejen, engagere og fordybe sig i samspillet, så der kommer kvalitet i samspillet (Siegel 2002)¹⁰⁴.

104 Om kvalitet i samspillet se artiklen *Ledet samspil* i bogens del 2.

Det udviklingsmæssige forløb set i et biologisk og kognitivt perspektiv

Hjernens dannelse af det neurale netværk (nerveforbindelser) betinges af det, der opleves via alle sanser. Det neurale netværk er biologisk sårbart og kan let påvirkes af følgende:

1. Opståede skader før, under eller efter fødslen. Er barnet født på "forkert" tidspunkt i forhold til fødselstermin, er der stor risiko for, at der opstår skader, som kan udarte sig på forskellige måder, med et eventuelt atypisk udviklingsforløb til følge.
2. Sansemæssige skader, for eksempel i udvikling af høreevnen, betyder, at barnets udviklingsforløb får helt andre betingelser og dermed stiller andre udfordringer til de voksne. Forstyrrelsen kan også være af kortere varighed, for eksempel forårsaget af væskedannelse i mellemøret, som kan medføre, at barnets sproglige lydopfattelsesevne påvirkes.
3. Forsinket dannelse eller langsom dannelse af nerveforbindelser og myelin. Under opvæksten dannes myelin (fedtstof) omkring de dannede nerveforbindelser, som fremmer samarbejde og bearbejdningshastighed i det neurale netværk. Arvelige komponenter og kostens indhold af essentielle fedtsyrer påvirker dannelsen af myelin, som strækker sig under hele opvæksten (Siegel 2002).

Læringsforudsætninger set i et biologisk, psykisk, socialt og kulturelt perspektiv

I det følgende skitseres nogle grundlæggende læringsforudsætninger: Opmærksomhed, perception og hukommelse (Gade 2006).

Opmærksomhed

En vigtig forudsætning for læring er udviklingen af opmærksomhedsevnen. Evnen til at kunne fokusere over tid, skifte fokus, udelukke uvedkommende stimuli er grundlæggende og udvikles igennem barndommen (Levine 2004).

Hjernens energiniveau, arousal, og udviklingen af opmærksomhedsevnen kan af såvel biologiske som sociale årsager udvikle sig atypisk og medføre vanskeligheder og udviklingsforstyrrelser.

Nogle tegn:

Udviklingsforstyrrelser udarter sig meget individuelt. Tegnene kan udarte sig meget forskelligt, og art og grad skal blandt andet ses i forhold til alder og omgivelsernes forventninger.

- Hyperaktivitet – barnet holder sig i gang ved at bevæge sig meget, ofte i højt tempo.
- Hypoaktivitet – barnet er stille og passiv, falder måske ned af stolen.

Nogle børn er her, der og alle vegne, afledes let og har svært ved at fordybe sig i leg. An-

dre sidder passivt og virker ikke interesseret i det, der sker omkring dem. Taletempoet kan være højt, og i kommunikationen med barnet kan det have svært ved at lytte og vente på tur eller have vanskeligheder med at fastholde samtaleemne og så videre.

Den pædagogiske opgave:

Det er vigtigt at overveje strategier, der kan være udviklingsbefordrende. Barnet har brug for accept og hjælp i forhold til at afvikle kropsuren og har brug for voksne, der kan guide og støtte i forhold til fordybelse og koncentration. Forudsigelighed, struktur og rutiner er en god støtte i hverdagen, når man arbejder med denne type udviklingsforstyrrelser (Møller 2006, Levine 2004).

Perception

Forskellige sanseindtryk kædes sammen i perceptionsprocessen eller hjernens bearbejdning og læring. Perceptionen involverer et omfattende neuralt netværk, nervebaner, og bearbejder helhedsmæssigt i højre hjernehemisfære og i elementer i venstre hjernehemisfære (Gade 2006, Levine 2004). Hvis perceptionen forstyrres, kan barnets udvikling påvirkes på flere måder.

Nogle tegn:

For eksempel kan forstyrrelsen afspejle sig i forhold til barnets evne til at forholde sig til helheder eller detaljer, hvilket kan have stor betydning i forhold til opfattelsen, forståelsen og brugen af sprog.

Den pædagogiske opgave:

Barnets sansemæssige oplevelser og helhedsbearbejdning må støttes. Den voksne må anvise og guide, så barnet får muligheder for at opleve sammenhæng og helheder. Brugen af visuelt materiale, rutiner og mange gentagelser kan være til stor hjælp.

Hukommelse

Hukommelsesevnen er kompleks og knyttet til opmærksomhedsfunktioner (Gade 2006, Levine 2004). Den korte hukommelse er knyttet til nuet, og langtidshukommelsen er knyttet til tidligere erfaringer og indlærte processer. Hjernens hukommelsessystem er stærkt relateret til de emotionelle eller følelsesmæssige strukturer, og sensitiviteten i forhold til de følelsesmæssige samspil mellem barn og voksen kan derfor igen understreges.

Det er indlysende, at hukommelsen spiller en central rolle i lærings- og udviklingsprocesser, hvorfor den må medtænkes som en årsagsfaktor, når der opleves vanskeligheder i forhold til barnets udvikling og læring, ikke mindst i forhold til sprogtilegnelse.

Nogle tegn:

Forsinket sprogtilegnelse og svage tegn på genkendelse af handlinger. Vanskeligheder med at genkalde sig oplevelser og erfaringer i nye situationer.

Den pædagogiske opgave:

Styrke barnets hukommelse igennem rutiner og mange gentagelser. Brug af billeder og tegninger, der kan støtte hændelsesforløbs rækkefølge og så videre. Støtte barnets hukommelse ved at angive emne og stille spørgsmål, der kan henlede barnets opmærksomhed mod det, der skal genfortæles.

Sprogvurdering

Som det fremgår af de foregående afsnit, er der mange risikofaktorer, der kan medføre sproglig udsathed. Den pædagogiske udfordring er derfor både at kunne vurdere barnets sproglige kompetence og forholde sig til barnets sproglige miljø som grundlag for iværksættelse af udviklingsfremmende tiltag. Samarbejdet med forældrene er også vigtigt, og at igangsætte forandringsprocesser i relation til barnets sprogmiljø både i og uden for dagtilbudet, som medfører et øget fokus på de voksne som sproggivere og kommunikationspartnere, er vigtigt. Betingelserne for børns sproglige udvikling må derfor analyseres i et bredere perspektiv¹⁰⁵:

1. Barnets biologiske og psykologiske muligheder:
Hvor befinder barnet sig sprogligt i forhold til udviklingslinjen?
Hvordan vurderes barnets kognitive læringsforudsætninger, opmærksomhedsevne, perception og hukommelse?

¹⁰⁵ Her baseret på Gade 2006, Levine 2004, Stern 2003 og Siegel 2002.

Hvordan vurderes barnets følelsesmæssige forudsætninger og selvopfattelse?
Hvordan vurderes barnets evne til at være i dialog, kommunikere eller deltage i aktiviteter med andre?

2. Barnets sociale og sproglige miljø:
Hvordan er kommunikationen og samspillet i de sociale rammer, når barnet er sammen med andre, både i hjemmet og i dagtilbudet?
Hvordan deltager de voksne i barnets miljø i det kommunikative samspil?
Hvilken kulturmæssig ramme tilbydes barnet? Hvilke sproglige og kommunikative udfordringer oplever barnet?

I det følgende afsnit beskrives nogle tegn på udsathed i forhold til disse kommunikative og sproglige temaer.

Det tidlige samspil

De tidlige følelsesmæssige kommunikative koder kan måske ikke etableres grundet sansemæssige forstyrrelser af forskellig art og grad, fordi hjernens biologiske udvikling forløber langsommere end forventet, eller der kan være dysfunktioner (Gade 2006, Hart 2006).

Eller: Den voksne tager ikke ansvar i samspillet eller føler afmagt, og barnet møder ingen kommunikative udfordringer, og der

opstår tidlige følelsesmæssige skader (Hart 2006)¹⁰⁶.

Barnets opmærksomhedsevne kan være atypisk, så den voksne vanskeligt kan skabe gensidighed, eller den voksne kan have svært ved at støtte barnet i at have fokuseret opmærksomhed over tid (Siegel 2002, Hart 2006).

De følelsesmæssige relationers betydning kan ikke undervurderes, og i forhold til kommunikationen er det vigtigt at medtænke, at emotioner eller følelsesmæssig genklang er særdeles væsentligt livet igennem. Dermed får voksne er ganske særlig opgave i samværet og kommunikationen med børn, der afstemmer det, der siges: stemmeføring og sprogmelodi, det kropslige udtryk og gestikken. Den anerkendende dialogform sættes i perspektiv, og de voksne må acceptere denne emotionelle alliance, der betyder, at man samstemmer tanke og sproghandling. Det betyder blandt andet, at ironi kan opfattes uhensigtsmæssigt, og at anerkendende ord ikke får betydning, hvis ikke de udtrykker den voksnes mening eller følelse (Karmiloff og Karmiloff 2002, Hart 2006).

106 Se også om omsorgssvigt i artiklen *Identifikation af udsathed* i bogens del 1.

Fælles opmærksomhed og delt opmærksomhed

For at kunne tilegne sig sprogkoder er det en forudsætning, at barn og voksen sammen kan dele opmærksomheden om det, der tales om, og dialogen med hinanden. Udviklingen af opmærksomhedsevnen kan forløbe over længere tid end forventet, og det er betydningsfuldt, at den voksne kan aflæse barnets udspil og også udfordre barnet i samværet (Tomasello 2001, 2004).

Høreevnen

Høreevnen udvikles, så barnet efterhånden kan skelne sproglydene og øve sig i at anvende dem selv. Det betyder, at der også her kan opstå vanskeligheder, hvis barnet ikke er sammen med voksne, der taler og motiverer og giver lov til leg med lyd. På det biologiske niveau kan væske i mellemøret i kortere eller længere tid nedsætte lydindtrykkene, og barnet kommer på ekstra arbejde. I barneårene er chancen for at have væske i mellemøret meget høj af mange grunde. Dels er der den biologiske udvikling, trykudlignings-systemet i øret, dels kan der være smittepåvirkninger og bakterier, der kan medføre betændelsestilstande. Otitis media secretoria eller væskeansamling i øret er en hyppig lidelse, som menes at ramme cirka 80 % af alle børn mindst én gang før skolealderen (Jepsen og Thomsen 2006).

Sansning og bearbejdning

Når barnet skal gøre erfaringer om ting og handlinger, samstemmes flere sanse-

informationer, som koblet sammen med sprogkoden stimulerer læring (Siegel 2002). Derfor er det lille barn meget optaget af lege, hvor det gentagende gange manipulerer og beskæftiger sig med at bevæge ting og at få ting til at give lyd på forskellige måder. Barnet sanser lyde, visuelle indtryk, taktile indtryk og kinæstetiske indtryk og har brug for legematerialer, der udfordrer og giver mulighed for sådanne lege.

Den sociale og kulturelle ramme omkring kommunikationen

Turtagning, dialoger og samspil er som nævnt i bogens del 1. og 2. vigtige temaer omkring sproglig udvikling, og børn tilegner sig kommunikative regler i samværet med andre, under forudsætning af at de voksne er bevidste om, hvor betydningsfulde rammerne er. Efterhånden som der bliver flere deltagere i kommunikationen, er det for eksempel vigtigt at lære at vente på tur og udsætte egne behov (Siegel 2002).

Fortællerevnen – taleproduktion

Tilegnelse af sprog fordrer gode voksenforbilleder. I samværet med andre lytter, imiterer og lærer barnet sprogkoden (Tomasello 2001). Når voksne vedholdende og anerkendende inddrager barnet kommunikativt i meningsfulde sammenhænge, øges mulighederne for en optimal sprogtilegnelsesproces. Med det anerkendende perspektiv tænkes der i denne sammenhæng på den voksnes tilpasning til barnets kompeten-

cer. Barnet har desuden brug for at øve sig i at fortælle og forklare, og den voksne må støtte fortællingen, så budskabets nødvendige sammenhæng bliver tydelig for alle, der skal lytte til fortællingen. Det støtter udviklingen af barnets forståelse for sig selv og omverdenen (Siegel 2002).

For at kunne analysere og vurdere barnets sproglige kompetence er det nødvendigt at kende den sproglige udviklingslinje. Det er vigtigt at huske, at der for de aldersmæssige normangivelser skal medtænkes ethvert barns unikke forløb, der kan medføre, at forløbet tidsmæssigt er kortere eller længere.

Den sproglige udviklingslinje

I tiden op til fødslen øges fosterets opmærksomhed mod kendte lyde. Efter fødslen viser barnet tryghed ved at høre mor eller fars stemme. Barnet udvikler evnen til at kommunikere, tilegner sig sproget ved at lytte og se på den voksne, imitere, afprøve og få feedback. I, for barnet, meningsfulde og konkrete sammenhænge tilegnes det unikke sprog, som består af lyde, der sammen sættes på forskellige måder, betones og intoneres således, at det giver mening. Barnet lærer sprogets regler, hvad ord betyder, og hvordan sproget anvendes i kommunikationen, ved at deltage i kommunikationen med voksne, ved at lytte og ved at "tale". Kommunikationen er det bærende element, og sprogtilegnelsesprocessen er livslang. Men starten og de grundlæggende elementer, der

tilegnes i de tidlige år, er særdeles vigtige, og barnet har brug for meget nærværende voksne, der kan guide, mediere og befordre tilegnelsesprocessen (Karmiloff og Karmiloff 2002). Den sproglige udviklingslinje kan illustreres i følgende figur:

Figur 4: Den sproglige udvikling

0-4 mdr.	turtagning
4-6 mdr.	pludredialog
8 mdr.	forstår meningsfulde enheder og øver sig i at producere ord
9 mdr.	fælles opmærksomhed
1 år	begyndende evne til at forstå andres intentioner, begynder at producere flere ord
1½ år	ordspurt
2 år	sætter ord sammen og anvender mange sproglige udtryk
3 år	udtrykker sig i længere og mere komplekse sætninger
3-6 år	udvikler abstraktionsevne og den narrative kompetence, opdager skriftsproget

Turtagning

I den spæde dialog mellem barn og voksen er kropskontakten vigtig. Barnet iagttager den voksnes mimik og gør forsøg på at efterligne. Den voksne betoner ordene, og barnet får lyst til at frembringe lyde. Dialogen imellem de to er central, og de udvikler sammen evnen til dialog eller turskifte (Rye 1997).

I turskiftet udvikles barnets opmærksomhedsevne. Evnen til at kunne fokusere over tid og på skift være lyttende eller pludrende er særdeles vigtig. Barn og voksen afstemmer sig til hinanden, men det hænder, at barnet har brug for pauser. Det drejer måske hovedet væk, og det er vigtigt, at den voksne tilpasser sig og lader barnet få sin pause (Stern 2003).

Den følelsesmæssige gensidighed, afstemning af kropssprog, stemmeleje og talemelodien er centrale, og barnets vigtige fornemmelse af at være til og anerkendt grundlægges.

Pludredialogen

I dialogen begynder barnet at imitere de voksne, og snart pludrer barnet med den voksne og øver sig også i andre sammenhænge. Legen med lyde er vigtig, og barnet stifter bekendtskab med sprogets lyde i leg og tryk samvær med nære voksne.

I starten frembringer spædbarnet lyde i forskellige tonehøjder. Gråden, som den voksne reagerer på, er grundlæggende for, at barnet finder ud af, hvad det vil sige at kommunikere. Efterhånden samstemmer de nære voksne og barnet, og der opstår en fælles kode. Tolkningen ligger i handlinger eller reaktioner; gråden på et tidspunkt, hvor der tolkes mad, og sult og gråd, når der føles ubehag og kulde i bleen.

Når barnet er cirka 4-6 måneder, udvikles pludredialogen i samspillet med den voksne, og barnets pludrekæder af vokaler og andre sjove lyde giver anledning til dialog og nærvær. Senere udvikles lydkæden, kano-nisk pludren – ”da da da ma ma”, ”ma, bi ba, biba”. Med pludredialogen starter udviklingen af høreevnen og udviklingen af de talemotoriske organer (Karmiloff og Karmiloff 2002).

Dialogen

Gode rutiner og mange gentagelser præger den tidlige omsorg. I den sammenhæng opstår en fælles kommunikationskode mellem barn og voksen. Bestemte signaler medfører bestemte handlinger, og snart bliver barnets gråd mere og mere nuanceret. Kommunikationen består af lyde og kropssprog, mimik og gestik, der efterhånden anvendes i højere og højere grad. Barnet opdager sig selv i forhold til andre (Stern 2003), og barnet bliver mere og mere interesseret i sprogekoden. Det begynder at udtrykke flere og flere sproglige udtryk, som kan være mere eller mindre lette at forstå. Men sproget og kommunikationen er knyttet til nærværende og konkrete sammenhænge, hvorfor den voksnes opgave er rimelig overskuelig. Barnet begynder at vise interesse for ting og handlinger i omgivelserne, hvilket er en interesse, som det gerne vil dele med en voksen. Efterhånden udvikles opmærksomhedsevnen således, at barn og voksen i fællesskab kan fokusere på en genstand eller en anden.

Allerede omkring 8 måneder forstår barnet meningsfulde enheder (lydeffekter, dyrelyde, udtryk for mad og drikke, rutiner og leg), og det begynder snart at øve sig på at producere ord.

Fælles opmærksomhed

Omkring 9 måneders alderen begynder barnet at interesse sig mere for omverdenen, og udviklingen af fælles opmærksomhed og delt opmærksomhed tager sin begyndelse. Fællesopmærksomhedsevne er dels vigtig i forhold til at opleve sammen med andre, dels i forhold til at tilegne sig sprogkoden, som præsenteres i denne triade, der sidst, men ikke mindst er en forudsætning for, at vi kan kommunikere.

Fælles intentionaltet

Evnen til at forstå og dele hinandens intentioner er central (Tomasello 2004), og barnet udvikler evne til at kunne samarbejde omkring et fælles fokuspunkt i dialogen med en voksen, for eksempel ved give-tage-leg (værsgo...tak), udpegning og gestik.

Grammatik/det komplekse sprog

Barnet lytter, imiterer og afprøver de sprogkoder, der opleves i konkrete og meningsfulde sammenhænge. Handlinger udtrykkes ofte med ét ord, men efterhånden udvikles evnen til at sætte to ord sammen – for eksempel "mig ned" eller "hva' det?" Gradvist, dag for dag, udvikles ordforrådet, og omkring 14-16 måneders alderen går det måske

hurtigere, og ordspurten sætter ind. Nu går det stærkt, og de voksne kan hver dag opdage, at barnet forstår og også anvender nye ord. Omkring 2-2½ års alderen kan barnet udtrykke mange sproglige begreber (følelser om ting, der sker, og så videre), og det begynder at anvende udsagnsord, anvende ental og flertal, tillægsord og så videre).

Fortællerevne

Fortællerevnen øves igennem hele barndommen. Fortællingen eller den narrative kompetence udfordres i dialogen med andre, og barnet får efterhånden styr på strukturen start, midte og afslutning (Ludvigsen 2007).

"I et lille rundt Hus med et rundt Vindue i og en lille trekantet Have til, boede der en mand"¹⁰⁷. Sådan starter Karen Blixens fortælling om storken og om at leve livet forlæns og forstå det baglæns. På samme måde, som der i litteraturen skabes fortællinger, skaber vi som mennesker hele tiden vores egne fortællinger og dermed vores eget liv baseret på både erfarede oplevelser og fiktive forestillinger: "Hjemme hos min far boede der en kattekillling ..."

¹⁰⁷ Citat fra *Storken*, en fortælling af Karen Blixen fra Den afrikanske Farm genfortalt af Jette Ahm, Gyldendal 2007.

Fortællinger af enhver art er med til at tyde tilværelsen, og for os mennesker er det, at vi er i stand til at opfatte og forstå fortællinger og selv fortælle, et udtryk for, at vi forsøger på og ønsker at skabe mening. Virkelighed bliver til, vi kan tale om den, vi kan kommunikere. Vi ønsker at skabe mening og sammenhænge, forklaringer og mønstre. Fortællinger har altså noget med mening, sammenhæng, tid og årsag at gøre. Når barnet for eksempel snakker løs og forklarer alting med "fordi", så er det i fuld gang med at eksperimentere med det at kunne forstå og kunne kommunikere om årsagssammenhænge. Den narrative kompetence kan således forklares med evnen til at kunne danne narrativer, fortællinger med en begyndelse, en midte og en slutning, og på den måde skabe meningsgivende fortælle-mønstre. Desuden indebærer den narrative kompetence, at man er i stand til at organisere hændelser i rækkefølge efter årsag og virkning, og ordne og beskrive hændelser over tid – "først ... og så".

Allerede fra børn er 2 år, begynder de at fortælle om begivenheder, som har fundet sted. Det er i starten vanskeligt for dem at skulle beskrive handlingssekvenser, som er flyttet i tid og rum, fordi de ikke længere bare kan pege eller på andre måder kropsligt referere til noget, der er til stede, samtidig med at fortællingen foregår (Tomasello 2003).

Hvis man skal kunne fortælle sammenhængende fortællinger, kræver det, at man har sans for, hvilke elementer der skal nævnes før andre, og hvad der er nyt for lytteren, og som man derfor skal introducere. Man skal ligeledes kunne skelne mellem og kunne formulere miljøbeskrivelser, som har noget med tid og sted at gøre, og episodebeskrivelser, som har noget med rækkefølgen af forskellige handlingssekvenser at gøre. Så det at opøve den narrative kompetence er en vanskelig og langsom proces, som barnet øver sig på og udvikler hele barndommen (Karmiloff og Karmiloff 2002).

Berman og Slobin (1994) beskriver og analyserer, hvordan børn i forskellige aldre opbygger fortællinger, for på den måde at få indblik i børns narrative udvikling. Udgangspunktet for beskrivelsen og analysen af børnenes udvikling er empiriske data og semispontane talesprogsdata, hvor børn i forskellige aldre er blevet bedt om at fortælle ud fra den samme billedbog. Ud fra Berman og Slobins analyser viser det sig blandt andet, at de 3-årige ofte ikke har nogen egentlig narrativ struktur med en begyndelse, en midte og en slutning. De blander nutid og datid sammen og kan have en tendens til at ville gøre fortællingen personlig eller til en konversation, hvor de inddrager lytteren. Berman og Slobins data påpeger i øvrigt, at børn op til 5-års alderen oftest og hovedsageligt fokuserer på indholdet af enkeltbilleder frem for på at fortælle

dem som en sammenhængende historie. Desuden viser data, at kun få 4-5-årige fortæller historier med plot, som er organiserede omkring et problem og en problem-løsning.

Abstraktionsevne

Allerede i den tidlige kommunikation erfarer barnet, at noget kan sættes i stedet for noget andet. At en gestik eller udpegning kan betyde noget. Tegnet er et symbol – noget, der kan sættes i stedet for det konkrete. Når barnet begynder at interessere sig for billeder og oplever, at konkrete personer kan gengives på billeder, at konkrete ting kan tegnes og så videre, styrkes barnets symbolopfattelse (Vygotsky 1971).

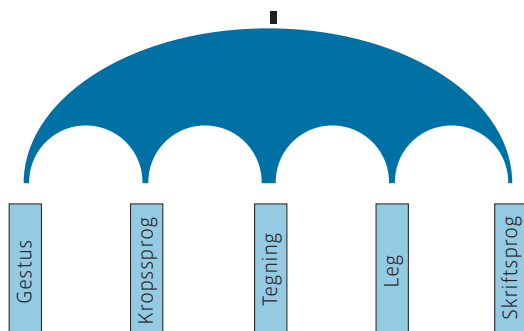
Når barnet efterhånden udvikler fortællerevnen og kan fortælle ikke bare om nuet, men også om hændelser fra i går eller hændelser, der skal ske i morgen, udvikles abstraktionsevnen. I legen etablerer barnet et rum, hvor der skabes en konkret ramme, og hvor der kan leges som om-lege. Det kan være i sanglege, hvor man forestiller sig at være noget andet end det, man er (bjørnen sover). Det kan være i rollelegen, hvor legehandlingerne forestiller den virkelighed, som man forestiller. Og sidst, men ikke mindst, kan det være i forbindelse med lytningen til eventyr og historier, hvor vi med sproget flytter os til forestillingens eller fantasiens univers.

Evnen til at kunne bruge sproget situations-uafhængigt eller kontekstfrit udvikles i leg og aktiviteter med andre og er på mange måder særdeles vigtig i udviklingsprocessen. Sprogkompetence er en forudsætning for udviklingen af abstraktionsevnen, og evnen til at abstrahere er udviklende for den sproglige kompetence (Vygotsky 1971). I legen får børnene mulighed for at udvikle denne evne. I samvær med en voksen omkring en bog med billeder og tekst, eller rettere en fortælling, udvikles evnen til at kunne forestille sig handlinger på baggrund af fortællingen. Her kan den voksne støtte barnets forståelse – vi kan godt tale om ting eller handlinger, der ikke fysisk er til stede.

Sprogsymboler

Børnenes leg og aktiviteter samt det, de kommunikerer med andre om, betyder, at de opdager de kommunikative symboler, som anvendes i den kultur, der er rammen om deres liv. Symbolet er en abstraktion, og udviklingen af forståelsen for symboler kan ses som et kerneområde, som barnet beskæftiger sig meget med (Kamstrup, Holm og Gerstrøm 2003).

Figur 5: Paraplyen



Et symbol er et tegn, man kan sætte i stedet for noget andet – en person, en genstand, en tanke, en begivenhed, hvad som helst. Symbolet er en abstraktion, som kan vise sig i kropssprog, gestik eller tegn, talesprog, musik, eller visuelt i form af billeder, tegninger eller skrift.

At kunne forstå og anvende symbolerne fordrer abstraktionsevne, og børn beskæftiger sig med denne opgave i leg og aktiviteter. Erfaringer med symboler igennem barnets naturlige leg er vigtige forudsætninger for barnets opdagelse af såvel talesprogssymboler som skriftsprogssymboler:

1. Gestik og bevægelse

Det lille barn vil gerne bruge kroppen og bevæge sig og bruger bevægelserne som udtryksmiddel. Der sanses i legen en lang række vigtige informationer, som er vigtige for barnets forståelse af verden. Når der for eksempel anvendes gestik til sanglege,

konkretiseres teksten, og vi kan lege som om-lege. Bevægelsen udtrykker "noget".

2. Leg

I barnets leg afspejles, hvordan barnet hele tiden søger at få styr på virkelighed og forholde sig til situationer i sin verden. Lade som om-lege eller rollelege udvikler forståelsen af, at sproget kan bruges kontekstfrit. De 3-4-årige børns legehandlinger er i starten meget konkrete, men efterhånden sættes legerammen sprogligt: "Nu leger vi, at du var moren, og jeg var faren og så ..." I legen øver barnet sig og får styr på særdeles mange sproglige facetter som tiden, rummet, begreber, kommunikation og så videre (Brostrøm 2007).

3. Tegning

Ved at se på de voksne opdager barnet, at tegne/skrive-redskaber kan bruges til noget. Lysten til at imitere er stor, og barnet går i gang med en vigtig fremadskridende og udviklende proces. I starten handler processen om at få styr på skriveredskabet og øve sig i at bruge det. Men når barnet oplever de voksnes interesse for kradserierne, og tegninger får mening, udvikles evnen til at tegne. Der kommer flere og flere detaljer på tegningerne, og barnet vil gerne fortælle om tegningen. Barnet lærer hurtigt at aflæse sine egne tegninger. Symbolet, som de er et udtryk for, sættes i forhold til virkeligheden, og barnet erfarer sammenhæng mellem det konkrete og det abstrakte. Efterhånden

lærer barnet at skifte emne: "Nu tegner jeg mor, nu tegner jeg en bil..." På den måde får barnet mulighed for at fortælle om kategorier, tidsbestemmelse og så videre i en meningsfuld handling, der kan øge muligheden for at for styr på sproglige begreber (Hagtvet 2004).

4. Billeder

Når barnet sammen med en voksen kigger på billeder og genkender ikke bare sig selv, men også andre, udvikles abstraktionsevnen. Samtalen om billederne er central og støtter barnets forestillingsevne og sprog-tilegnelsesproces. Billederne kan ses igen og igen, og den visuelle hukommelsesmæssige støtte er uvurderlig (Meisner 2000).

5. Det opdagende skriftsprog

Barnet opdager gradvis skriftsprogets anvendelse, når det oplever voksne anvende det. Når der læses historier, når der skrives indkøbslister, når der skrives på computer og så videre.

Når børn får mulighed for at anvende tegne- og skriveredskaber, begynder det at lege og imitere det, de ser. Skriften er sprogets visuelle symbolsprog, og opdagelsen kan danne grundlag for aktiviteter, der er udviklende i forhold til en senere vigtig milepæl: vejen ind i læsningens univers (Liberg 1997).

Når barnet tegner, skribler og legelæser, erkendes en lang række forhold:

- Opmærksomhed over for trykt tekst
- Reaktionen på teksten
- Egen anvendelse af skrift og tegninger i legen (legen med egne symboler)
- Opdagelsen af skriftsprogets konventionelle tegn

I leg og aktiviteter i uformelle rammer gør barnet sig vigtige erfaringer, der styrker mange kompetencer, for eksempel det at håndtere skrive/tegne-redskaber og udvikle øje- og håndkoordination samt evne til at orientere sig på papiret (Hagtvet 2004).

Opdagelsen af sprogets system

– leg med sproget

Efterhånden som barnet oplever og bliver mere og mere kendt med sproget og opnår sprogforståelsen, såvel auditivt som visuelt, øges interessen mod sprogets system (Hagtvet 2004).

Interessen for rim og remser øges, og barnets leg med sproget tager til i omfang. Barnet begynder at interessere sig for bogstaverne og koblingen mellem lyd og skrifttegn. Skriftsproget er distanceret fra det talte sprog, tegnsystemet. De skrevne ord skal kunne opfattes uden støtte af gestik, sprogmelodi eller stemmeføring. Derfor er legen med skriftsprogstegnene, barnets egne eksperimenter og opdagelser et vigtigt grundlag for den senere formelle skriftsprogsindlæring. Barnet lærer på et

tidligt tidspunkt at genkende vigtige ordbil-
leder, for eksempel eget navn og skilte. Når
der gives mulighed for tegne- og fortæl-
leaktiviteter, begynder barnet at mikse
tegninger og skrift. At fortælle historien er
det centrale, og legeskrivningen udvikles, så
tegnene mere og mere kommer til at ligne
de konventionelle tegn. Men det er en forud-
sætning, at børn oplever gode voksenforbil-
leder, der viser, hvordan skriften kan bruges
i meningsfulde sammenhænge.

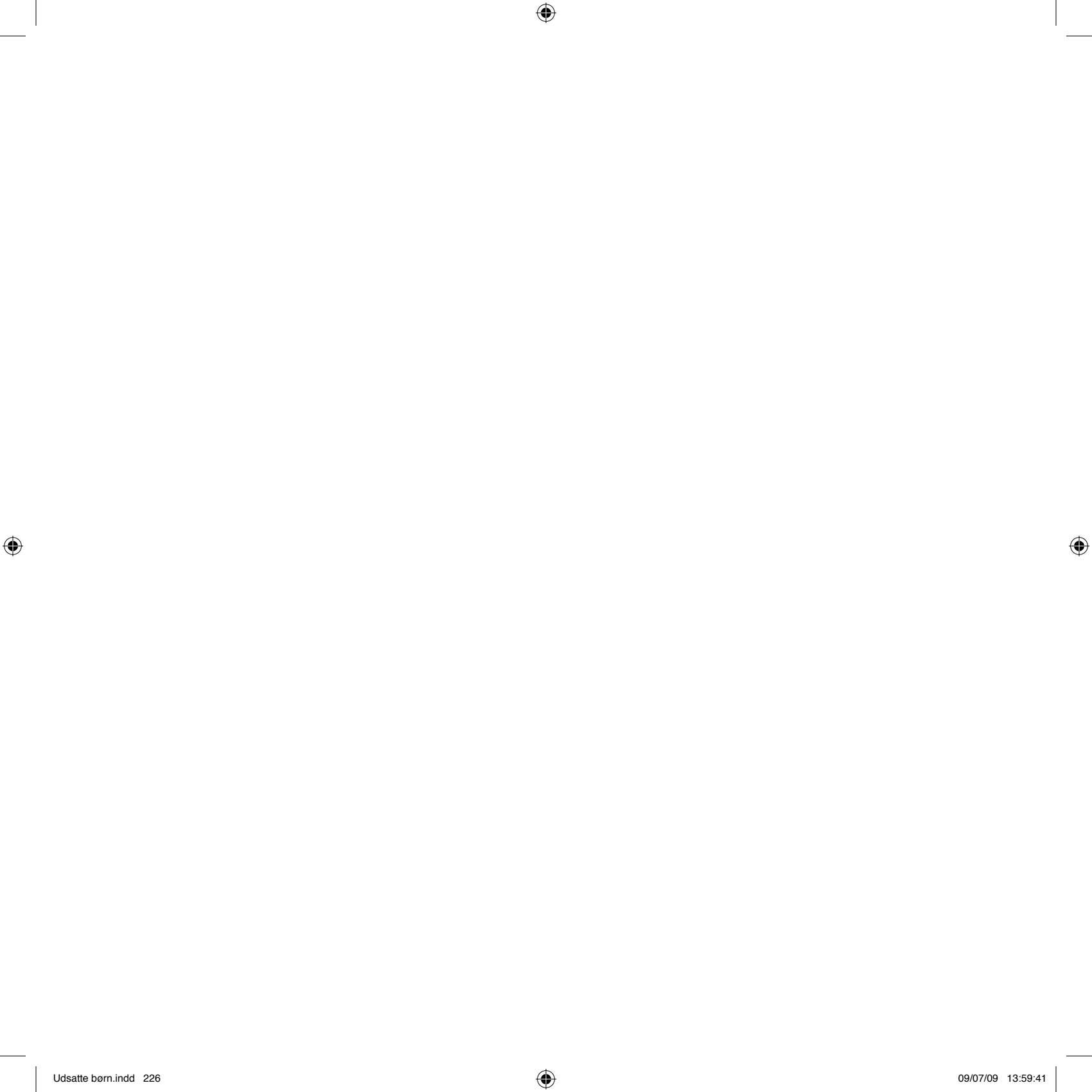
I løbet af den sidste tid i børnehaven øges
barnets sproglige kompetence. Sprogpro-
duktionen udvikles, og barnet kan udtale
mange forskellige lydsammensætninger,
kan tidsangive, kan anvende sproglige
begreber for retninger, kan kategorisere og
anvende overbegreber, taler i længere og
mere komplekse sætninger og så videre. For
eksempel i sætninger som ”skorstensfeje-
ren kom hjem til mig i går – han gik op ad
stigen og kravlede hen ad taget med et stort
reb og en sort kugle”.

Legene med sproget og mange oplevelser af
ligheder eller forskelligheder giver mening,
og erkendelsen og evnen til at generalisere
udvikles. Systemet opdages, og interessen
for at lære noget om sprogsystemet skær-
pes. Denne nysgerrighed er den allerbedste
motivation, når barnet skal i gang med den
formelle læring i skolen (Hagvet 2004), for
eksempel når børnene skal skrive navne-
skilte og opdager, at de bruger nogle af de

samme tegn, blot på forskellige måder:
Lene/Louise/Neel/Lone. Eller når børnene
legelæser og opdager sammenfald: ”Der var
engang en mand, han boede i en spand”.

Litteratur

- Berman, Slobin (1994): *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Psychology Press.
- Brostrøm, Stig (1998): *Børns sproglige udvikling i dagtilbud*. Socialministeriet og Undervisningsministeriet.
- Gade, Anders (2006): *Hjerneprocesser*. Frydenlund.
- Hagtvæt, Bente (2004): *Sprogstimulering*. Alinea.
- Hallas Møller, Anne-Merete (2006): *Styr dig lige*. Frydenlund.
- Hart, Susan (2006): *Hjerne, Samhørighed, Personlighed*. Hans Reitzel Forlag.
- Kamstrup, Holm, Gerstrøm (2003): *Småbørns udvikling af symbolsprog*. Hedensted kommune.
- Karmiloff og Karmiloff (2002): *Barnets vej til sprog*. Socialpædagogisk bibliotek.
- Levine, Mel (2004): *Hjernen bag lysten til at lære*. Dansk Psykologisk forlag.
- Liberg, Caroline (1997): *Sådan lærer børn at læse og skrive*. Gyldendal.
- Ludvigsen, Marie (2007): *Børns fortælleudvikling i Jørgensen og Hede: Sprog som værktøj og legetøj*. Academica, Århus.
- Meisner, Kirsten (2000): *Billedets forankring i det narrative*. Billedpædagogisk Forum. DPU.
- Rye, Henning (1997): *Tidlig hjælp til bedre samspil*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Sigel, Daniel J. (2002): *Sindets tilblivelse og udvikling*. Klim.
- Stern, Daniel (2003): *Spædbarnets interpersonelle univers*. Hans Reitzels Forlag.
- Thomsen, K.A og Jepsen, Otto (2006): *Ørenæse-hals-sygdomme*. Munksgaard.
- Tomasello, Michael (2004): *Understanding and sharing intention*. Cambridge University Press.
- Tomasello, Michael (2005): *How children turn objects into Symbols*. Development Sciences, nr. 8.
- Tomasello, Michael og Bates, Elizabeth (2001): *Language development*. Blackwell. Oxford.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Valsiner, Jan (1997): *Culture and the Development of Children's Action – Theory of Human Development*. Wiley. New York.
- Valsiner, Jan (2003): *Handbook of Developmental Psychology*. Sage Publications Ltd.
- Vygotsky, Lev (1971): *Tænkning og sprog*. Hans Reitzels Forlag.



Udsat

– når børn skal lære mere end ét sprog

Af Marianne Corfitsen, UC Nordjylland

Børn, der tilegner sig mere end ét sprog, er lige så forskellige som de familiemønstre, de indgår i. Tidligere talte man om halvsprog og mangler ved tosprogedes sprogudvikling. Det er man gået væk fra, idet det viser sig, at sprog snarere må opfattes som afhængig af den situation, der tales i. Tosprogede er således fuldt sprogligt erfarne i hjemmesituationer, men må lære dagtilbudssituationer og -sprog som nyt. Det gælder også danske børn, men de har den fordel, at de kan trække på ordforråd hjemmefra. For børn, der kommer i daginstitutionerne med et andet modersmål end dansk, gælder, at det pædagogiske personale må være særlig opmærksomt på at stimulere og understøtte barnets sprogudvikling. Måden at stimulere sprogudviklingen hos tosprogede børn, der er i gang med at lære to sprog, er ikke væsentlig anderledes end sprogsstimulering af børn med ét sprog, men der ligger en forpligtelse til at anerkende og gerne støtte det enkelte barns modersmål som ligeværdigt i den løbende sprogindlæring på dansk.

For nogle børn gælder, at de vokser op i en familie, hvor det daglige sprog i hjemmet er et andet end det, der tales af flertallet uden for hjemmet. Barnet kan have en dansk mor og en far, der udelukkende taler spansk. Det kan blive endnu mere komplekst, hvis foræl-

drene desuden taler et tredje sprog indbyrdes, for eksempel engelsk. Dertil kommer, at nogle lande kan have to majoritetssprog, for eksempel Canada, hvor engelsk og fransk sidestilles. Andre lande har større sproglige minoriteter, for eksempel har Sverige en større finstaltende minoritet i svenske skoler. I Danmark er der en gruppe tosprogede, som taler et andet sprog end dansk i hjemmet. Der er her ikke tale om et minoritetssprog, men derimod om flere. I Danmark vokser hvert tiende barn op med et andet modersmål end dansk og karakteriseres således som tosprogede.

Som helt spæd har barnet alle lyde til rådighed. Lydudviklingen vil forme sig efter det/de sprog, barnet hører. Det ser ud, som om sproglyde, der ikke indgår i det sprog, barnet bruger, aflæres. Samtidig fremgår det, at barnet udvikler sit sprog i ryk. Der er stadier i sprogudvikling, som de fleste børn gennemgår. Vi taler om sprogspurten, hvor barnet fra at have tilegnet sig ganske få ord ad gangen, pludseligt indtager nye ord og vendinger med mangedoblet hast (se også den forrige artikel).

For børn, som ikke taler majoritetssproget i hjemmet, gælder, at de skal lære et nyt sprog løbende, når de starter i dagtilbud – et andet sprog end hjemme. Det er derfor, vi kalder det *dansk som andetsprog* i modsætning til *fremmedsprog*, som læres i skolen. Barnet er således ikke uden forhåndsviden om sprog. De indgår og har deltaget i de samme sproglige relationer som andre børn og har derfor samme grundlæggende viden om sprog og sproglige situationer. De kan således bruge denne viden i forbindelse med indlæring af det næste sprog. For tosprogede gælder, at de lærer sprog og vendinger knyttet til deres hjemmemiljø på modersmålet og dagtilbuds-sprog og -kultur i dagtilbudene.

Domæner

Tidligere brugte man kun begreber som dobbelt halvsprog og tosprogethed. I en svensk undersøgelse af finksprogede børn kunne man påvise, at de finksktalende børn ikke klarede sig så godt på svensk, som var skolesproget, og at de manglede ordforråd for skolesituationerne på finsk, som blev talt i hjemmet. Deraf opstod begrebet halvsprog (Hansegaard 1968). Bag denne anskuelsesmåde ligger en forståelse af sprog som et kar, der fyldes. Når karret er fyldt, kan vi sproget fuldstændigt.

Børn har ikke lært sproget helt. De har i den optik kun halvfylde kar. Ved nærmere forskning i emnet fremgår det, at det imidlertid ikke er en hensigtsmæssig måde at vurdere børns sprogdudvikling på.

I stedet kan man beskrive sprogbrug inden for forskellige *domæner* (Maagerø 2006). Der er et domæne hjemme, et i dagtilbudet og et tredje i Brugsen. Hvert domæne kræver sit sprogbrug, ordforråd og sociale spilleregler. Som voksne kender vi også domæner, hvor vi ikke har sprog og ordforråd til at indgå i samtaler; It-området kunne være et eksempel. Hvert nyt fagområde har sit sprogbrug og ordforråd, som skal tilegnes. Det betyder jo ikke, at vi ikke taler dansk, men at der er domæner med særligt sprog og sprogbrug.

Disse domæner har betydning for den senere skolegang. Det har vist sig, at tosprogede klarer sig fint indtil 3.-4. klasse, hvorefter mange får problemer med fagsproget (Gimbel 1995). Det betyder, at et bredt og omfattende ordforråd er vigtigt. Det ser ud, som om de fleste danske børn kender og bruger mange flere ord og begreber, end der lige anvendes i de nære og konkrete domæner. I skolesammenhænge er disse ord defineret som *førfaglige ord*. Det vil sige ord, som dansktalende børn kender fra flere sammenhænge, og som derfor ikke forklares af læreren. Et eksempel kunne være et ord som "bakker", der kan have flere betydninger efter sammenhæng. Pointen er her, at geografilæreren typisk vil fortælle klassen om bakker, udtale ordet bakker og samtidig forudsætte begrebet "bakker" bekendt. Medmindre "bakker" ledsages af en figur, et billede eller en tegning på tavlen, kan begrebet volde de tosprogede forståelsesproblemer.

Denne problemstilling kræver en længere redegørelse, men det skal her blot nævnes, at problemstillingen med førfaglige ord og forståelsessammenbrud i forbindelse med større faglige krav og forståelse for det læste er den samme for danske børn med en social baggrund uden tradition for at tale sammen og indgå i dialog om verden. Det betyder, at udfordringen for det pædagogiske personale er at skabe et sprog og en viden om verden både for tosprogede og for børn med såkaldt kultursvag baggrund. I den forbindelse bør nævnes, at der kan være stor forskel på det ordforråd, man forstår, og det, man kan anvende. Ligesom man kan have en fornemmelse af, inden for hvilket semantisk (forståelses)område et begreb hører hjemme, når man siger ”er det ikke noget med ...”

Sociale relationer

Motivationen for at tilegne sig ny viden og nye færdigheder er knyttet til sociale relationer. Det er vigtigt at sørge for, at der opbygges nære relationer mellem børn og voksne, da tillid og tryghed er udgangspunktet for udvikling – også sprogudvikling. Det pædagogiske personale kan således vælge at se på de sociale relationer, barnet indgår i. Hvordan taler barnet med sin mor og far, og hvordan taler barnet med legekammeraterne? For det lille barn gælder eksempelvis, at det uden problemer kan bruge spanske ord med sin far og danske ord med sin mor. Barnet indgår i dagligdags sammenhænge,

hvor det vil være naturligt at skifte mellem sprogene. Dette fænomen kaldes kodeskift. Blandt kammerater gælder, at kodeskift mellem minoritetssproglige elever er almindeligt (hvis de er fra samme sprogbaggrund).

De nyeste undersøgelser af kodeskift blandt tosprogede har vist, at kodeskift ikke er udtryk for mangelfuld eller begrænset ordforråd eller sprogbrug. Kodeskift indgår i et raffineret socialt samspil, hvor det ofte er den med højest status, som bestemmer, hvornår og i hvilke sammenhænge der skiftes mellem sprogkoder (Gimbel 1995). Kodeskift kan således ikke bare ansues som mangelfuld sprogbeherskelse. Det ser endog ud, som om især sikre sprogbrugere på begge sprog skifter koder meget bevidst. Ved hjælp af kodeskift signalerer man sammenhold eller udgrænsning:

”Tosprogethed er en del af de tosprogede børns hverdag og dermed også en del af deres identitet. Ved hjælp af sproget udtrykker og forhandler man sin egen identitet og andres identitet, og sprogbrug og sprogvalg er et redskab til at markere fællesskab og gruppetilhørsforhold eller det modsatte. På den måde får sproget også en signalværdi ud over det at formidle et indholdsmæssigt budskab på det mest hensigtsmæssige sprog” (UVM 2007).

Sprogbad

En oplæring i to sprog kan antage mange former. Man bør her være opmærksom på, at der er forskel på at lære et andet sprog som ung eller voksen, og så det at lære "at tale" to sprog sideløbende. Man kan her skelne mellem flere former for tosproglig oplæring og tale om henholdsvis svage og stærke former for tosproglig oplæring (Baker 1996). En svag model er det såkaldte sprogbad:

"Minoritetsbarnet kastes ud i majoritetens "sprog", fordi dette anses for at være den hurtigste måde at lære "at svømme" på. Barnet får ingen form for "svømmeoplæring" eller "flydestøtte". De samfundsmæssige og pædagogiske mål er assimilering og resultatmålet er ensprogethed på majoritetssproget. Fordi barnets modersmål "drukner" i flodbølger af majoritetssproglig påvirkning, fordi mange under sådanne omstændigheder vil have problemer med lære majoritetssproget ordentligt, og fordi mange oveni oplever problemer af social og følelsesmæssig art, kaldes strategien altså "sprogdrukning". Nogle børn lærer alligevel at "svømme" i majoritetshavet, mens andre lærer at "holde sig flydende" (Engen og Kulbrandstad 1998).

Sprogbadet understøtter derfor ikke en effektiv sproglindlæring.

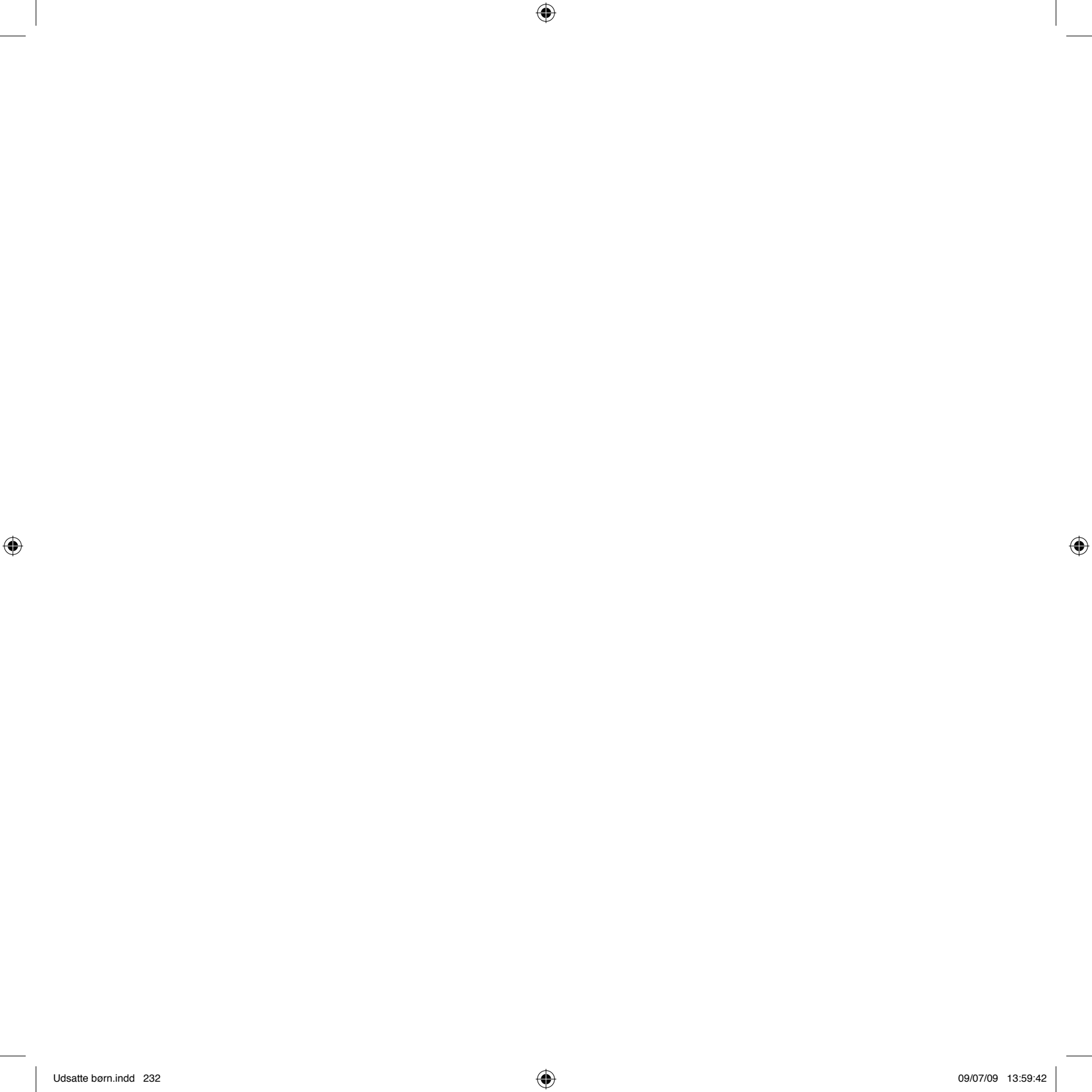
Mellemsprog

I stedet for sprogbadet skal man være opmærksom på det *mellemsprog* eller *intersprog*, som de tosprogede børn udvikler. Mellemsprog er det sprog, det tosprogede barn udvikler som et sprog "på vej". Det er et sprog, der låner fra begge barnets sprog, og som er udtryk for, at barnet er aktivt og hypoteseafprøvende i sin sprogtilegnelse. Hypoteseafprøvningen er ikke udtryk for en bevidst strategi fra barnets side; det er snarere regler, som barnet danner sig ubevidst, og som det herefter afprøver i konkrete sammenhænge. Efterhånden som barnet får erfaringer med, hvad der kan siges hvordan og hvornår, vil det få revideret eller bekræftet de regler, det har skabt. Barnet er altså ikke bare et kar, der fyldes sprog i, og ved at lytte til barnets måde at bruge sproget på får det pædagogiske personale et indtryk af, hvor i sprogtilegnelsesprocessen barnet befinder sig. Det vil være karakteristisk, at barnet i en periode kan anvende sine nytilegnede hypoteser forkert. For eksempel kan barnet have brugt datidsendelsen "løb" korrekt i en periode for derefter pludseligt at sige "løbede". Det er udtryk for, at barnet kender brugen af den uregelmæssige endelse for "at løbe", men i en periode overfører den regelmæssige bøjning på det uregelmæssigt bøjeede udsagnsord, når det opdager, at det er sådan, man danner datid på dansk. Efter en periode vil barnet igen kunne anvende de regelmæssige endelser på regelmæssige udsagnsord og gemme det særlige til de rigtige sammenhænge.

Et andet eksempel kan være helt kreative nyskabelser eller låneord fra det ene sprog til det andet, når målsprogsordforrådet ikke slår til. Det pædagogiske personale bør derfor hilse hypoteseafprøvninger, sproglige nyskabelser og sprogforsøg velkomne og se dem som barnets aktive forsøg på sprog-tilegnelse. Det er tilladt at blande, at skifte og at finde på sprog, og ”øvelserne” kan fint indgå i den daglige leg med rim, remser og sproglege.

Litteratur

- Baker, Colin (1996): *Foundations of Bilingual Educations and Bilingualism*. Edition. Clevedon. Multilingual Matters.
- Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad: *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Ad Notam Gyldendal.
- Gimbel, Jørgen (1995): *Bakker og udtale*. Sprogforum nr. 3.
- Hansegaard, N. E. (1968): *Tvåspråkhed eller Halvsråkhed?* Aldus/Bonniers. Stockholm.
- Jones, M. m.fl. (1986): *Semilingualism: A Half-Baked Theory of Communicative Competence*. I: *Applied Linguistics*, vol. 7, no. 1. Oxford University Press.
- Maagerø, Eva Og Tønnesen, Elise Seip (2006): *Å lese i alle fag*. Universitetforlaget.
- Nygaard Jensen, Mette (2005): *Dialogisk oplæsning i dagtilbud*. Learning Lab.
- www.uvm.dk: *Vejledning til obligatorisk sprogstimulering af tosprogede småbørn* (2005) og *Sprogscreening af tosprogede småbørn* (2007).



Sprogvurdering – om observation, analyse, forældresamarbejde, handleplaner og evaluering

Af Mona Gerstrøm, UC Syd

De senere års fokus på børns sproglige kompetence, såvel talesproglig som skriftsproglig, har medført, at der iværksættes en lang række tiltag på førskoleområdet. Interessen for det tidlige sprogtilegnelsesforløb er stigende, og teksten peger på mulige sammenhænge imellem linjen i den tidlige sprogtilegnelsesproces og senere skriftsproglige kompetencer.

I august 2007 blev det ved lov bestemt, at alle kommuner skal tilbyde alle børn på cirka 3 år en sprogvurdering og eventuel pædagogisk opfølgning. Kommunerne vælger selv vurderingsmetode, som dog skal forløbe i et tæt samarbejde med forældrene. Børn, der taler mere end et sprog, skal sprogvurderes, og der rettes et specielt fokus på støtte i relation til den tosproglige sprogtilegnelsesproces.

Indenrigs- og Socialministeriet har i samarbejde med Center for børnesprog og Mikroværkstedet lagt et materiale ud på nettet, som frit kan benyttes (www.social.dk). Det norske observationsmateriale "Tras" (Statslig

spesialpædagogisk støttesystem, Utdanningsdirektoratet 2003) er en anden mulighed, ligesom nogle kommuner vælger at anvende "det bornholmske materiale"¹⁰⁸. Endelig kan kommunen også udarbejde sit eget vurderingsmateriale.

Hensigten med vurderingerne er, at der så tidligt som muligt kan iværksættes udviklingsfremmende aktiviteter, hvis sprogtilegnelsesprocessen ikke forløber som forventet. Ligeledes tænkes de sproglige vurderinger i relation til målsætningerne i de generelle læreplaner i daginstitutionerne.

Med vurderingerne og den generelle afprøvning af så mange børn som muligt (forældrene har jo lov til at vælge fra), øges mulighederne for at planlægge målrettede indsatsområder, så alle børn kan blive tilpas udfordret i deres sprogtilegnelsesproces. Det interessante er netop det efterfølgende pædagogiske arbejde, hvor målene omsættes

¹⁰⁸ Se for eksempel tidsskriftet Talepædagogen nr. 1 2006 for en uddybning.

i aktiviteter og kommunikativt samspil med børnene, og hvor det pædagogiske personales observationer, analyse og evaluering løbende sikrer børnene de bedste mulige udviklingsbetingelser. Med kendskab til sprogtilgængelighedslinjen og viden om læring har man det bedste grundlag for at skabe befordrende kommunikative miljøer for sprogtilgængelse. I den daglige kommunikation og i samværet med børnene har det pædagogiske personale således mange opgaver:

1. Observatøropgaven, hvor optikken rettes neutralt, og der indhentes viden om barnets sproglige og kommunikative kompetencer.
2. Detektivopgaven, hvor der indhentes viden fra andre, der kommunikerer med barnet, og hvor den indhentede viden analyseres og overvejes i forhold til pædagogiske tiltag.
3. Direktøropgaven, hvor det pædagogiske personale tilrettelægger aktiviteter og leder og guider i læringsrummet.

Undersøgelse af den sproglige kompetence

Uanset metodevalg skal man altid huske, at en sprogttest er et øjebliksbillede, og barnets svar skal ses i forhold til den konkrete opgave. Stemning, motivation, forståelse for opgaven og så videre spiller en væsentlig rolle. Derfor må de informationer, man får om barnets sproglige kompetence i forhold

til sprogttesten, altid suppleres med yderligere observationer og samtaler med barnets kommunikationspartnere.

Ved sprog vurdering af de 3-årige indhentes informationer om barnets sproglige kompetencer i henhold til sprogets form (lyd og grammatik), sprogets indhold (forståelse og sproghandlinger), og hvordan sproget bruges (det pragmatiske). De forskellige sprog vurderingsmaterialer indikerer en normramme, som gør det muligt at overveje, om sprogtilgængelsen forløber alderssvarende, eller om der er grund til yderligere undersøgelser. Det centrale er, at barnet udfordres tilpas og relevant.

For nogle børn er det nødvendigt at tilrettelægge en specialpædagogisk foranstaltning. I så fald skal der i samarbejde med forældrene ansøges om midler til en målrettet indsats, som kan tilrettelægges på forskellige måder. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning kan være behjælpelig med en nærmere udredning af problemstillingen og efterfølgende være rådgivende i forhold til den specialpædagogiske opgave.

For andre børn tilrettelægges, i samarbejde med forældrene, en fokuseret indsats i et kortere forløb. Hvis indsatsen ikke er tilstrækkelig, overvejes barnets situation og en eventuel specialpædagogisk indsats.

For den største gruppe børn vil sprogtilegnelsen ved 3-års alderen forløbe uproblematisk, og de generelle målsætninger i læreplanerne er tilstrækkelige i forhold til at imødekomme disse børns muligheder for at fortsætte sprogtilegnelsesprocessen i deres eget tempo.

Med sprogundersøgelserne kendes barnets sproglige kompetence. Observationer og indsamling af informationer om barnets læringsforudsætninger og sprogmiljø er supplerende materiale, når der skal tilrettelægges udviklingsfremmende tiltag. Hvordan forløber kommunikationen med såvel voksne som andre børn? Hvilke kommunikative udfordringer møder barnet derhjemme og i daginstitutionen (Stern 2003)? Hvordan er barnets opmærksomhed og koncentration under samtale, ved egen fortælling, ved oplæsning og i andre sproglige sammenhænge (Levin 2004)?

Dialog med forældrene – fokus på barnets sproglige miljø

Loven om sprogvurdering, som er et tilbud til alle børn omkring 3 år, lægger i særdeleshed vægt på forældresamarbejdet. Forældrenes deltagelse i vurderingsprocessen og dialogen om barnets kompetence er et godt grundlag i forhold til at iværksætte forandringsprocesser. Barnets sproglige og kommunikative miljø må ses i et anerkendende perspektiv, forstået således, at miljøets muligheder og normer ses som udgangspunkt,

og at de nødvendige forandringsprocesser tager afsæt i familiens kompetencer. Hvilke fokuspunkter er familien motiveret for at arbejde med, og hvilke muligheder har de?

For eksempel kan samspillet mellem barn og forældrene være præget af "ikke-sproglig kommunikation", hvor familien primært kommunikerer med mimik og udpegninger. Det er vigtigt, at det positive ved kommunikationsformen ses, og at familien på det grundlag gøres opmærksom på eller motiveres for at inddrage det talte sprog i handlingerne (Højholt 2005).

I forhold til familier med risiko for udsathed er relationsarbejdet særdeles centralt, og dagtilbudet har en særlig opgave i forhold til at supplere det kommunikative miljø. Men det er vigtigt, at forældrene deltager og føler sig anerkendt i forhold til de opgaver, de formår at varetage. I forandringsprocessen er den daglige dialog med forældrene vigtig, så indsatsen bliver vedholdende og stedse regulerende i forhold til barnets udviklingsproces¹⁰⁹.

Forældreopgaven er, på samme måde som det pædagogiske personale, at befordre barnets kommunikative udvikling og sprogtilegnelse. Men derforuden har forældrene en lang række andre opgaver i forhold til

109 Bo, Guldager, Zeeberg (2008). Se også artiklen *Identifikation af udsathed* i bogens del 1.

barnet, som skal gå op i en højere enhed: Der skal tjenes penge, købes ind, laves mad, vaskes tøj, gøres rent. Barnet skal vaskes, have børstet tænder, opdrages, lære de kulturelle normer, der skal være aktiviteter sammen med barnet og så videre. Sideløbene hermed skal de voksnes eget arbejds- og fritidsliv passes.

Viden om forældreopgaven og kompetencer til at udføre den varierer fra familie til familie. Den pædagogiske udfordring er dels at skabe dialog om barnets sproglige og kommunikative udvikling, dels delagtiggøre forældrene og skabe forståelse for voksnes vigtige opgave i kommunikationen.

Overvejelser omkring læringsmiljøet

Læringsrummet eller barnets udviklingsarena må nødvendigvis også analyseres, og nødvendige målsætninger for forandringer må medtænkes i et anerkendende perspektiv, når der skal iværksættes forandringsprocesser. Muligheden for at lære sig eller tilegne sprog beror på de muligheder, som opstår i vigtige øjeblikke, set fra barnets perspektiv. Rammerne om situationen kan være såvel udfordrende som begrænsende (Valsiner 2003).

Det pædagogiske personale kan spørge: Hvordan er den kommunikative ramme? Hvordan er mulighederne for at opleve et nuanceret sprog? Hvordan er mulighederne for samvær omkring sproglige aktiviteter,

dialog, brug af billedbøger og oplæsning? Hvilke forandringer er realistiske, og hvordan kan de målsættes?

Sådanne spørgsmål og reflekterede svar, altså overvejelser og målsætninger omkring de kommunikative og sproglige rammer, tilgodeser behovet for fokus, dels på det konkrete sprogmiljø og rammen for det betydningsfulde nu, dels på det anvisende miljø, hvor barnet kan opdage og stifte bekendtskab med kommende udviklingsopgaver i et trygt og godt miljø (Valsiner 2003). Med et fokus på læringsrummet og de voksne som gode sprogforbilleder og kommunikationspartnere kan mange risikoelementer nedtones, og udsathed forebygges.

Overvejelser vedrørende den voksnes rolle

De voksnes relation til barnet i forhold til mediering eller befordring af udviklingsprocesser er en stor udfordring i det pædagogiske arbejde. Hvilken udvikling skal befordres, hvordan skabes motivation, og hvordan skabes gensidighed med barnet? Den voksne må erkende sin opgave og støtte og lede barnet på rette vej (Valsiner 2003).

Børn har brug for at opleve mestring, og at kommunikationen lykkes. Oplevelsen af det modsatte kan få følelsesmæssige konsekvenser, hvorfor det er vigtigt, at den voksne kan give den nødvendige hjælp og støtte, så barnet får mulighed for at opleve positiv forandring og erkendelse af ”jeg kan”.

Det pædagogiske personales bevidsthed om den medierende rolle er væsentlig (Kirkebæk 2005), og målrettethed med en anerkendende tilgang er vigtig. Det pædagogiske procesarbejde må derfor løbende evalueres og justeres.

Det er vigtigt at huske, at de voksnes handlinger i relationen med barnet kan udgøre en risikofaktor i sig selv. Manglende tryghed og gensidighed kan påvirke udviklingen på alle måder og i alle grader¹¹⁰.

Overvejelser vedrørende barnets læringsforudsætninger

Når barnets sproglige kompetence vurderes, er det vigtigt at medtænke læringsmæssige forudsætninger eller kognitive funktioner, som i de tidlige barneår udvikler sig stærkt fremadskridende (Siegel 2002). Kan barnet fastholde fokus? Hvor længe kan barnet koncentrere sig? Afledes barnet? Hvordan er hukommelsen (Levine 2004)?

Udviklingen af de kognitive funktioner, som også er betinget af biologiske faktorer, følger i nogle tilfælde en atypisk tidslinje, hvilket kan medføre en udviklingsforstyrrelse. Hvis adfærden er præget af megen uro, manglende koncentration og manglende fordybelse i leg og andre aktiviteter (ADHD), er risikoen for udvikling af udsathed meget stor.

Struktur, gode rutiner og guidning er en forudsætning for det urolige barns trivsel, hvorfor tidlig indsats og pædagogisk målrettede handlinger er en nødvendighed.

Overvejelser i forhold til målsætninger og handleplaner

Jan Valsiner (1997, 2003) har med udgangspunkt i Vygotskys zonebegreb sat ny fokus på barnets udviklingsforløb og læring. Zonerne for nærmeste udvikling ses i relation til såvel de muligheder, barnet gives, udviklingsarenaer eller det, der gives mulighed for i situationen, og barnets egen udviklingsparathed eller kognitive muligheder.

I nuet, som skabes af deltagerne i det nærværende øjeblik, skubbes eller trækkes barnets udviklingsproces i en bestemt retning af det, der sker i den sociale sammenhæng, og af egen personlig målrettethed. Det, der sker i handlingerne, påvirker tanker og fremtidige handlinger.

Derfor udvides Vygotskys zoneopfattelse hos Valsiner til at omfatte flere zoner:

1. Zonen for fri bevægelighed.
Omgivelsernes ramme for barnets handlinger, tanker og følelser. Her medieres barnets udvikling på en måde, der kan anerkendes i den givne kultur. Barnet udvikler en strukturel ramme for kognitiv aktivitet og emotioner, der kan kontrolleres på en kulturelt forventet måde i forskellige sociale situationer. Zonen kan

110 For en uddybning, se artiklen *Identifikation af udsathed* i bogens del 1.

på samme tid opfattes som fremmede og begrænsende for udviklingen.

I den sammenhæng er det vigtigt at medtænke børns meget forskellige udviklingsarenaer og de muligheder eller begrænsninger, der regulerer udviklingsprocessen. Risikoen for at skabe udsathed er stor, og når barnet skal forholde sig til forskellige miljøer og dermed udvikle sig på forskellige udviklingsarenaer, bliver opgaven ikke lettere. Hvis sprogekoden er divergerende, eller hvis de sociale og kulturelle rammer er meget forskellige, kan barnets udviklingsproces let påvirkes.

Derfor er det vigtigt at medtænke, hvordan der kan skabes bedre udviklingsbetinger i forhold til den sociale og kulturelle udviklingszone, så barnet kan udvikle sig i trygge og kontrollerede rammer.

2. Zonen for støttet handling.

Den støttede handling angår voksenstøttede, befordrende handlinger med et bestemt udviklingsfokus. Barnets engagement og motivation er central. Voksen/barn-relationen er omdrejningspunktet, og barnets deltagelse er udslagsgivende for udviklingsprocessen. Barnets perspektiv, kompetencer og motivation må derfor være udgangspunktet. Det er vigtigt, at den voksne kan vurdere barnets kompetence og med en ressource- og relationsorienteret tilgang kan befordre

barnets udviklingsproces ud fra barnets præmisser¹¹¹. Den voksne bevidsthed omkring egen rolle er vigtig, således at barnet guides hensigtsmæssigt i forhold til udviklingsfremmende aktiviteter.

Optikken bør derfor rettes mod den udsathed, som voksne kan medføre, hvis børn ikke får den nødvendige støtte i udviklingsprocessen. Gensidigheden i samspillet mellem barn og voksen er udgangspunktet. Den voksne kendskab til barnets kompetencer på alle områder er en nødvendighed, og etableringen af udviklingsfremmende situationer er udslagsgivende for forløbet. Barnet skal have mulighed for at tilegne sig sprog og lære om verden i det nærværende øjeblik.

3. Zonen for kommende udvikling/potentiale.

Denne zone angår udviklingsaspekter, som barnet begynder at vise interesse for, men som endnu ikke aktualiseres i egentlige handlinger. Barnet er optaget af at opdage og motiveres derigennem til at afprøve. Dermed rettes fokus igen på sprogmiljøet og de anvisninger, som voksne og andre børn giver i alle kommunikative sammenhænge i forskellige handlinger.

111 Se *Indledning* og *læsevejledning* og artiklen *Ledet samspil* for en uddybning.

Hvis børn ikke anvises nye muligheder, færdigheder eller kompetencer, er det indlysende, at risikoen for udsathed bliver stor. Gode forbilleder og aktiviteter, der beforder anvisningen af kommende udviklingsmuligheder, er vigtig. De sociale og kulturelle aspekter kan være udslagsgivende. Hvis barnet for eksempel ikke får mulighed for at opdage skriftsprogets betydning i konkrete og meningsfulde sammenhænge, er det klart, at motivationen for at lære skriftsprogets regler kan være begrænset.

Denne udviklings- og læringsteori understreger nødvendigheden af, at målsætningerne ikke alene kan rettes mod barnets eventuelle problemstillinger. Der skal sættes fokus på det kommunikative miljø og handlinger, der kan give barnet mulighed for at tilegne sig sprog i meningsfulde handlinger. I læreprocessen har barnet brug for guidning i forhold til det, der skal og kan læres i zonen for nærmeste udvikling, og brug for anvisninger i forhold til det, der senere skal læres, det vil sige potentialerne. Det betyder, at:

- den voksne må tilrettelægge et godt sprogmiljø og gode sproglige aktiviteter – socialisering
- den voksne må anvise og være sprogforbillede – gå foran barnet

- den voksne må støtte og samarbejde med barnet i læreprocessen, anvise, deltage, sørge for kommunikation og sproglige aktiviteter – gå ved siden af barnet
- den voksne må lade barnet øve sig og udforske sammen med andre børn, men være klar til at støtte barnet – gå bagved barnet¹¹².

Handleplan

Udfordringen er at tage afsæt i det kommunikative samspil og de aktiviteter, som børnene er optaget af. Det handler om at befordre kommunikativ udvikling og sprogtilegnelse i de alle de læringsrum, hvor voksne er deltagende i aktiviteter, og leg er udgangspunktet. Bevidsthed om de voksnes opgaver i samspillet er central, og aktiviteterne såvel som miljø bør tilrettelægges, så børnene støttes i hverdagen i forhold til at få overblik og opleve sammenhænge. Der skal være fokus på følgende¹¹³:

Hvilke kompetencer skal barnet have mulighed for at tilegne sig?

Hvordan motiveres barnet til at være med?

Hvilke aktiviteter kan danne ramme for læringen?

Hvad skal den voksne gøre?

Hvilke tegn på udvikling skal de voksne være opmærksomme på?

112 Jævnfør også modellen for de fire læringsrum i artiklen

At sætte problemer til skue i det æstetiske rum i bogens del 1.

113 Brostrøm og Vejleskov (2008).

Hvad er tidsrammen?

Hvornår skal forløbet evalueres?

Evaluering af målrettede og tilrettelagte handlinger

For at kunne sikre de bedst mulige forudsætninger for sprogtilegnelse må aktiviteter og kommunikationen løbende evalueres og justeres. Med konkrete målsætninger og fokus på tegn på udvikling øges mulighederne for at skabe motivation omkring det arbejde, de voksne skal gøre for at skabe gode udviklingsmuligheder for barnet. Ligeledes kan barnets perspektiv, motivation og muligheder medtænkes i procesarbejdet. Sidst, men ikke mindst, er evalueringsarbejdet en god indfaldsvinkel i forhold til samarbejdet med forældrene. Det pædagogiske personales medierende eller befordrende rolle i forhold hertil skal medtænkes. I nogle tilfælde kan opgaven forklares, i andre tilfælde skal den anvises i konkrete situationer. Men det pædagogiske personale må nødvendigvis være tovholder i forhold til processen, som gerne skal afspejle en fremadskridende udvikling.

Det centrale er derfor opfølgningen på sprogvrurderingen, som kun giver mening, når der handles på de informationer, der er indsamlet. Dermed sluttet ringen, og det pædagogiske arbejde i hverdagen og samarbejdet med forældrene bliver udslagsgivende for de muligheder, som barnet har brug for i sprogtilegnelsesprocessen.

Litteratur

- Bo, Karen-Asta, Guldager, Jens og Zeeberg, Birgitte (2008): *Udsatte børn*. Akademisk Forlag.
- Brostrøm, Stig og Vejleskov, Hans (2008): *Dannelse, udvikling, erfaring, selvvirksomhed – en pædagogisk citatmosaik*. Frydenlund.
- Christensen, Ebdrup, Flye (2007): *Den bornholmske treårsscreening*. Specialpædagogisk forlag.
- Højholt, Charlotte m.fl. (2005): *Forældresamarbejde*. Dansk psykologisk forlag.
- Kirkebæk, Birgit (2005): *Medieret læring*. www.vikom.
- Levine, Mel (2005): *Hjernen bag lysten til at lære*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Red. Dansk Videncenter for Ordblindhed (2003): *Tras – Håndbog og vejledning*.
- Stern, Daniel (2003): *Spædbarnets interpersonelle univers*. Hans Reitzels forlag.
- Valsiner, Jan (1997): *Culture and the Development of Children's Action – Theory of Human Development*. Wiley. New York.
- Valsiner, Jan (2003): *Handbook of Developmental Psychology*. Sage Publications Ltd.
- Vygotsky, Lev (1971): *Tænkning og sprog*. Hans Reitzels Forlag.

Sprogstimulering – nogle bud på sprogfremmende aktiviteter

Af Marianne Corfitsen, UC Nordjylland, Hanne Fløe Nielsen, UC Sjælland og Mona Gerstrøm, UC Syd

Hverdagens kommunikation og dialogen om det, der sker i situationen, er fundamental. Gode rutiner og tydelige kommunikationsregler er nødvendige, ligesom de voksne jævnligt må overveje og afstemme rutinerne, så sprogbrug og gode kommunikationsregler udvikles positivt. Hverdagens aktiviteter og lege rummer rige muligheder for kommunikation og sprogtilegnelse, men nogle aktiviteter, finder vi, er særdeles befordrende og nødvendige i forhold til børn, hvor sprogtilegnelsen volder problemer.

Et godt sprogmiljø er kendetegnet ved, at det sideløbende støtter barnets personlige, sociale og sproglige udvikling. Det er præget af anerkendelse af barnets sprogkultur: ”Barnet må blandt andet gives mulighed for at anvende sin sproglige og kulturelle erfaringsbaggrund fra hjemmet i nye sammenhænge, hvor dansk sprog og kultur er dominerende” (UVM 2005).

I et godt sprogmiljø er sproget en integreret del af legeaktiviteterne og er karakteriseret ved at:

- børnenes nysgerrighed for sprog vækkes
- børnenes sproglege tages op og udvikles i fællesskab
- børnene bliver lyttet til og får respons
- kommunikationen opleves nærværende og gensidig.

Den voksne løfter og perspektiverer barnets sprog og viden om verden. Det påhviler derfor i særlig grad de voksne at gå i dialog med børnene. Gode sprogaktiviteter kan være særligt understøttende tiltag i samværet med børn med risiko for udvikling af udsathed (Gerstrøm 2007).

I dialogen hjælper den voksne barnet med at holde samtalen i gang. Man kan eventuelt gentage sætninger i en spørgende tone eller spørge aktivt ind til barnets udsagn. Derudover bør man:

- tale med barnet om, hvad der sker her og nu
- lytte til barnet og lad det tale færdigt
- tale langsomt og tydeligt i korte hele sætninger, og understøt gerne med tydelig mimik og kropssprog

- give barnets mulighed for at opfatte lydene i talesproget, syng eller klap gerne stavelserne
- betone og repetere vigtige ord, brug det samme ord i andre sammenhænge
- tale med barnet om, hvad der betyder det samme som ordet – eller det modsatte
- være motiverende og opmuntrende, så barnet får lyst til at kommunikere
- lære børnene sproglige vendinger i forhold til leg og deltagelse i sociale relationer, for eksempel ”må jeg være med i legen?” eller ”stop, jeg vil ikke være med mere!”

Den mundtlige fortælling

Vi kan fortælle om oplevelser fra vores eget liv og vores drømme – de såkaldte erindringsfortællinger eller livsfortællinger. Vi kan improvisere os frem til fantasifortællinger, hvor alt er muligt, og hvor stumper af virkelighed blandes sammen med for eksempel eventyr eller klip fra tv, film eller computerspil. Vi kan genfortælle eventyr, myter og sagn eller historier fra billedbøger, og endelig kan vi fortælle vittigheder og frække historier.

I forhold til det daglige pædagogiske arbejde kan den mundtlige fortælling udfolde sig i alle hverdagens sproglige situationer:

1. Den voksne, der fortæller for børn.
2. Voksne og børn, der fortæller i fællesskab.
3. Børn, der selv fortæller.

Den narrative kompetence udvikles ved at lytte til fortællinger og ved selv at fortælle. Desuden formidles fortælletraditioner og fortællingers kulturelle værdier. Den pædagogiske relation forstærkes ved nærværet, samværet og dialogen omkring fortællingen, og børns indbyrdes sociale liv bindes sammen (Jørgensen m.fl. 2007): ”Dengang jeg var lille, da ...” ”Min hund har fire ben, hvor mange ben har din høne? Min ven kom og legede med mig, men så blev vi uvenner.” ”I morgen skal vi bage en kage.”

Emnerne kan være mange, og det handler om at finde frem til et emne, der oprigtigt er interessant for barnet, men også gerne for det pædagogiske personale selv.

Den mundtlige fortælling lever i nuet og kan betragtes som en slags flygtig kunstart, hvor den enkelte, hvad enten det er fortælleren eller tilhøreren, selv danner billeder som illustration til fortællingernes indhold.

Oplæsning

Dorthe Futtrup¹¹⁴ skelner mellem højtlesning, oplæsning og fortælling. Forskellen på

114 Dorthe Futtrup er professionel fortæller. Se www.dorte-futtrup.dk.

højtlesning og oplæsning er i hendes øjne, at oplæseren er bevidst om sin måde at læse op på, har forberedt sig og er sansende til stede i den tekst, der læses op, i modsætning til en højtleser, der tænker på alt mulig andet end selve teksten, der læses højt. Det er således oplæsningen, vi beskæftiger os med i det følgende.

I forhold til oplæsning med de 0-6-årige er det oplagt at tage udgangspunkt i billedbogen. Når voksne læser op for børn, eller børn legelæser op for hinanden, er bogen og billederne helt konkret til stede og et fysisk udtryk for den fortælling, der formidles. Kirsten Vagn Andersen betragter billedbogen som et legende møde mellem barnet og den voksne:

”Billedbogen kan lægge op til en didaktisk tænkning der har legen i centrum, og den kan være et udtryk for flere symbolsystemer som fx legesproget, billedsproget, talesproget og skriftsproget, de bærer tilsammen fiktionen og fortællingen hvor børn og voksne kan mødes.”¹¹⁵

Et sådant møde kan blandt andet forekomme som *dialogisk oplæsning*, en oplæsningsmetode, der bygger på forskningsresultater, som pænger en forbindelse mellem oplæsning

og sprogtilegnelse. Forskningen viser en sammenhæng mellem udvidelse af ordforråd og dialogisk oplæsning, hvor dialogisk oplæsning skal forstås på den måde, at man snakker mere eller mindre struktureret med børnene om den tekst, man læser. Metoden fordrer, at den voksne bevidst arbejder med børnenes ordforråd ved at formulere forskellige typer af spørgsmål, som udfordrer og støtter børnene til at sige lidt mere, end de ellers ville (Nygaard Jensen 2007).

Når det pædagogiske personale vælger billedbøger til institutionen, og når de læser bøgerne sammen med børnene, bør de overveje, hvorvidt bøgerne repræsenterer både samtidskultur og kulturarv, om bøgerne repræsenterer en bred vifte af både fakta, fiktion og poesi, og hvilke muligheder der ligger i illustrationerne, fordi alle delene vil afspejle sig i bøgernes tekster og dermed præsentere børnene for et rigt input af varieret sprog og sproglige nuancer. Illustrationerne åbner også muligheder for metakommunikation som en del af kommunikationen mellem børn og voksne. Altså, at man taler om, hvordan man taler.

Anne Petersen, som er illustratør, har undersøgt børns brug af billedbøger. Undersøgelsen viser, at billedbøger blandt andet inspirerer børnene i forhold til deres rollelege, hvilket betyder, at billedbøgers sprog og samtalen om billedbøger giver råstof til børns eget sprog omkring rollelege.

115 Andersen, K.V. (2006), s. 6.

Desuden er det at læse i bøger, bladre i bøger og snakke om bøger en måde at forholde sig til skriftsproget og den tidlige læselyst på.

Ved oplæsningen er den voksnes læseaktivitet (oppefra og nedad) og læseretning (fra venstre mod højre) vigtige opdagelser for barnet, og de er særdeles nyttige i forhold til den kommende formelle læseindlæring (Larsen 1996).

Dramatisering

Drama og teater er ligesom den mundtlige fortælling flygtig i sit udtryk, og oplevelser med dramatisering indeholder både kropsligt sanselige, følelsesmæssige og kognitive elementer. At dramatisere er også en form for kommunikation, hvor vi udtrykker os og bearbejder indtryk, idet sproget både er kropsligt og verbalt. Kari M. Heggstad skelner imellem *dramatisk leg* og *pædagogisk drama*, hvor dramatisk leg skal forstås som de rollelege, barnet selv sætter i gang uden voksen indblanding, hvorimod pædagogisk drama er en tilrettelagt aktivitet med klare mål, og hvor det pædagogiske personale på forskellig måde kan indgå i og mediere i forhold til dramatiseringen (Heggstad 2003).

Fælles for dramatisk leg og pædagogisk drama er, at begge dele indeholder en æstetisk fordobling, det vil sige, at man leger, agerer, at man er en fiktiv figur i et fiktivt rum i forhold til andre fiktive figurer (Haugsted 1998).

Nedenstående er et eksempel¹¹⁶ på pædagogisk drama, hvor udgangspunktet er den mundtlige fortælling, og hvor dramapædagogen forsøger at opmuntre ti 4-5-årige børn og to pædagoger til fortælling, dramatisering og improvisation både mundtligt og kropsligt.

Figur 5a: Bjørnen sover

Vi legede "*Bjørnen sover*" seks gange, hver gang med forskellige bjørne. Jeg opbyggede spænding via lyd. Det vil sige, at vi startede helt svagt med at synge, og så voksede sangen i styrke, indtil vi vækkede bjørnen, og klimaks indtraf, da alle fór skrigende rundt i lokalet. Så valgte vi en ny bjørn, og der blev helt, helt stille, så vi kunne høre, om han virkelig sov, inden vi begyndte igen.

Efter sanglegen var alle meget forpustede og varme, og vi satte os ned på gulvet igen og snakkede om, hvor meget vi svedte, og hvor varmt det var. Så sagde jeg, at jeg ville fortælle historien om "*Guldlok og de tre bjørne*".

116 Beskrivelse af et dramapædagogisk forløb i forbindelse med et udviklingsprojekt foretaget af Hanne Fløe Nielsen.

Allerede på det tidspunkt var børnene klar til at få roller og gå i gang, men jeg valgte alligevel at fortælle historien først, mens de lyttede, for at skabe lidt ro omkring fortællingen og for at give alle mulighed for at få genopfrisket handlingsgangen. Så snart jeg gik i gang med *"Der var engang.."*, var alle igen lutter øren, og der var stor koncentration og opmærksomhed under fortællingen.

Vi legede historien i alt tre gange og begyndte efterhånden at improvisere og udvide historien med nye roller, som for eksempel Rødhætte, løver og geparder. Det var ikke vanskeligt at fordele roller. Enkelte børn valgte rollerne fra historien, andre fandt selv på nye, og andre igen hjalp jeg ved at stille spørgsmål. Vi inddelte rummet i stationer, hvilket foregik på den måde, at jeg spurgte børnene, hvor for eksempel bjørnene skulle bo, hvor Guldlok og hendes mor boede, og hvor skoven var. Min rolle som fortælleren var at fortælle historien, opmuntre til handling og eventuelt replikker, stille spørgsmål til de enkelte roller og indimellem selv at påtage mig en rolle – kort sagt, at få det hele til at hænge sammen, så det narrative aspekt blev holdt i fokus.

Legen, dramaet og dermed historien udviklede sig hele tiden. De vilde dyr blev efterhånden vildere og vildere og jagtede hinanden eller Rødhætte rundt i skoven. Legen med Guldlok og bjørnene havde tilsyneladende udspillet sig selv og var blevet forvandlet til en leg med fokus på vilde dyr og jagt, eller også havde dagens optakt med den *"sovende"* bjørns jagt på de hvinende børn sat følelser i gang, som igen og igen havde brug for at komme til udtryk. I hvert fald sluttede dagen med, at en af drengene foreslog, at vi selv lavede en historie. De sidste ti minutter blev derfor brugt til ren improvisation ud fra selvvalgte roller. Som afslutning satte vi os ned og sang efter børnenes valg *"Bjørnen sover"*. Børnene virkede glade og opstemte og godt træt, da de gik.

Sang- og bevægelseslege

Igennem generationer kendes og udvikles forskellige sang- og bevægelseslege. Legenes kulturelle ramme kendes af mange og bestyrker måder at være sammen på. Fortid – den voksnes egen barndom – og nutid smelter sammen, og de genkaldte tekster og lege vækker glæde og fremkalder gode minder, som påvirker vores motivation og

glæde ved at beskæftige os med aktiviteterne (Nielsen 2004).

Tale- og sprogprocessen er en stor udfordring. Et godt ordforråd er en forudsætning, men også prosodien eller sprogmelodien og talerytmen er afgørende. Barnet vil gerne bevæge sig, og den kropslige læring er central i de første år.

Sang- og bevægelseslege giver optimale muligheder for rytmiske, melodiske oplevelser, og barnet udvikler vigtige kompetencer, både sproglige, motoriske og følelsesmæssige (Bundy, Lane, Murray 2002). Det unikke fællesskab og det nærværende nu styrkes, når bevægelse, rytme og sang smelter sammen. Muligheden for at imitere hinanden er stor, og kontakten med både andre mennesker og vores egne følelser er berigende (Fredens 2001).

Når der leges med rim og remser, opdager børnene sprogets form. Det er sjovt at lære rimene, som let huskes og kan genkaldes igen og igen. På et tidspunkt opdager børnene ligheder, såvel auditivt som visuelt, og nysgerrigheden og paratheden til at lære de konventionelle regler øges (Hagvet 2004, Salling 2007).

Lege og spil

At lege med vendespil, lotto og så videre er gode aktiviteter, hvor dialogen med barnet kan målrettes mere specifikt. For

eksempel kan den voksne i legen være et meget tydeligt sprogforbillede, og de mange gentagelser giver barnet mulighed for at opfange inputtet (sproglydene i ordet). Ligeledes rettes den voksnes opmærksomhed mod barnets tale, og positive forandringer i udtalen kan anerkendes. Gode rammer, hvor spillelængden er afpasset barnets niveau, er en forudsætning, så spillet altid spilles færdigt, hvilket for eksempel er udviklende for koncentrationsevnen (Hagvet 2004).

Rollelege i et sprogligt perspektiv

Rollelegen er særdeles vigtig i forhold til udviklingen af sproglig og kommunikativ kompetence. I legen konstruerer barnet den virkelighedsopfattelse, de har, og via legen får de indsigt i og forståelse for den verden, de er i, ligesom de får styr på sprogligt mere abstrakte begreber (Vygotsky 1971).

Hvis voksne guider og anviser lege i relation til konkrete oplevelser, får børnene mulighed for at opleve sammenhænge samt udvikle hukommelsesevne og fortællerevne. For eksempel kan besøget på en Falckstation efterfølgende medføre, at mooncars og cykler i legen bliver "omdøbt" til brandbiler og ambulancer, og der kan skabes en leg, hvor børnene kan agere Falckmænd, syge eller ... Kun fantasien sætter grænser (Brostrøm 1999).

Billeder, tegning og leg med skriftsproget

Billeder af konkrete oplevelser er et godt udgangspunkt for dialog omkring oplevelser. Barnets hukommelse styrkes, og både voksne og børn får lettere ved at forholde sig til konteksten og kan derved bevare den røde tråd i fortællingen. Billederne kan anvendes på forskellige måder, og børn elsker at se dem igen og igen. Med billeder øges barnets muligheder for at skabe sammenhæng mellem de forskellige miljøer, det færdes i.

Børn skal altid have tilgang til tegne- og skriveredskaber og papir. Når børn får mulighed for at beskæftige sig med de visuelle kommunikationskoder sammen med voksne, der viser interesse og anerkender, øges sprogtilegnelsen (Hagtvet 2004).

I disse processer – sammen med gode fortælle- og læseoplevelser – opdages skriftsprogets tegn, og børnene begynder at øve sig. De tegner, legelæser og legeskriver. Når børn opmuntrer til at beskæftige sig med skriftsproget, starter processen, på grundlag af imitation, ind i skriftsprogets konventionelle regler:

Skriblerier og symboler uden lighed med bogstavtegn



Begyndende tegn, der ligner bogstaver



Bogstaver, der skrives i tilfældig rækkefølge



Global skrivning – efterligning af ordbilleder

Herefter er det oplagt, at brugen af de visuelle koder inddrages og værdisættes i rollelege. Der kan laves flyvebilletter, skrives prisskilte og så videre.

På et tidligt tidspunkt lærer børn at tyde kendte logoer eller ordbilleder (eget navn, mælk og så videre). Barnet efterligner og "læser teksten" på baggrund af billeder og hukommelse. Efterhånden, med voksnes anvisninger, opdages læsesystemet; at læse oppefra og ned, og fra venstre mod højre. Ord genkendes, og barnets nysgerrighed mod sprogets system skærpes (Liberg 1997). De voksne må anerkende eller sætte sig ind i barnets perspektiv i forhold til den uformelle tilgang og vide, at deres vigtigste opgave er at være forbillede og støtte for børnene i processen.

Litteratur

- Bo, Karen-Asta, Guldager, Jens og Zeeberg, Birgitte (2008): *Udsatte børn*. Akademisk Forlag.
- Brostrøm, Stig (1999): *Børns sproglige udvikling i dagtilbud*. [Http://www.sm.dk/departementet/publikationer/sproglige/forside.htm](http://www.sm.dk/departementet/publikationer/sproglige/forside.htm).
- Bundy, Lane, Murray (2002): *Sensory Integration*. F.A. Davis Company.
- Fredens & Kirk (2001): *Musikalsk læring*. Socialpædagogisk bibliotek.
- Gerstrøm, Mona (2007): *Vi arbejder med sprogtilegnelse*. Dafolo.
- Haugsted, Mads Th. m.fl.(1998): *Anslag: Teater- og dramafagets didaktik og metode*. DLH.
- Heggstad, Kari Mjaaland (2003): *7 veier til drama*. Fagbokforlaget.
- Jørgensen, Hanne Hede (2007): *Sprog som værktøj og legetøj*. Akademica.
- Larsen, Steen (1997): *Læsningens mysterium*. Eget forlag.
- Liberg, Caroline (1997): *Sådan lærer børn at læse og skrive*. Gyldendal.
- Nielsen, Svend (2004): *Danske Sanglege*. Drama.
- Nygaard Jensen, Mette (2007): *At læse med børn – dialogisk oplæsning i dagtilbud*. Klim.
- Salling, Lotte (2007): *Leg sproget frem*. Kroghs forlag.
- Vygotsky, Lev (1971): *Tænkning og sprog*. Hans Reitzels Forlag.

Fortæl en billedbog!

Af Kirsten Vagn Andersen, UC Sjælland

En trehundrede og enogtresindstyvende gang var der en fortællesten. Hvis man var tålmodig og så på stenen i lang tid, så begyndte farverne og revnerne og stenens kanter at fortælle en historie, men det mærkeligste var, at den aldrig fortalte den samme historie. Hvert menneske fik sin.

Fra Louis Jensen: Hundrede firkantede historier 2002.

Børnebogsforfatteren Louis Jensen beskriver her noget essentielt ved fortællingernes magiske univers, og han er ikke den eneste, der ved indgangen til dette årtusinde påpeger, at fortællingen eksisterer både i den gode historie og i vores måde at forstå os selv i verden på. Fortællingerne blomstrer i disse år, den mundtlige fortællekunst har fået nyt liv, vi kan få besøg af professionelle fortællere, og vi kan udvikle vores egen fortællekompetence gennem kurser eller ved at følge vejledninger i de mange bøger om emnet. Desuden kan vi arbejde med fortællingen i kunsten eller tage imod tilbudet om at inddrage det narrative på arbejdspladsen

ved at bruge praksisfortællinger som et middel til personaleudvikling, eller gå et skridt videre og gå i narrativ terapi.

Men hvad er fortællingen og det narrative?

Rent leksikalt betyder ordene det samme, idet narrativ kommer af det latinske "narrare", som betyder "fortælle". Begge begreber bruges i flere faglige sammenhænge og er for eksempel relevante i litteraturforskningen, i faget historie, i filosofien og i psykologien. Da denne artikel vedrører sprogudvikling og erkendelse i arbejdet med billedbogen, vil jeg uddybe den litterære og den psykologiske vinkel og beskrive, hvorledes disse elementer indgår i forhold til udviklingen af sproglige kompetencer. Jeg beskriver nogle af de mange funktioner, som pædagogisk personale i Danmark og Sverige finder væsentlige i arbejdet med billedbogen, og vil derefter komme med anvisninger på, hvorledes arbejdet med de narrative kompetencer også kan blive en af billedbogens funktioner. Endelig vil jeg belyse, hvordan billeder også kan danne udgangspunkt for fortællinger, og afslutte med at give et konkret eksempel på, hvorle-

des man kan tænke sig et narrativt forløb i forhold til en ordløs billedbog.

Fortællingens form

Fortællingen kendetegnes ved, at den har en enkel lineær struktur. Den græske filosof og videnskabsmand Aristoteles beskrev allerede for flere tusinde år siden, hvorledes vi ordner fortællingen i en begyndelse, en midterdel og en slutning. I dette forløb kan indgå en mængde af hensigter og handlinger, men ser man på fortællingernes form, ligner de hinanden. Det har altid været muligt at oversætte ældre fortællinger, selv om de stammede fra vikingetiden eller kom fra sydamerikanske kulturer, så der er åbenbart noget grundlæggende ved fortællingen, som har at gøre med, hvordan vi ordner og forstår verden.

Visse elementer er altid til stede i en fortælling og forholder sig til hinanden på en bestemt måde. Den amerikanske litteraturkritiker Kenneth Burke beskriver grundopskriften således:

1. Agent: Personer eller hovedpersoner.
2. Aktion: Handling eller aktivitet.
3. Scene: Rammer eller forhold.
4. Mål: Det, man stræber efter eller begærer.
5. Midler: De instrumenter eller redskaber, man bruger.

Man kan således tale om en grundfortælling, hvor en person handler for at nå et bestemt mål i nogle bestemte rammer og ved hjælp af nogle bestemte midler.

Et plot

I fortællingen er der noget på spil, noget, man stræber efter, som kan være svært og problemfyldt – her finder vi plottet. Det er plottet, der giver spændingen i en fortælling. Problem og spænding er så indbyggede i vores forventninger til en fortælling, at vi ikke er bevidste om det. Vi mærker kun, hvis de mangler, for så handler fortællingen ikke rigtig om noget, og vi finder den kedelig. Det er derfor ikke tilstrækkeligt at beskrive noget. Et plot indebærer altid en forandring eller en uro, og det vil sige, at traditionelle pegebøger ikke indeholder et plot. I en ytring som ”her er en kat” er der ingen spænding, men ”en kat møder en fugl” kan give et problem og et plot. At tage tøj af eller gå i seng giver ingen spændende fortælling, men derimod skaber en forsvunden strømpe eller sovedyr en konflikt og dermed en spænding, et handlingsforløb mellem tab og det lykkelige gensyn.

Tid og årsag i fiktionen

Fortællingens struktur udgøres ikke kun af en konflikt eller et problem, der skaber spænding. At fortællingen bevæger sig, skyldes også, at hændelserne får en orden i tid og årsag. Fortællingen består altså af temporale og kausale forløb, der er vævet ind

i hinanden. Sætningen ”kongen døde, og dronningen døde af sorg” nævner to hændelser, der følger hinanden i tid, men også en menneskelig årsagssammenhæng. Her er en – meget kort – historie, som ordner sig fra start til slut på grund af tid og på grund af årsagssammenhængen.

En fortælling i litterær forståelse kan være fiktiv som de kulturelle fortællinger, vi viderefører gennem generationer, som for eksempel eventyr og som fortællinger i de klassiske billedbøger som Egon Mathisens ”Mis med de blå øjne” og Astrid Lindgrens ”Pippi Langstrømpe”. Den kan dog også være af mere personlig art, men fortalt med en fortællerstemme, så vi er klar over, at vi nu får en historie.

Den psykologiske vinkel

I psykologisk sammenhæng skal det narrative forstås bredere, idet det også omfatter personlige fortællinger, det vil sige, det kan også omfatte fortællinger, som vi ikke i første omgang opfatter som en fortælling, men som ved nærmere eftersyn viser sig at have egenskaber, som ligner fortællingens. Det narrative rækker ud over fiktionen og kan ses som en grundlæggende form for erkendelse og tænkning.

Det narrative som redskab for erkendelse

Den amerikanske psykolog Jerome Bruner danner bro mellem fortællingen og det narrative i begrebet mening. Ifølge ham er en

fortælling sammensat af en unik sekvens af begivenheder, sindstilstande og hændelser, hvor mennesker optræder som personer eller aktører. Disse grundelementer har ikke selv liv og mening, men deres mening er givet ved deres plads i den samlede helhed og af dens plot. Fortællingens grundstruktur er overført til det narrative, der for Bruner er en særlig kognitiv funktionsmåde, hvor det drejer sig om at fortælle, høre, leve med i og spejle sig i historier som middel til selvforståelse, sammenhængsforståelse og tilværelsesforståelse. Man kan sige, at mennesket fortæller sig selv ind i en forståelse af tilværelsen.

Når vi fortæller, omdanner vi erfaringer og hændelser til et forløb i tid og årsagssammenhænge og giver dermed vores erfaringer et udtryk, en repræsentation, som kan forstås af andre. En fortælling kan kort sagt ses som en organiseret repræsentation af menneskelige erfaringer.

Den narrative sammenhæng mellem del og helhed, mellem intention, handling og resultat, bliver en af de afgørende måder at skabe mening på i den menneskelige tilværelse. Vi sammenligner ustandseligt nye oplevelser med de fortællinger, vi kender i forvejen. At skabe mening, sammenhæng og identitet er fortællingens grundlæggende betydning.

Det narrative og den sproglige udvikling

Ifølge den russiske psykolog Vygotskys teori om børns sprogudvikling fremkommer talen som et kommunikationsmiddel i barnets samvær med andre (Vygotsky 1971). Talen er knyttet til konkrete ting og hændelser i dette samvær, men efterhånden bliver sproget til en indre tale og hermed fundament for barnets egen tænkning. Talen bliver således i form af tænkning til barnets indre psykiske funktion. Det er denne indre psykiske funktion eller aktivitet, der gør det muligt for barnet at erkende og kontrollere grundlaget for sin tanke.

Denne indre psykiske funktion er betingelsen for, at barnet kan reflektere over sine og andres handlinger og på dette grundlag vurdere dem og skabe en sammenhæng.

Det lille barn spørger først "hvad er det?" tusindvis af gange, og vi må tålmodigt gentage navne på genstande. Men senere ændres spørgsmålet til "hvorfor det?", og det fortæller os, at barnet er på vej til at danne mening, på vej til at skabe sammenhæng i form af små fortællinger med kausale forhold, og som har en kronologisk grundform. Her kommer den narrative sammenhæng mellem del og helhed og mellem intention og handling til udtryk.

Billedbogens mange funktioner

Der findes mange slags fortællinger, myter, eventyr og gode historier. De findes i både mundtlig og skriftlig form som fiktion og fakta og som personlige historier. I børnenes dagtilbud er de ofte repræsenteret i billedbogen.

Billedbogen har mange funktioner i dagtilbudene. Børnelitteraturforskeren Maria Simonsson præsenterer i bogen "Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel" sin beskrivelse af billedbogens funktion i den svenske førskole. Seminarielektor Anne Pedersen har i "Den tilsidesatte bog. En undersøgelse af børnelitteratur i daginstitutioner fra Falster til Hirtshals" ligeledes beskrevet, hvorledes danske pædagoger bruger børnelitteraturen. I det følgende opsummeres nogle centrale funktioner, i ikke-prioriteret rækkefølge, fra begge undersøgelser.

Bogen som børnekultur

Børnebøgerne anskues som en værdifuld del af den voksenproducerede børnekultur, og mange pædagoger mener, at det er en vigtig del af kulturarven at formidle forfattere som Elsa Beskow og Astrid Lindgren. Det er i høj grad de gammelkendte klassikere, der nævnes, og her er således tale om en slags kanontænkning, idet det er de samme bøger, der nævnes i mange institutioner.

Forberedelse til fremtiden

Her bruger pædagoger deres udviklingspsykologiske kundskaber om barnet, idet de i høj grad søger alderssvarende bøger med emner, som børnene viser interesse for, og det kan være alt fra traktorer og tandlægebesøg til årstiderne. Her tales om udvikling af begreber og forståelse for emner af pædagogisk karakter, som for eksempel det at danne venskaber eller problemløsende emner som i Gunilla Bergströms Alfons Åberg-serie. Det centrale er, at pædagogerne har en forestilling om, at barnet gennem bøgerne skal få kundskaber og erfaringer.

Billedbogen som vejen til koncentration

Her nævnes vigtigheden af at samle børnene og give dem læsevaner i betydningen af at kunne sidde stille og falde til ro. Her kan bøgernes længde diskuteres, idet nogle mener, at de ikke skal være for lange, da børnene ikke kan sidde stille så længe ad gangen. Det diskuteres ligeledes, om det er det rigtige tidspunkt at bruge bogen sammen med spisesituationen.

Billedbogen som middel til at udvikle fantasi og fiktionskompetence

Her tales om fantasi ud fra et lærenyttigt perspektiv, idet man skal bruge fantasien til at forestille sig noget. Desuden udnyttes fantasien og fiktionskompetencen i her og nu-situationer, som når man leger med elementerne fra bogen, eller når bogen inspirerer børns tegninger. Begrebet fiktions-

kompetence bruges om evnen til at opleve fiktive universer. Barnets fantasi kan spire ud fra den oplæste historie, og børn kan skabe deres egne fantasibilleder. Nogle mener endog, at det er litteraturens vigtigste opgave at give oplevelser og træne fantasi. Det nævnes også, at fantasien kan være en "lægende kraft", som kan hjælpe med at bearbejde svære problemstillinger i livet.

Bogen som redskab for fællesskab, dialog og sprogudvikling

Billedbogslæsning har også et aspekt af omsorg. Her er ofte en kropslighed, idet voksne og børn sidder tæt og kan mærke hud og hjerteslag. I samværet deles billedbogsoplevelsen, og det kan også give mulighed for et kommunikativt samspil. Billeder ses som en gengivelse af virkeligheden, og bogen ses som et redskab i sproglig læring. Det pædagogiske personale pointerer, at de anvender billedbøger til at udvikle barnets sprog, og i denne sammenhæng understreges ordforråd og sprogforståelse. Her anskaffes specielle bøger til det enkelte barn, for eksempel ordbøger, og mange mener, at specielt tosprogede børn har behov for en sådan sprogstimulans.

**Narrativitet i billedbogslæsning:
At udvikle narrativ kompetence**

Ifølge undersøgelserne ser det ud til, at pædagogisk personale i Danmark og Sverige er gode til at improvisere, skære og tilpasse deres højtlesning til de børn, de aktuelt

sidder sammen med, men at der ikke findes en reflekteret tilgang til, hvorledes billedbogen kan anvendes til at udvikle narrativ kompetence, hvilket vil sige: at få opøvet sin fortælleevne. Anne Pedersen konkluderer, at der i den danske institutionsverden hersker en implicit forestilling om, at fiktionskompetence kommer af sig selv, og at der er et sprogsyn, der forholder sig snævert til indhold og form.

Jeg vil mene, at man i det pædagogiske arbejde med billedbogen også bør tydeliggøre selve fortællingen, og at man bør undgå at klippe fortællingen i stykker for ofte. Børn har ofte mange associationer på det fortalte, og det kan være fint nogle gange at lade dem tale og få formuleret tanker, mens det andre gange kan være frugtbart at holde dem fast i fortællingen. Det pædagogiske personale kan ved hjælpespørgsmål guide barnet i retning af at kunne se og forstå fortællingens helhed. Herigennem kan barnet tilegne sig en narrativ kompetence. I første omgang kan barnet fortælle grundhistorien i den konkrete bog, måske ved hjælp af billederne, senere kan barnet hjælpes til at fortælle bogen uden billeder.

I en børnehave i Hvalsø har pædagogerne, i arbejdet med det sproglige område i læreplanstænkningen, udviklet en metode, hvor de stimulerer fortælleevne og koncentration. De vælger at bearbejde en bog i tre trin. Først læser de den op, dernæst fortæl-

ler de den mundtligt, og til sidst hjælper de børnene med at dramatisere den. Børnene har nu lært, at det er en fast rækkefølge, og det er de trygge ved. Der er en forudsigelighed, som gør, at de glæder sig til næste trin. Pædagogerne fortæller, at de oplever en større koncentration, og at de i langt højere grad ser fortællingerne dukke op i legesammenhænge, hvilket tyder på øget narrativ kompetence.

Samtalestund

De fleste mennesker synes at være glade for at fortælle historier fra deres eget liv, og i mange ugeblade og fjernsynsprogrammer får disse historier "fra virkeligheden" en central plads. Når barnet i samtalen skal skabe sine personlige fortællinger, kan det pædagogiske personale stimulere den narrative tænkning ved at hjælpe med at opsummere oplevelser i fortællingens lineære struktur: "Vi gik ud i skoven, vi plukkede blomster, Line faldt ned i grøften og græd, jeg hjalp hende op og trøstede hende, og så gik vi hjem." En historie med en begyndelse, en midte og en slutning samt et temporalt og kausalt forløb.

Der er ikke noget, der tyder på, at denne kompetence kommer af sig selv, eller at den udvikles af sig selv, ved at barnet bliver ældre. Det er en kompetence, der kræver en kulturel og pædagogisk sammenhæng at udfoldes i.

Billeder har også fortællinger

Kirsten Meisner Christensen har forsket i det narrative, og i bogen "Billeders forankring i det narrative" beskriver hun, at man i et billede også kan finde "fabula", som hun betegner som fortællingens underliggende kronologiske forløb, altså den ordinære historie. Hun mener, at billedet kun giver mening for betragteren, når denne forestiller sig den sammenhæng, billedet hører hjemme i, og at man næsten ikke kan undgå at lade den afbildede situation fortsætte som handling via indre billeder. Ja, det kan næsten koste anstrengelse at standse det handlingsforløb, som ganske vist ikke forekommer i billedet, men som billedet afstedkommer: Hvad er der sket lige før den situation, vi ser på billedet, og hvad vil der ske bagefter? Ligeledes kan man søge efter plottet ved at kigge efter, hvad det er, der bryder det normale, og hvor billedets uro og konflikt er. Her ses billedlæsningens funktion således som det at danne mening og sammenhæng, og billedet kan på den måde bruges i andre sproglige sammenhænge end dem, der alene handler om at lære ord og begreber.

Fortæl en billedbog

Det er ikke ligegyldigt, hvilken type bog det pædagogiske personale vælger at læse med barnet – det kan afhænge af, hvilken funktion man ønsker, bogen skal indgå i. Lægger det pædagogiske personale i sin praksis vægt på, at børn skal udvikle og for-

stå narrative strukturer, må det sørge for, at der indgår enkle fortællinger i repertoireet, og det findes der egnede bøger til allerede fra de tidligste barneår

Kattespor

"Kattespor" er en ordløs billedbog i kategorien "pegebog", men den rummer alligevel en tydelig fortælling (Thavlov 1995). I tolv billeder følger vi kattens spor fra den nymalede stol til turen i vaskebaljen. Allerede på første opslag skal barnet kunne danne en mening ved at forestille sig sammenhængen, idet vi ikke ser en repræsentation af katten, men kun kattens røde spor, og barnet eller den voksne kan stille spørgsmålet "hvorfør det?" På den måde rummer hvert opslag et billede, der kan give mulighed for en lille fortællesekvens, som for eksempel tredje billede: Man ser røde kattespor hen over gulvet og op på komfuret, og man ser et fiskeskelet på en pande. "Hvorfor det?" Jo, katten er hoppet op på komfuret, har spist det meste af fisken og er hoppet ned igen. Og måske kan det sidste billede inspirere til en ny fortælling, når man ser katten skæve op til den nu blåmalede stol. "Måske skulle man tage en tur mere?" I denne fortælling bliver det også en drivkraft at se efter det unormale, efter uroen, og på den måde se en slags plot. For ikke nok med, at katten er gået gennem den røde maling, den har også været oppe i gardinerne og spist fisken og fuglen.

Af andre enkle billedbøger kan nævnes Mats Leténs Kaj-bøger. Her er også fortællinger med et fuldstændigt handlingsskelet med den klassiske struktur: Ro – roen brydes – uro – uroen afbrydes – ro. Der er en sætning til hvert opslag. Bogens illustrationer understøtter tekstens handlingsforløb, men de er lidt mere udbyggede end ordene alene, og her er således mulighed for at fortælle mere til historien.

Det narrative har mange funktioner

Det narrative kan betragtes som en eksistentiel kategori, som befinder sig i spændingsfeltet mellem det psykologiske og det litterære. Narrativ kompetence kan udvikles på mange måder. En af måderne er, at en institution har sin egen klassiske og måske moderne kanon, hvilket vil sige, at institutionen bevidst reflekterer over, hvilke bøger de finder væsentlige. Når børnene kender fortællingernes struktur, kan de tage dem til sig, lege med dem og spille sig selv ind i dem, spejle sig i dem, og på den måde udvikler de den narrative kompetence. I forbindelse med barnets sproglige kompetencer udvikler fortællingen sproget som funktion, både i form af tænkning og i form af at kunne udtrykke sig sammenhængende. Det kan også ses som en forberedelse til fremtiden at kunne skabe sin egen fortælling og således danne mening i tilværelsen. At skabe mening, sammenhæng og identitet er fortællingens grundlæggende betydning

At sætte farverne og revnerne og stenens kanter sammen til en historie, der betyder noget for mig, det er ikke noget, der kommer af sig selv, det er noget, man skal øve sig i.

Litteratur

Bruner, Jerome (1999): *Mening i handling*.

Klim.

Christensen, Kirsten Meisner (2000): *Billeders forankring i det narrative*. Billedpædagogiske studier bind 5, Danmarks Lærerhøjskole.

Jensen, Louis (2002): *Hundrede firkantede historier*. Gyldendal.

Lindgren, Astrid (1993): *Pippi langstrømpe*. Gyldendal.

Mathisen, Egon (1949): *Mis med de blå øjne*. Gyldendal.

Simonsson, Maria (2004): *Bilderboken i förskolan: en utgångspunkt för samspel*. Tema Barn

Thavlov, Pia (1995): *Kattespor*. Høst og Søn.

Vygotsky, Lev (1971): *Tænkning og sprog*. Hans Reitzels Forlag.

Gunilla Bergströms Alfons-serie er udgivet på forlaget Gyldendal.

Mats Leténs Kaj-bøger er udgivet på forlaget Gyldendal.

Sprogmøder gennem symbol og billedfortælling

Af Hanne Hauer, UC Sjælland

I artiklen introduceres en teorimodel, hvor kroppen og sanserne beskrives som grundlaget for al symbol- og begrebsdannelse. Ord og billeder udgør to symbolsystemer, der har et fælles udgangspunkt i kroppen. Det er ikke det samme, vi udtrykker gennem billeder og skulpturer, som gennem ordene. De to symbolsystemer rummer tilsammen kvaliteter og muligheder for et kreativt sprogstøttende samspil med de 0-6-årige, ikke mindst for de sprogligt udsatte børn. Med eksempler fra praksis beskrives, hvordan en sproglig indsats med fordel kan bygge på en billedskabende proces. Sprogmødet kommer i stand, når de symbolske formsprog; ord, billeder og kropslige begreber, går op i en højere enhed.

Sprog som kultur og identitetsbærer

Børn og unges sprog er fyldt med værdiladede udtryk. De unges sprog bærer deres identitet og signalerer deres sociale tilhørsforhold. Nedenstående citat, hvor en serbo-kroatisk dreng desperat fastholder retten til sit sprog, fortæller noget om sprogets identitetsskabende betydning for ham: "I må ikke tage mit sprog fra mig – det er det eneste,

jeg har."¹¹⁷ Drengen oplever et forbud mod brug af bestemte glosor og føler det som en trussel om at få "det eneste, jeg har" – sit sprog – taget fra sig. Ved at tage til genmæle formulerer han sin oplevelse af at stå alene i verden. Han fortæller, hvor værdifuldt sproget er for ham, samtidig med at han bruger sproget til at overtale de voksne til ikke at begrænse sit sprog.

Sproget er en identitetsdannende helhed og kan være et fleksibelt redskab til at danne relationer. Den konstruktivistiske tanke om, at hver person konstruerer sine helt personlige erfaringsstrukturer om verden, forpligter samtidig det pædagogiske felt til at udfordre hvert barns evne til at fortolke og formidle sine oplevelser. For alle har ret til at udtrykke sig og alle har ret til at have et sprog.¹¹⁸ Uden sproglig integritet er det svært at gøre sig gældende i sin omverden, og hver dag kan blive en kamp for retten til at skabe eller beholde sit sprog.

117 Dambaek, Kim (2008). Evalueringsrapporten. TANKeSTATIONEN.

118 Andersen, Jytte (2000): Det gemmer sig i blyanten – en bog om børns billedsprog.

Symboler handler om at kunne skelne mellem sig selv og omverden

Evnen til at forstå og bruge symboler etableres i barets første år. Symbolbrug forudsætter evnen til at skelne, først mellem sig selv og omverden, og derefter de genstande, aktiviteter og situationer, der indgår i barnets liv. Barnet udvikler en elementær tegnforståelse: at noget henviser til noget andet. Forskellige sprogformer og symboler betyder, at vi på forskellig vis kan udtrykke følelser og tanker eller sider af os selv. En forestillingsverden bygges op af de ord og billeder, der er i vores omverden. I en billedkultur som vores er det en forudsætning både at kunne aflæse billeder og kunne kommunikere verbalt:

”Sprogtegnelse indgår i et fintmasket samspil mellem form, indhold og funktion, og når alle tre elementer spiller godt sammen oplever vi at sproget giver mening.” For man taler ikke bare, – man taler altid om noget. Man taler ikke bare om noget, – man taler for at opnå noget” (Brostrøm 1998, s. 15).

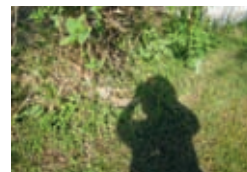
Det pædagogiske personales andel i udvikling af sproglige fællesskaber består blandt andet i at etablere rammer for sprogtegnelse, således at sproget indgår som en aktiv og naturlig del af kulturen, og dialoger mellem børn samt voksne og børn sikrer, at barnets

udvikling rummer både en fælles og individuel tilegnelse¹¹⁹.

Et eksempel på et sprog møde

En voksen kommer ind i en børnehave. I dag skal hun hente en venindes barn, og hun kender ikke børnehaven. Et barn på 4 år står med et foto, han selv har taget, og viser det stolt frem og fortæller: ”Se her! Se det er Lucky Luke ...” Fotografiet viser et billede af drengens egen skygge, som han selv har fotograferet en dag, da skyggen faldt flot og lang på jorden. Fotografiet afslører, at det er drengen selv, der er fotografen. Den voksne er meget imponeret. Mest over, at drengen selv har taget billedet, at mediebrugen er så velintegreret i husets pædagogik, samt at den fireårige udviser så stort et ejerskab til det færdige billede. Samtidig undrer hun sig over det, drengen fortæller. Hvordan forbinder han Lucky Luke med billedet? Svaret kommer frem i den følgende dialog, hvor barnet gentager: ”Ligesom til slut i filmen! Ligesom til slut i filmen!”

Figur 6 og 7: Skygger



119 Hagtvet, Bente Eriksen (2004): Sprogstimulering. Tale og skrift i førskolealderen, s. 31.

Den voksne kan godt lide at se tegnefilm, og hun kan godt huske slutscenen i Lucky Luke-filmen. Drengen har ret – hans skygge på fotoet ligner Lucky Lukes skygge, som udgør slutbilledet i tegnefilmen. I stedet for en skyder i hånden har drengen sit kamera, hvormed han laver et godt ”skud”.

Eksemplet illustrerer, at børn er avancerede fortolkere af deres omverden, og at de kræver voksne, der har lyst og er i stand til at leve sig ind i deres idé og forestillingsverden og reflektere sammen med dem.

Fælles kodeforståelse

Eksemplet peger på nødvendigheden af at have en fælles kodeforståelse. Uden fælles kodeforståelse vil afsender, her barnet, stå tilbage med en paradoksal oplevelse af et ”ikke-møde”. Det er det pædagogiske personales professionelle opgave at finde den fælles referenceramme, der kan skabe møder med alle de børn, de har ansvar for, ikke mindst de børn, der viser tegn på udsathed. Inden for moderne pædagogik taler man om, at vi konstruerer vores erfaringer og indre verden ud fra de perceptioner, vi har, og de handlinger, vi gør. Spædbørn oplever og erfarer verden primært gennem de kropslige, kinæstetiske og rumlige sanser. Det verbale sprog og billedsproget er to forskellige måder at konstruere sine erfaringer på. Udvikling forudsætter, at barnets kropslige oplevelser bliver mødt med interesse af det

pædagogiske personale, som har professionel viden om barnets sproglige udvikling.

Verbalsprog og billedsprog udtrykker hver på deres måde de erkendelser, der er kroppens erfaringer, samtidig med at det er kroppen, der former udtrykket. Barnets billedudtryk kan ses som et udtryk for barnets bevidsthed. Hvis vi ønsker at dele barnets tanker og erfaringer, er barnets billedudtryk derfor et godt sted at starte. Billedsproget arbejder i ”analogier”, det vil sige, at noget ”ligner” eller svarer til. Hermed komplementerer og støtter billedet det verbale sprog. Den reflektive praktiker har glæde af en teorimodel til at se strukturer og sammenhænge mellem vores sprog og kroppens måde at organisere sine iagttagelser på. Det kan måske bidrage til en fælles barn/voksenudforskning af sprogets mærkværdigheder og bidrage til at etablere sprog møder og fælles kulturelle sprogkoder til sprogudviklingen af det 0-6-årige barn.

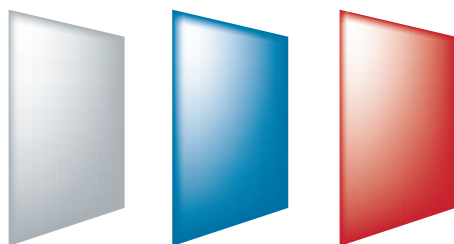
Tænknings kropslighed

De to amerikanske sprogforskere Mark Johnson og George Lakoff har med udgangspunkt i kognitionspsykologien¹²⁰ udviklet teorien om ”embodiment”, der omhandler sprogets tætte tilknytning til kroppen. Teorien, der fremstilles i modellen nedenfor, peger på sammenhængen mellem tænkning og kropslighed, og omfatter to forskellige

120 Hansen, Mogens (1998): Intelligens og tænkning, s. 121.

begrebstyper: det semantiske verbalsprog og det ikoniske billedsprog. Begge dannes på baggrund af kropslige, kinæstetiske og rumlige skemaer.

Figur 8: Kognitionens 3 lag



Alle tre niveauer i modellen vedrører tænkning og kropslighed og indgår i de 0-6-åriges verden, men med forskellig vægt. Små børn har et direkte kropsligt-sanseligt forhold til verden. I løbet af de første år er det rumlige, kinæstetiske og kropslige meget dominerende, mens det verbale og billedsproglige fylder stadig mere for de 5-6-årige.

I de nederste niveauer er kroppen direkte involveret i tænkningen¹²¹, og her handler det om det virkelig meningsfulde og de fundamentale erfaringsmåder; bevægelse, undersøgelse og perception. De kropslige erfaringer og indre forestillinger er både biologisk bestemte og kulturelt styret. Grundlaget udvikles, længe før barnet kan strukturere

sine erfaringer på en måde, der kan kommunikeres verbal/billedsprogligt, og det er med os hele livet.

De basale begreber dækker det, der strukturerer vores kropslige erfaringer. Vi er så heldige, at den menneskelige modtager både har hjerne og krop i ét, og tegn kan aflæses af både nerveceller og bevidstheden som en helhed. Kognitive forskere mener, vi er "top-down"-styrede til at installere en slags ramme, hvor perception og kognition "filtrerer" igennem¹²². Integrering af erfaringer sker efter grundlæggende gestaltprincipper som lighed, nærhed og forbindelse.

Det tredje niveau, de egentlige begreber, omhandler brug af det ikoniske sprog, det vil sige billeder, og det semantiske sprog, det vil sige det talte og skrevne. De kropslige erfaringer og fremstillingsskemaer udgør et fælles grundlag for de "egentlige begreber": ord og billeder.

Modellen viser, at for at begribe noget skal vi have haft opmærksomheden med i det kropsligt erfarne. Kropsligheden ligger bag al verbal- og billedsprog. Sanseorienteret stimulering er afgørende for udviklingen af basale begrebsstrukturer, som modellen udpeger som grundlaget for den verbal- og billedsproglige udvikling. Barnet fødes

¹²¹ Austrung, Benny og Sørensen, Merete (2006), s. 155.

¹²² Skov, Martin (2007): Følelser og æstetik. I: Følelser og kognition, s. 176-177.

med en række paratheder til at blive opmærksom på forskellige symbolsprog, men forskning peger på, at en fortsat udvikling kræver læring og nye udfordringer. Det er nødvendigt at stimulere passive børn til at blive interesserede og nysgerrige, og nogle skal stimuleres og motiveres til verbal- og/eller billedsproglig udtryk. Det pædagogiske personale har en vigtig rolle i det og kan udgøre en væsentlig forskel, fordi en stor del af det pædagogiske personales arbejdsfelt udfolder sig fysisk sammen med børnene, og alle udtryk, der forbindes med dagens (kropslige) aktiviteter, er dele af en basal begrebsstruktur. I det følgende inddrages eksempler fra det pædagogiske personales arbejdsfelt, der er relateret til teorimodelens tre niveauer.

Forestillingsskemaer er kropslige, perceptuelle og bevægelsesmæssige erfaringer. De kan beskrives med ord, men erfaringerne er i sig selv "ordløse" og ofte rutineprægede: Vi står ud af sengen, går ud på badeværelset, ser ind i skabet, trykker tandpastaen ud, putter tandbørsten ind, spytter ud og så videre. Når vi arbejder med såvel motorik, teater og påklædning, arbejder vi med kroppen og bevægelsens begreber som for eksempel op-ned og over-under, og barnet aktiverer hermed sine forestillingsskemaer.

I løbet af dagen og ved måltiderne forholder vi os til kroppen oplevet som beholder: det at ånde ind-ud, indtage føde – og udskille.

Begreber for kroppen som en helhed med bevægelige dele som arme og ben. Del og helhed indgår både i motorik, og når barnet tegner familien eller modellerer figurer. Vi arbejder med bevægelse som udgangspunkt for at nå/opnå et mål. Det handler om fokuseret opmærksomhed og om at have intention i bevægelsen hen imod et mål. Vi bruger det, når vi vil opnå noget: bordet skal dækkes, farven til figuren blandes, og aviserne rives i stykker til papmache.

De basale begrebsstrukturer har grundlag i medfødte kropslige, perceptuelle paratheder, hvor strukturerne dannes gennem erfaringer. Gruppen af basale begrebsstrukturer indeholder blandt andet det at kunne se gestalter (helheder). Et konkret eksempel kan være, at barnet er i stand til at opleve personen som hel – selv om overkroppen et bøjet ned under et bord, bliver vi ikke hovedløse. Når barnet ser et billede med en del af en løve, tror barnet ikke, at her er en halv løve, men det "gestalter" den manglende del. Det vil sige, barnet forventer, at løven er hel, og billedet blot viser en del af den.

Når barnet kan udpege forskelle og ligheder, bruger det prototyper, der betegner typiske kendetegn ved noget, for eksempel at borde er forskellige fra stole, og hunde er forskellige fra katte. Manken er det prototypiske ved løven, snablen for elefanten og så videre. Det betyder, at barnet har fundet "et system" at organisere sin kropslige viden på.

Invarianter siger noget om, at genstanden har samme form, selv når den ser forskellig ud. Konkret betyder det, at barnet ved, at bordet er det samme, selv om det ser forskelligt ud set oppe- eller nedefra, set tæt på og langt væk.

Egentlige begreber danner barnet ved at iagttage træk og egenskaber ved forskellige genstande. Område for område finder barnet forskelle og ligheder. Begrebsdannelsen bygger på, at barnet både kan finde fælles træk, generalisere lighedstræk og se varianter ved genstande. Hunde er eksempelvis ikke kun forskellige fra katte; hunde findes i mange forskellige varianter.

Det verbale sprog er både det mundtlige praktiske hverdagssprog, men også et sprog, der leges med i rim, remser, løgnehistorier og vrøvlevers, og det kan fortælle drømme og ønsker. Børn prøver ord og ordkombinationer af, både ud fra meningsindhold, men også ud fra klang og rytme.

Billedsproget indeholder et mentalt og kropsligt udtryk, der bruges til egne og fælles erkendelser og i kommunikationen med andre. Billedsproget sammenkobler den basale kognition med forestillingsskemaer. Det kan udtrykke glæde og sorg gennem både motiv og "malemåde". Styrken i stregen eller trykket på penslen er ekspressivt, og vi kan umiddelbart så at sige aflæse stregens humør. Billedsproget bygger både på lighed, er refererende og et symbolsk sprog.

Det sanselige menneske

Verden perciperes vitalt med alle sanseindtryk i ét. Særligt det mindre barn oplever verden amodalt, det vil sige gennem form, bevægelse og rytme. Derfor har det betydning, at barnet udfordres til at opleve og udtrykke sine taktile værdier og de oplevede karakteristika ved omverden med "alle sanser". Dette stiller krav til det pædagogiske personales faglighed at kunne udfordre barnets udtryk igennem forskellige formsprog.

Formsprog som musik, drama og billedarbejde bidrager på forskellig vis til at sammenknytte de basale begrebsstrukturer og forestillingsskemaer. Håndens greb, tungens smag, øjets lyst og sprogets erkendelse er nøje forbundet, men jo også forskellige. Vi sætter en god læringscirkel i gang, når de pædagogiske aktiviteter trækker på modellens tre niveauer og lader barnet udtrykke sig gennem formsprog, der supplerer hinanden. Oplevelsen er en helhed, og når barnets nysgerrighed styrer håndens greb om erkendelse, kan det udtrykkes således:

"Vi skal kende verden før vi kan erkende den. Vi skal kunne gribe før vi kan begribe. Vi begriber når vi udtrykker os. Når vi udtrykker os om verden bliver den vores" (Brostrøm 1998, s. 13).

Både verbal- og billedsproglige udtryk er baseret på nuancerede kropslige, sanselige oplevelser. Fortællinger og billeder bidrager til fortsat læring, fordi de udvikler barnets evne til at aflæse omverdenens billeder og symboler, hvilket er grundlæggende for fortsat at være aktiv i kultur- og samfundsanliggender. I vores kultur er det nødvendigt både at kunne håndtere sproget ekspressivt og impressivt; det er væsentligt at kunne bevæge sig mellem *både selv at kunne sige noget og at kunne opfatte det, andre siger*. Er den verbal- eller billedsproglige udvikling gået i stå eller ikke kommet i gang, kan det skyldes flere forhold. En mulighed er, at barnet ikke har udviklet impuls og motivation til at tage ordet eller bruge billedudtrykket, enten fordi det ikke *ved* hvad det skal fortælle, *om* de har noget at fortælle om, eller ikke *ved, hvordan* det skal udtrykke sig. Fortællebilleder kan være en vej til at sætte sprogprocesser i gang.

Fortællebilleder

Fortællebilleder kan ses som en pædagogisk metode til sprogudvikling. Den er et mødested for børn og pædagogisk personale mellem billedets formsprog og det verbale sprog, og det kan bruges til at støtte barnets visuelle, kropslige og verbale samspil. "Min pensel hopper" er navnet på en dvd fra Århus Kommune, hvor billedsiden illustrerer pædagogisk arbejde med fokus på samspillet mellem billede og sproglig udvikling i en børnehave i Hinnerup ved Århus. I filmen

viser Lise Thilo, sprogpædagog og billedkunstner, hvordan hun samarbejder billeder og verbalsprog og sætter særligt fokus på børn, der har brug for sprogstøttende impulser gennem *fortællebilleder, eventyr og portrætter*¹²³.

Fortælling via billeder – hvordan?

Lise Thilo starter *fortællebilledet* ved at tegne et ansigt på penselskaftet. Herved personliggør hun penslen, så den kan fortælle sine oplevelser i symbolsk form, i et billedsprog, der både udspiller sig i de konkrete spor, penslen sætter på billedfladen, og i børnenes verbale fortællinger. Den røde tråd i fortællingen opstår i en vekselvirkning mellem den voksne og barnet som led i den kreative proces og bliver en del af deres relation, et fælles tredje.

Eventyret benyttes til at skabe nye fantasier og fortællinger. Hvem i eventyret vil du tegne? Lise Thilo stiller spørgsmålet så konkret for at få barnet til at identificere sig med en konkret person (eller forestille sig et bestemt sted eller genstand i eventyret). Hun involverer og motiverer på denne måde barnet til at konstruere sin egen historie. *Selvportrættet* trækker på indre og ydre sansindtryk. Ansigtstræk og udtryk kender vi både indefra og udefra, gennem den taktile,

123 Århus Kommune, Børn og Unge Videncenter (2007): Min pensel hopper – Børn, sprog og billedprocesser.

den visuelle og den kinæstetiske sans. Nær- og fjernsanserne er involveret, når barnet samler selvportrættet via penslens spor på

papiret, og der lyttes med stor koncentration, når en i gruppen fortæller om en andens udseende og om forskelle og ligheder i gruppen.

Figur 9: Selvportrætter

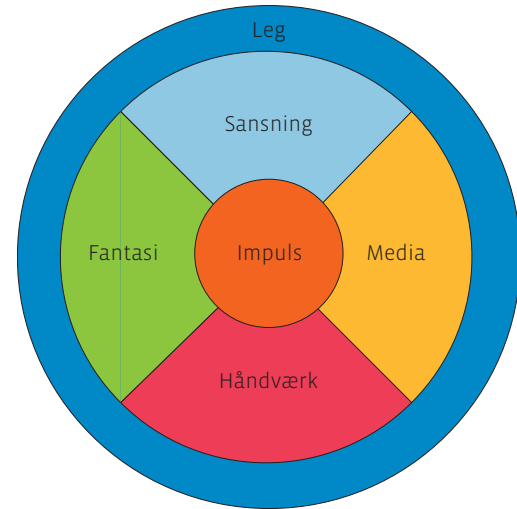


Det er legen og børnenes fortællinger, der opbygger billedet og skaber en sproglig fortrolighed. Senere præsenterer børnene deres billeder på en udstilling, som kan ses som et mødested mellem de udstillende børn og deres forældre, venner samt interesserede fra lokalområdet. Her bliver det børnene, der fortæller og guider.

Det pædagogiske personales kompetenceområder

Dramapædagogen Malcolm Ross udviklede i 1980'erne nedenstående model som et bud på, hvordan man som pædagog kan være igangsætter for en proces, der tager udgangspunkt i en impuls og kommer til udtryk i en legende kreativ proces. Modellen inddrager fantasi, sansning, mediering og håndværksmæssig kompetence. Malcolm Ross mener, at der bør lægges mere vægt på de følelsesmæssige sider af læring, og at de ekspressive udtryksfag med deres forskellige formsprog tilbyder forskellig læring i form af musik, billedkunst, drama, bevægelse med mere.

Figur 10: Den kreative proces



Malcolm Ross' model beskriver den kreative proces som impulsbaseret og legeorienteret. Impulsen er sat i centrum, fordi den udgør selve drivkraften for udtrykshandlingen og er grundlaget for barnets refleksive udtryk. Når vi oplever noget, der gør voldsomt indtryk, opstår en impuls til at udtrykke vores følelser. Nedenstående fire faglige felter viser områder, det pædagogiske personale kan tage udgangspunkt i ved planlægning af ekspressive forløb. Modellen kan ses både som et inspirationsredskab såvel som et refleksivt redskab ved evaluering.

Figur 11: 4 arbejdsområder



Modellen illustrerer fire arbejdsområder, som det pædagogiske personale kan bygge et pædagogisk forløb op omkring, og beskrive områder, de voksne må mestre og have et aktivt forhold til. Navne på materialer og redskaber øger børnenes ordforråd, og deres sprog udfordres, når de fortæller om proces og motiv undervejs og til slut i den kreative proces. En pensel er aldrig bare en pensel! Lise Thilo anvender 5-6 forskellige størrelser og former, og farvernes navne bliver sammenlignet med andre genstande, barnet kender.

Det kompetente pædagogiske personale skal kunne identificere den 0-6-åriges eksperimenter med materialer som for eksempel farveblandinger og genstande, der sætter spor (for eksempel øllebrød og mælk), som led i lysten til at udtrykke sig og undersøge materialer på forskellig vis. Det lille barns begreber om den fysiske verden er som sagt helt tæt knyttet til rumlige, kinæstetiske og kropslige erfaringer. Sporsætning kan ses som første led i det lille barns billedudtryk.

Billedsproget hos de 0-6-årige

Det grafiske arbejde i fortællebillederne er én måde at orientere sig i verden på. Med udgangspunkt i gestaltpsykologen kan man tale om udviklingens af en visuel tænkning eller en perceptuel intelligens. Arnheim (1974) betragter *perception af form* som begyndelsen til begrebsdannelse. Evnen til at kunne aflæse forskellige former udgør et vigtigt grundlag i undersøgelsen af førskolebarnets sproglige og billedsproglige udvikling. Barnet, der producerer billeder, styrker sin perceptuelle intelligens, og sat i samspil med fortælling er der tale om områder, der er i en rivende udvikling i barnets seks første leveår. Tegnsystemerne inden for verbal- og billedsprog udvikles hele tiden, alt efter hvad de skal bruges til.

Ingelise Flensborg taler om fire hovedfaser i børnebilledet set ud fra et kulturperspektiv¹²⁴. I en så rig billedkultur som vores kommer der hele tiden nye koder og faser til, og de unge vælger bredt ud blandt alle de billed- og kulturkoder, de præsenteres for. Børnene varierer og forandrer "kulturens" koder og er samtidig meget bevidste om, hvorfra deres eget valg af kode stammer, og hvad den er sammensat af. I film og computerspil oplever børn mange genrer og mangfoldige scener, layouts eller arenaer, som handlingen udspiller sig i.

124 Flensborg, Ingelise (2006): Børnekulturens netværk. www.boernekultur.dk.

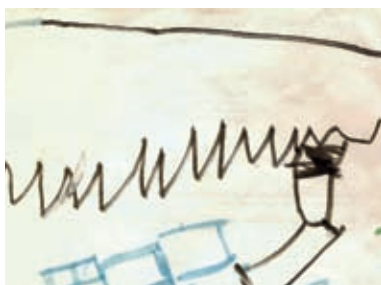
Børnebilledet set som et af kulturens symbolformer

Det er særligt i årene omkring skolestart (3-8 år), at kulturens mange symbolformer begynder at sætte sig igennem i børnenes ekspressive udtryk. Børn skal derfor have mulighed for at møde kulturens forskellige kunstformer, der udfordrer evnen til aflæsning af betydning i billeder og sproglige fortællinger på forskellig vis. Billedsamtaler om både egne og andres værker kvalificerer evnen til et differentieret indtryk – samtidig med at det styrker udtryksevnen.

Børns tegninger er at sætte spor

Når barnet er fordybet i at tegne med mælken på bordet eller laver øer/mønstre i øllebrøden, er det en eksperimenterende undersøgelse af det at sætte spor. Perioden kan ses som en parallel til pludrealderen, hvor barnet pludrer for at få kontrol over ord. I tegning glædes barnet over, at det kan styre kridtet og ser, hvordan kroppens tryk på farven viser sig som aftryk. De motoriske undersøgelser kalder vi skriblen. Bevægelsen af værktøjet over papirets flade undersøges, og det både føles, ses og høres, uden at ord og begreber nødvendigvis er forbundet med tegnet.

Figur 12: Spor

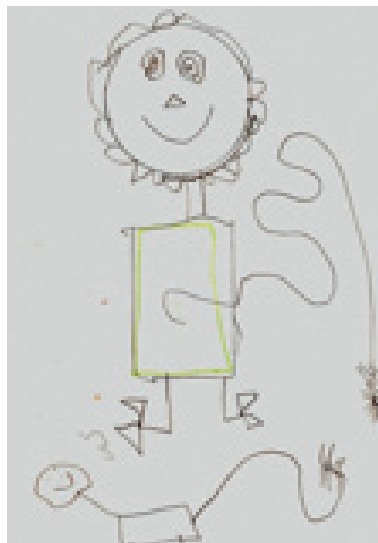


Fra 3-4-års alderen laver mange børn komplekse linjemønstre. De forskellige linjeforløb undersøges, ofte fascinerende systematisk: Egenskaben "lige" er forskellig fra "krum", sporet (linjen) kan begynde, slutte eller fortsætte. Et spor kan skifte retning, som for eksempel zigzag-linjer, og et spor kan vende tilbage til sit startpunkt og derved danne en lukket form, og spor kan være parallelle. Sporene kan fint have lyd som en kanin, der hopper, en listende panter, eller blyanten kan blive til en slange, der hvisler ...

Skriblerierne begynder at ligne noget

I 3-4-års alderen opnår barnet gradvist større kontrol over stregen og søger at finde figurer i skriblerierne. Barnet kan nu identificere symboler, det vil sige tegn, der står i stedet for noget andet. Figurerne er i starten ofte mennesker eller dyr. Den vandrette akse bruges sammen med mange ben, når barnet vil fortælle, at det her er et dyr. Den lodrette akse bruger det mindre barn til at beskrive mennesket som prototype. "Ske-maet" for menneske udvikler barnet gradvist fra at være et hoved med fødder til at indeholde først en hals, der holder hovedet over kroppen, og senere skuldre, der bærer armene. Hænder udstyres med fingre, og fødder med tæer. Det tegnede og det verbale går hele tiden hånd i hånd. Pædagogisk arbejde med udgangspunkt i kroppens spor og tema er oplagt ...

Figur 13: Tegnede lege



De samme grafiske tegn kan med få ændringer beskrives meget forskelligt. Barnet forsøger sig med at sætte ord og begreber på det tegnede og bliver dermed i stand til at skelne mellem stadig flere forskellige varianter. Børnene får gradvist øje på flere detaljer i deres omverden både i form af billeder og den øvrige omverden. De ser flere detaljer, end de selv er i stand til at fremstille. Oftest er billederne procesorienterede, det vil sige tegnede lege og fortællinger, der opstår ud fra forskellige muligheder i det tegnede og fortalte, og ikke et "hænge på væggen-billede". Papiret begynder at blive en slags territorium, hvor papirets kanter udgør "rummets" afgrænsning.

Skemaalderen

Den 6-9-årige udvikler sit tegnsystem i skemaer og placerer sine figurer efter værdi, helst i centrum af papiret, og de væsentligste elementer tegnes størst. Menneske- og dyrefigurer forfines, fremstillingen inddrager flere detaljer, og der bliver hele tiden brug for at ændre og udvide de gamle skemaer. Det verbale sprog (semantiske) og det billedsproglige (det ikoniske) formsprog følger nye begrebsdannelser sammen, og flere nye underkategorier og begrebsafklaringer opstår. Det generelle skema for hund, der før dækkede alle firbenede, der logrer med halen, er måske ikke længere tilstrækkeligt. Nye hunde-skemaer, der dækker både de kortbenede og de langbenede, udvikles. Ske-

maet differentieres i forskellige racer, hvis hunde ellers har barnets interesse.

Børns rumopfattelser er i dag mere udviklede end tidligere. Den daglige brug af computerens mange grafiske muligheder, computerspil, bevægelsesimitation og så videre øger hastigheden i forhold til scanning af et billedes mange forhold. Det er en del af den pædagogiske udfordring at finde måder at støtte den kognitive udvikling på, for eksempel gennem fordybende billedundersøgelser og dialoger om de forskellige mediers udtryk. Arbejdet med at genfortolke og parafrasere kunstens billeder gennem andre medier rummer mange muligheder. Et narrativt udgangspunkt udgør et vigtigt potentiale for det sprogstøttende arbejde, også når det handler om udsatte børn eller børn med dansk som andetsprog.

Billedets sprogstøttende potentiale

Når barnet fortæller om sine egne og andres billeder, får det udfordret sine indre billeder og fantasier og kan begynde en narrativ fortællestruktur. Billeder er forankrede i det narrative, og nedenstående fortællestruktur kan støtte barnet i at bruge nye ord og forståelser i sin fortælling ved at identificere følgende vigtige elementer af narrativ karakter:

- *Plottet* er det, der er at se på billedet¹²⁵.
- *Fabula* er det bagvedliggende kronologiske forløb.
- *Det indre landskab* er den tilstand, som betragter/producent befinder sig i under konstruktionen.
- *Det ydre/synlige landskab* er billedets synlige handling og omgivelser.

Alle fortællinger rummer en begyndelse, en midte og en slutning. Fortællingen fremstår konkret i den handling, der udtrykkes gennem billedets elementer. En pædagogisk udfordring kan bestå i, at børnene fortæller om det, der kan være gået forud for billedet, og det, der måske kan ske i forlængelse af billedets plot. Det pædagogiske personale/formidleren må stimulere til at turde trække på det kendskab og de associationer, hvert barn tillægger motivet ud fra tidligere erfaringer.

Hvad fortæller det indre landskab?

Billedets formsprog udtrykker et indre landskab, som er udtrykt gennem valg af farve, komposition og teknik. I en billedsamtale kan der tales om, hvilke fremstillingsmetoder der er anvendt. Billedet kan udnyttes til en kropslig og en sansemæssig fortolkning.

Ved at dramatisere billedets motiv tilføjes *temporalitet*. Børn er både gode til at få og give hinanden respons på sprog, gestik og

125 Se forrige artikel *Fortæl en billedbog*.

ansigtsudtryk. Ved at dramatisere billedet kan de opleve, at det, der er foran, er fremad og har med fremtiden at gøre, mens det, der er bagved, har med fortiden at gøre. Præcist, hvor vi står, er midt i nuet. Ved at overføre erfaringer fra kunstens udtryk til den konkrete tredimensionelle virkelighed får barnet mulighed for at nuancere og kvalificere sin erfaringshorisont inden for en overskuelig ramme. Arbejdsmetoden med at flytte fra billedets todimensionelle verden til virkelighedens tredimensionelle verden er rig på pædagogiske udfordringer og leverer samtidig nogle overskuelige rammer for det sprogstøttende arbejde med de 4-6-årige inden for læreplanernes kulturelle udtryksformer og værdier.

Den billedsproglige symbolkuffert

Det verbale sprog og billedsproget udvikles både gennem forskelligartede erfaringer med selv at skabe kreative udtryk og i mødet med andre børn og voksne udtryk. Vi udvikler de taktile værdier og kvalificerer den nuancerede sansning ved at udnytte de forskellige formsprogs muligheder. Den skabende proces udvikler evnen til at kunne aflæse verdens billeder og symboler, hvilket er afgørende for vores evne til at være aktive i kultur- og samfundsanliggender. Når det pædagogiske personale veksler mellem forskellige formsprog, udvikles børnenes forskellige rumlige og kinæstetiske erfaringer, og deres basale begrebsstrukturer udfordres. En øget opmærksomhed på ver-

bal- og billedsproglige kvalitativt forskellige muligheder i en pædagogisk praksis kan få betydning for, hvordan vi fagligt og sprogligt udfordrer de 0-6-årige. Sprogkufferten skal både i fysisk og i symbolsk forstand udstyres med to- og tredimensionelle materialer for at kunne skabe figurer, symboler og nye billedfortællinger.

Litteratur

- Andersen, Jytte (2000): *Det gemmer sig i blyanten – en bog om børns billedsprog*. Gyldendal.
- Arnheim, Rudolf (1974) *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. University of California Press. Berkeley and Los Angeles.
- Austring, Bennyé og Sørensen, Merete, 2006: *Æstetik og læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Brostrøm, Stig (1998): *Børns sproglige udvikling i dagtilbud*. Socialministeriet.
- Flensborg, Ingelise (2006): *Med kroppen som vejviser*. Børnekulturens Netværk. Kulturministeriet.
- Flensborg, Ingelise (2007): *Børns billedudtryk. Teori og metoder til undervisning og aktiviteter i billedpædagogik*. I: Mikkelsen, Peter og Holm Larsen, Signe: *Udtryk, musik og drama*. Kroghs forlag.
- Hagtvet, Bente Eriksen (2004): *Sprogstimulering – Tale og skrift i førskolealderen*. Alinea.
- Hansen, Mogens (1998): *Intelligens og tænkning – en bog om kognitiv psykologi*. Ålørke. Gyldendal.
- Hansen, Mogens (1997): *Billedtænkning*. Ålørke.

Jensen, Bente (2007): *Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner*. Hans Reitzels Forlag.

Jensen, Thomas Wiben og Skov, Martin (2007): *Følelser og kognition*. Museum Tusculanums Forlag.

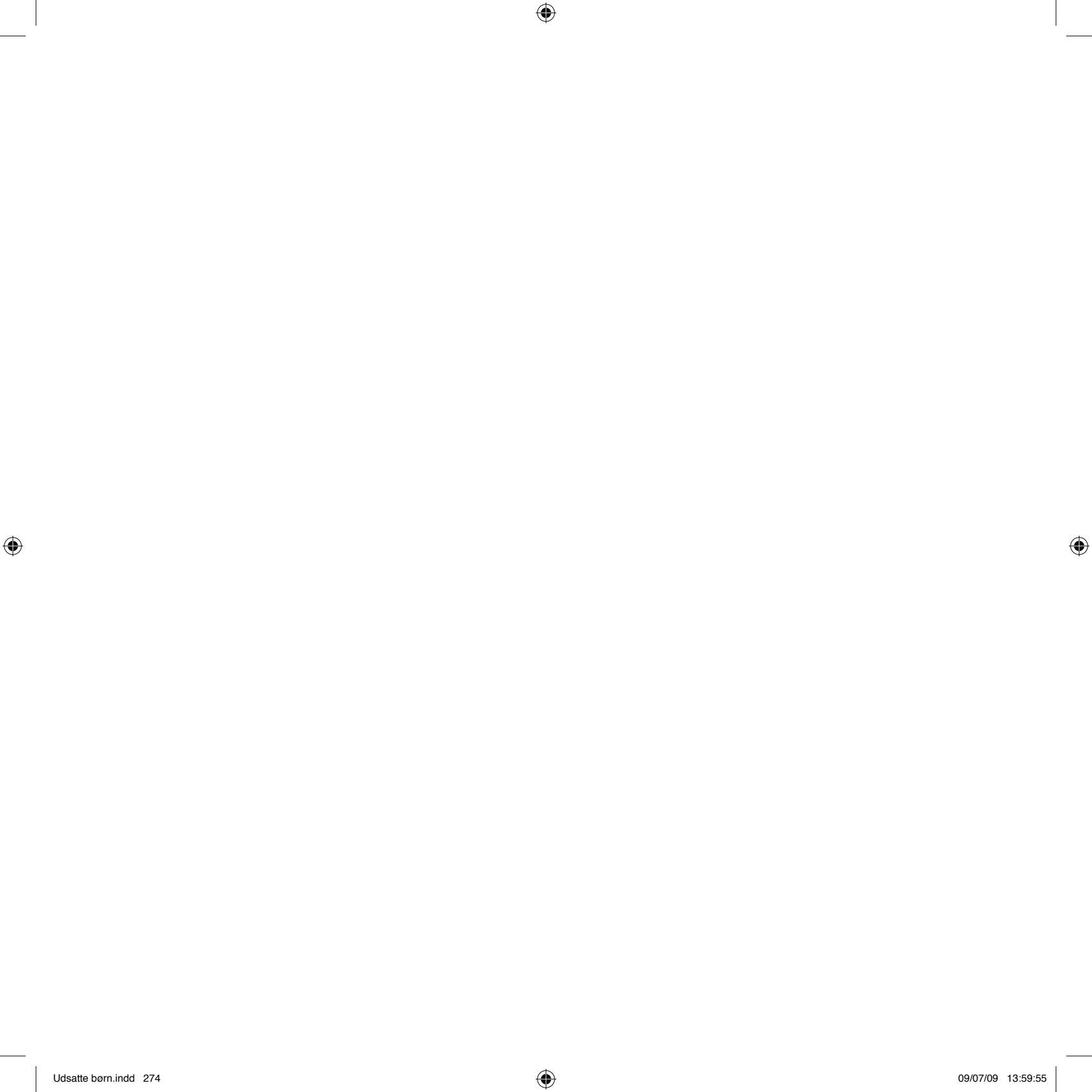
Meisner, Kirsten (2000): *Billedets forankring i det narrative*. Billedpædagogik Forum. DPU.

Müller, Lotte og Nielsen, Anne Maj (1999): *Krop og billede*. Dansklærerforeningen.

Århus Kommune, Børn og Unge Videncenter (2007): *Min pensel hopper – Børn, sprog og billedprocesser*. Se mere og bestil dvd på www.aarhuskommune.dk/publikationer.

Del 4

Målsætning og evaluering



Pædagogiske læreplaner – mål, teori og praksis

Af Carlo Grevy, UC Syd

Siden august 2004 har alle dagtilbud skullet udforme pædagogiske læreplaner. I dagtilbudene har man landet over siden arbejdet med opgaven, og der foregår en løbende udvikling af dette arbejde. I denne artikel diskuteres hvordan målsætningsarbejdet kan gribes an, og hvordan det pædagogiske personale må være bevidst om eget værdigrundlag. Tilrettelæggelsen af det pædagogiske arbejde i henhold til læreplanens fokusfelter, og hvor sprogarbejdet i alle sammenhænge spiller en væsentlig rolle, må baseres på bevidste holdninger, og målene omfatte ikke kun det enkelte barn, men samspillet med børn, børnegruppen og miljøet. Læreplanen er personalets ansvar. Læreplaner er et vigtigt planlægningsredskab, som kan være nyttigt og værdifuldt i det daglige arbejde, men det er det pædagogiske personales plan – ikke "barnets plan".

Generelle mål for det pædagogiske arbejde i dagtilbudene

I vores kultur er der tradition for, at det pædagogiske arbejde kendetegnes ved, at

- børn anerkendes som unikke personer med hver deres særlige forudsætninger
- børn tillægges en aktiv rolle i deres egen udvikling og læring

- børns udvikling forstås som en helhed
- børns personlige og sociale udvikling vægtes højt
- der foregår mange forskellige aktiviteter på samme tid og sted
- der er et tæt samarbejde med forældre
- børn med særlige behov får stor opmærksomhed fra de voksne¹²⁶.

En sådan karakteristik er ikke en målformulering i sig selv. Der mangler en konkretisering. For sagen er, at hvis vi vil anerkende børnene som unikke personer, hvad indebærer det så for, hvordan vi for eksempel sætter grænser for dem, når vi i dagligdagen både skal tage hensyn til det enkelte individ og hele gruppen af børn? Her opstår en konfliktsituation, og anerkendelse af det enkelte barn betyder jo ikke, at gruppen tilsidesættes på grund af det enkelte barns umiddelbare behov. Konkrete mål i læreplanerne kan hjælpe med løsningsforslag til en sådan konflikt. Tilsvarende gælder, at vi i det daglige arbejde tilstræber at tillægge barnet en aktiv rolle i egen udvikling – men det bliver måske uklart, hvad det betyder,

126 Poulsgaard 2008, s. 4.

når man står i den konkrete situation, og når tolv børn eksempelvis skal have tøj på og nå bussen om 20 minutter.

Læreplaner og mål kan i dagligdagen være et redskab, som ikke kun er med til at konkretisere løsninger for den enkelte i det pædagogiske personale, men også være med til at skabe et konstruktivt fodslag mellem personalet, fordi det bliver mere tydeligt, hvilke veje man vil vælge i forskellige konkrete situationer. Og ikke mindst er det meget vigtigt, at børnene møder nogenlunde ensartet respons fra de voksne i ensartede situationer. Det er meget uhenigtsmæssigt, at barnet i ét tilfælde bliver rost og opfordret til at udvide aktiviteten, og i en fuldstændig tilsvarende situation af en anden voksen bliver irettesat. Læreplaner betyder ikke, at man ikke må være forskellige, men blot, at det overordnet er afklaret, hvor man som professionel pædagogisk vil hen, således at barnet møder en sammenhængende og konsistent omverden, når han eller hun er i dagtilbudet.

Når der arbejdes med mål og læreplaner, må man derfor i dagtilbudet overveje meget konkret, hvad man mener med for eksempel *forskellige aktiviteter, samarbejde med forældre, børn med særlige behov, udsathed og sprogarbejde*. Er alle aktiviteter for eksempel lige ønskværdige – og for hvem er de ønskværdige, nu da børnene har forskellige forudsætninger og behov? Hvorledes tænkes samarbejdet

med forældrene? Betyder det at samarbejde, at forældrenes eller det pædagogiske personales ord vejer tungest, og hvis man varetager barnets tarv i samtaler med forældre, hvordan gør man så det bedst? Og taler vi om udsatte børn, hvem tænker vi så på, og hvad forstår og anerkender vi som noget, der skaber risiko for udsathed?

Med læreplaner tænkes ofte på, at barnet skal nå at lære noget. Spørgsmålet er, om vores fokus bliver, at barnet skal lære for sin egen skyld og for at udvikle sig, eller fordi man har fokus på, at barnet på et tidspunkt skal være skoleklar. Der er i offentligheden et stort pres på elevernes faglighed helt ned til begynderundervisningen, og dette fokus på faglighed smitter af på den pædagogiske dagligdag. Så meget desto vigtigere er det, at man som medarbejder og ansat i et dagtilbud har klare mål for, hvordan man vil håndtere sådanne krav. Den sproglige dimension, som vi ser på her, kan hurtigt blive til førskoleundervisning uden tanke for traditionerne ovenfor som anerkendelse, aktiv rolle i egen læring, forskellige aktiviteter. Og dette kan ske, fordi man dels er under pres, dels ikke har formuleret klare mål i sine læreplaner. På den måde, kan man uforvarende komme til at tilsidesætte nogle kvaliteter ved sin egen pædagogiske praksis.

I drøftelserne af læreplanerne er det vigtigt at konkretisere sit syn på børnene og kon-

kretisere de traditionelle karakteristika, der ellers kan blive uklare og blive en blokering for den pædagogiske praksis. For eksempel vil offentligt pres på faglighed måske få det pædagogiske personale til i højere grad at tænke på, hvad børnene skal, i stedet for, hvad børnene vil. Der kan være en tendens til at komme til at tænke læring for skole og ikke læring for livet – eller som Poulsgaard skriver, at man bliver påvirket af, ”hvad skal barnet kunne for at ...”, så man i højere grad kommer til at tænke på børnene som nogen, der mangler noget, i stedet for at tage udgangspunkt i, hvor de er nu i deres udvikling (Poulsgaard 2008, s. 4).

Dagtilbudene har et klart pædagogisk sigte og er udgangspunktet for en livslang læring (jf. bogens indledning). Med en afklaring og konkretisering af, hvad man forstår ved dette pædagogiske sigte, og ved klargøring af mål og læreplaner får man et redskab, der netop kan være med til at skabe en sammenhængende pædagogik og en sammenhængende hverdag for børnene.

To måder at se børns udvikling og læring på

Børn udvikler sig og lærer, og i denne proces er sprogtilegnelsen helt afgørende. Jeg vil i det følgende se på to meget forskellige måder at se på relationen mellem sprog og verden. Den ene måde er den *positivistiske* læringsopfattelse, og den anden er den *konstruktivistiske* læringsopfattelse.

Ser man læring ud fra det positivistiske synspunkt, så er verden og barnet to helt adskilte ting: Der eksisterer en verden for sig selv, og barnet må udvikle sig og forstå denne verden, som alle andre har gjort det før det. I denne opfattelse ligger betydningen af ord og begreber ret fast, og barnets opgave bliver at *forstå*, hvad andre allerede har bestemt. En *stol* er en *stol*, en *skov* en *skov* – og også begreber som *godt* og *ondt*, *sandt* og *falsk*, *grimt* og *smukt* er fast definerede.

Sådan forholder det sig ikke i den *konstruktivistiske* måde at betragte læring på. Her ses læring, udvikling og sprogtilegnelse som processer, der indgår i barnets konstruktion af sin verden. Her ser man ikke barnets omverden som noget, der eksisterer forud for barnet, men noget, som udvikles, begrebsliggøres og nuanceres sammen med barnets sprog. Verden er ikke før sproget, men bliver til i brugen af sproget. Sprogtilegnelsen ses ikke som noget individuelt, men som socialt og kulturelt betinget. Således bliver det fællesskab, som barnet indgår i, afgørende for, hvordan det kommer til at se og opleve verden, og et velfungerende sprog bliver afgørende for, at barnet oplever, at det er et trygt og godt sted at være. Barnet udvikler sig via sproget *ind* i kulturen og overtager delvist måder at forholde sig til og forstå omgivelserne på.

Når barnet udvikler sig og lærer, er det hensigtsmæssigt, at der har fundet overvejelser

sted, så man i sin praksis i dagtilbudene er bevidst om, hvor man vil hen. Når vi tilskynder børnene til at bruge sproget, så er det vigtigt, at vi ved, hvor vi vil hen med det. Skal barnet lære ord som *stol, far, hjem, fødselsdag, frikadeller*, så det får en mere nuanceret måde at se sine omgivelser på – eller skal det gøre det, fordi ”sådan er det altså”. I den første situation bliver tilgangen til samtalen, at barnet skal sige så meget som muligt og prøve af – og i den sidste måske, at den voksne fortæller, hvordan det er, og barnet lytter. Ud fra en konstruktivistisk tilgang til sprog og læring vil man i langt højere grad være bevidst om, at jo mere barnet prøver sproget af, bruger tid på sprog og derved selv kommer ind i det – i dialog med andre børn og voksne – jo mere udvikler og nuancerer det sit sproglige univers.

Læreplaner og mål

Når læreplaner udformes, og der efterfølgende laves opfølgning på dem, er det helt afgørende, at målene er klare. Det er ikke muligt at evaluere eller finde ud af, om man har nået det, man gerne ville, hvis der ikke er en retning i det, der skrives i læreplanen. Står der for eksempel ”vi vil arbejde med sproget, fordi det har en stor betydning”, så kan man ikke bagefter se, om man har nået sit mål. For var meningen, at man skulle arbejde med sprog i en positivistisk ånd, altså at barnet skulle lære at udtrykke sig formelt korrekt for andres skyld? Eller skulle barnet i sin brug af sproget opleve udtryksglæde? I

den tænkte formulering her ville det blive mere klart for de involverede i den daglige praksis, at der havde stået, at målet var at arbejde med sprog på en måde, som udviklede barnet på dets præmisser og med udgangspunkt i dets oplevelse og glæde ved sprog. I en sådan mere klar målformulering ville det efterfølgende være meget enklere at evaluere, for man ville kunne iagttage, om barnet faktisk var en glad og aktiv sprogbruger.

Tilsvarende er det vigtigt at formulere sig i forhold til, hvad fokus er i sproget – ser man på sproget hos det enkelte barn isoleret set eller på sproget hos børn som gruppe? Hvis det er det sidste, ville det også være relevant at formulere mål, såsom at barnet skal kunne indgå i en gruppe, og her kan målet være, at det skal udvikle ikke kun sin evne til at tale, men også lytte. Det vil man så efterfølgende kunne evaluere. En sådan evaluering kan så bruges helt konkret til at få fokus på, hvad man gør i hverdagen, og hvilke sproghandlinger det pædagogiske personale sætter i værk i det udviklende arbejde. For er barnet for eksempel ikke glad for at sige noget, og udvikler barnet ikke evnen til at lytte, så kan man bruge evalueringen til at sætte fokus på indsatsområder i dagligdagen. Teori og praksis hænger sammen: Netop opsætningen af mål – for eksempel ud fra et konstruktivistisk læringssyn – er styrende for praksis og helt afgørende for den retning, man bevidst ønsker barnet udvikles i.

Læreplaner kan være et fint arbejdsredskab til i dagtilbudene at gøre arbejdet mere klart, så man faktisk kommer til at gøre, som man gerne vil. De kan være med til at tune den daglige praksis, så man ikke kommer til at lade sig styre af umiddelbare impulser og her og nu-løsninger. John Dewey skriver:

”Et mål adskiller sig fra oprindelige impulser og ønsker ved at være omsat til en plan og en metode for handling, der bygger på, at man forudser konsekvenser af at handle på en bestemt måde under bestemte iagttagne vilkår” (Dewey, citeret efter Grønbæk Nielsen 2007, s. 96).

At sætte mål er altså også at have en plan for aktiviteter i bestemte situationer. I dagtilbudet kan man således i dagligdagen aftale og udvikle aktiviteter og aftale måder at håndtere typiske situationer på, så barnet udvikler sprogglæde og ikke hæmmes i sin sproglige udvikling, for eksempel ved irettesættelser.

I det løbende fokus på barnets sproglige udvikling er afklaring af mål derfor vigtig. Og der er forskellige typer af mål, der har fokus på forskellige aktiviteter, som konkret kan iagttages og evalueres.

Typen af mål

Grønbæk Nielsen skelner mellem følgende typer mål: *Holdningsmål, kundskabsmål og færdighedsmål* (Grønbæk Nielsen 2007, s. 104 ff.).

Holdningsmålene er de helt overordnede. Den retning, man ser og ønsker for børnenes udvikling, er dybt integreret med ens holdninger og værdier. Og holdningsmålene kommer til at have indflydelse på, hvilke kundskabsmål og færdighedsmål der sættes fokus på:

Holdningsmål → kundskabsmål
 – hvad børnene ved
 → færdighedsmål
 – hvad børnene kan

Kundskaber er, hvad børnene ved. Som pædagogisk personale må man spørge sig selv: Hvor er jeg holdningsmæssigt, og hvad vil jeg *ud fra* det gerne have, at barnet udvikler af viden?

Færdighedsmål er, hvad børnene kan, og man må tilsvarende spørge sig selv: Hvor er jeg holdningsmæssigt, og hvad vil jeg *ud fra* det gerne have, at barnet udvikler af kunnen?

I de danske dagtilbud er der tradition for at have læringsmål, som tager udgangspunkt i det konstruktivistiske læringssyn: Læring finder sted på barnets præmisser, men barnet skal også indgå i det sociale. Der kan her

være en konflikt – for hvornår er barnet og dets behov i centrum, og hvornår er fællesskabets behov i centrum? Netop i sådanne konfliktsituationer er fokus vigtigt, så man i sin praksis ikke glider over i den positive måde at se tingene på.

Lad os vende blikket mod et par områder, hvor det kan være relevant at se på holdningsmål og børnenes viden og kunnen. Det er tre eksempler på en anden kategorisering af mål, nemlig om de retter sig mod det enkelte barn, mod børnegruppen eller mod miljøet.

Forinden vil jeg repetere fra denne bogs indledning: I den danske pædagogiske praksis i dagtilbud har den pædagogiske holdning traditionelt været formuleret i et spændingsfelt mellem omsorg og udvikling. Den historiske omsorgs- og beskæftigelsesopgave (sysselsætning) fra asylerne står ikke mere, men er gennem tiden blevet udfordret af udviklingspsykologien og senest af nye teorier om læring. Barnets læring og udvikling ses i dag ikke som en spontan proces, hvor barnets biologiske modning og tilpasning til omgivelserne er drivkraft, men som en menneskelig understøttet proces, hvor barnet udfordres og vejledes af dets omsorgsgivere i et kommunikativt samspil (Hundeide 2004).

I pædagogisk praksis betyder det, at det pædagogiske personale ikke blot har en omsorgsrolle, der alene udmøntes i pas-

ning, men også en pædagogisk vejledende rolle, der udmøntes i læring og udvikling. Gennem etablering af kontakt og samspil i læringsmiljøer, hvor barnet mødes med anerkendelse, kan der arbejdes efter en relations- og ressourceorienteret tilgang, så barnet inkluderes i det kulturelle fællesskab (Tomasello 1999, efter Hundeide 2004). I målsætning og læreplaner må man derfor lægge op til at iagttage børnenes muligheder for at kunne kommunikere og handle i en kontekst frem for at fokusere på deres svagheder og "mangler". Når vi i pædagogisk arbejde ønsker at fremme børns udvikling, handler det om at kortlægge de muligheder, der bliver skabt i konteksten, og som ligger "foran" børnene. Vi må lægge vægten på at finde de områder, hvor børnene kan videreudvikle sig, så de oplever følelsen af at kunne mestre, at de har et højt selvværd og dermed motiveres for at lære mere.

Målene i læreplanerne må derfor aldrig være rettet mod det enkelte barn alene, men mod det samspil og den kontekst, samspillet med barnet og mellem børnene udspiller sig i. Der tegner sig således et billede af, at det kan være hensigtsmæssigt, ud over at skelne mellem ovenstående tre typer af mål, også at skelne mellem mindst tre former for mål:

Figur 1: Mål

<i>Mål, der er rettet mod det enkelte barn og samspillet</i> Konkrete, relations- og ressourceorienterede
<i>Mål, der er generelle og rettet mod børnegruppen</i> Generelle, brede og fællesskabsorienterede
<i>Mål, der er rettet mod miljøet</i> De muligheder, man ønsker at give børnene for læring, og den måde, der skal kommunikeres om det, herunder det pædagogiske personales rolle i samspillet

Eksempel 1

Når der tales om, at barnet skal udvikle sproget gennem alle hverdagens aktiviteter, så bør det gøres klart, hvad der menes med "udvikle sproget". Holdningsmålet kan for eksempel være, at man siger, at barnet skal mødes med udfordringer dér, hvor det er, og primært, fordi det er en del af barnets måde at etablere sit syn på verden. Kundskabsmål

kan derfor være, at barnet for eksempel ved noget om, hvilke ord man bruger til at tale om følelser, og færdighedsmål kan være, at det kan være med i samtaler, hvor det kan bruge sådanne ord aktivt. Via disse mål udvikler barnet sine empathiske evner, hvilket kan være nok så svært at måle og evaluere i sig selv, men som dog kan iagttages gennem analyse af de samspil, barnet indgår i med de voksne eller med andre børn. Hvis man alene i sine mål havde fokuseret på, hvordan man "møder barnet", ville man efterfølgende ikke kunne justere på de daglige aktiviteter, for man ville ikke vide det. Men om færdighedsmålene og kundskabsmålene er nået, det kan man iagttage. Man kan konkret iagttage, om barnet kan vise empati ud fra, om det kan forstå og tale om ordene. Man kan også iagttage barnets adfærd både verbalt og nonverbalt i forhold til, at det kan omgås andre, samtale og agere via følelsesmæssige udtryk og dermed bruger sine følelsesmæssige kompetencer. Og man kan iagttage det pædagogiske personales egen samspilskompetence.

Eksempel 2

Børnene skal opnå at bruge talesproget i samværet med andre børn, står der måske i læreplanen. Spørgsmålet er dog, om dette krav bliver noget, der kan sættes mål på. Som det er formuleret her, er det en aktivitet i sig selv, og aktiviteter kan ikke evalueres kvalitativt. Dette betyder igen, at man i dagtilbudet ikke konkret kan sige, om det

er nået eller ikke, og derfor kan man heller ikke ændre aktiviteter, der skulle lede i én retning. For spørgsmålet er: Hvilken måde og hvilken retning har man i dette eksempel for "at opnå at bruge talesproget"? Gør børnene det, når de skændes, eller når de taler pænt? Begge svar er igen aktiviteter, og vi kan ikke evaluere det kvalitativt. Et holdningsmål i forhold til børnenes brug i samvær med andre kunne være, at man gerne vil have, at børnene nuancerede deres sprog og udviklede deres ordforråd for på denne måde at få en mere nuanceret omverdensopfattelse og derved også få større indflydelse på denne omverden. En erkendelse i dette holdningsmål ville måske også være, at børnene ikke udvikler sproget isoleret for sig selv, men netop i fællesskab med andre. Derfor er kundskabsmålet også, at barnet skal bruge sproget i fællesskab med andre og lytte til andre for at kunne udvikle sin omverdensforståelse og kompetence til at skabe mening gennem sin deltagelse i børnegruppens aktiviteter. For at dette kan ske, må det foregå i god orden, og færdighedsmålet er, at børnene tager hensyn til hinandens forskelle og krav. De skal ikke tale nedsættende om hinanden, men bruge sproget "hensigtsmæssigt", med kvalitet i samspillet og altså på en måde, der giver gruppen som helhed og individerne hver især mulighed for at udvikle sig, uden at nogen ekskluderes fra fællesskabet.

Eksempel 3

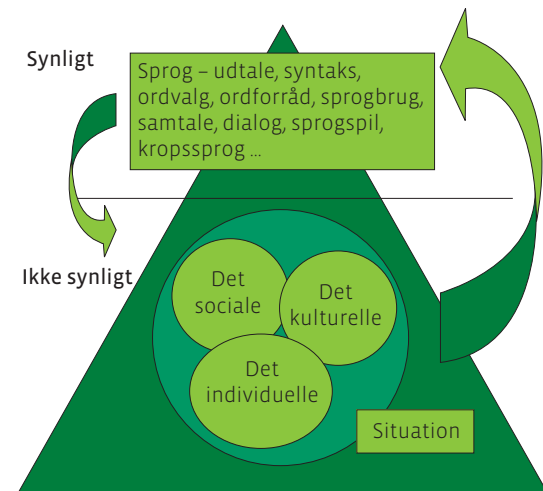
De aktiviteter, som tilrettelægges, og de måder, som det pædagogiske personale styrer samtaler på i gruppen, er i dette tænkte tilfælde styret af et overordnet mål om børnenes sproglige udvikling, og for eksempel ikke af at "de jo også skal indordne sig", at de jo også skal "vide noget om takt og tone". De muligheder, man ønsker at give børnene for læring, og den måde, der skal kommunikeres om det, herunder det pædagogiske personales rolle i samspillet, er præget af det holdningsmål at møde alle børn med anerkendelse. Kundskabsmålene kan derfor være, at børnene skal vide noget om, at de skal lytte til hinanden, at det er ok at tale om sine følelser. Når de tilegner sig disse måder at være på i gruppen, har de en bevidsthed om relationer, og at det er vigtigt, at de kan sætte ord på relationer. Det, de siger om gruppen, og det at være i gruppen kan evalueres. Og færdighedsmålene kunne være, at børnene rent faktisk lærer måder at tale sammen på, hvor det enkelte individ respekteres. Det kan iagttages og evalueres. Pædagogisk praksis kan så igen drøftes i forhold til læreplanens overordnede holdningsmål, nemlig hvor man vil hen med de sproglige aktiviteter, hvordan miljøet henholdsvis hæmmer og fremmer sproglige aktiviteter, og hvordan man dermed samlet set skaber muligheder for børnenes udvikling af mestringskompetence.

Sproget er komplekst, og det at arbejde med børnenes sprog er derfor kompliceret. Grundlæggende set er sprog ikke interessant i sig selv. Men det er interessant, fordi det giver os fingerpeg om børnenes sociale, kulturelle og individuelle profil (se figur 1 nedenfor). Problemer med sproget kan indikere noget om problemer i barnets miljø eller individuelle udvikling. Det, vi ser i sproget, indikerer noget andet – og det er dette andet, vi har mål for. Om barnet udtaler alle lyde korrekt, er ret beset ligegyldigt, hvis det ikke var, fordi det for eksempel afspejlede samspilsproblemer i hjemmet eller gav barnet problemer i fællesskabet. At sætte ind sprogligt er derfor at sætte ind socialt, kulturelt og i den individuelle udvikling. At have mål for det sproglige er at have mål for alt det, sprog dækker over.

Den sproglige udvikling bidrager til den livslange læring. Læreplanerne kan være med til at sætte fokus på konkrete aktiviteter, og om man er på vej derhen, hvor man faktisk gerne vil. Og de kan rette fokus på, hvad der egentlig er kvalitet i pædagogisk praksis, og hvordan kvalitet kan evalueres¹²⁷. På den måde bliver den sproglige udvikling starten på et personligt udviklingsprojekt for barnet, en løbende, foranderlig og kontinuerlig udviklingsproces af sprog, som forudsætter, at barnet tidligt har

erfaret, at det selv er en vigtig del af denne proces, og at verden er et godt og trygt sted at være.

Figur 2: Sprogprofil-modellen (isbjergsmodellen for sprog)



Sproget er et produkt af sociale, kulturelle, personlige og situationsbetingede faktorer

- Kulturmøder, institutionelle rammer
- Sociale forhold, belastede sociale forhold af forskellig karakter
- Individuelle særtræk, individuel udvikling, arvelige særtræk, høreproblemer
- Problemer og særlige forhold i barnets liv, skilsmisser, ulykker, sygdom

Sproget kan ses som et tegn eller en indikation på disse områder. Sprog er ofte kun et symptom! Sproget afspejler barnets profil.

Målsætning i forhold til sprog: Hvilken retning skal barnet bevæge sig i (ikke direkte synligt område) – hvordan evalueres det i det synlige område?

127 Herom handler den næste artikel.

Litteratur

Brodersen, Peter m.fl. (red.) (2007): *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Gyldendal.

Grønbæk Nielsen, Niels (2007): *Mål. I: Brodersen m.fl. (red.): Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Gyldendal. s. 96-120.

Hundeide, Karsten (2004): *Relationsarbejde i daginstitution og skole*. Dafolo.

Poulsgaard, Kirsten (2008): *Pædagogiske læreplaner i dansk design*. Indenrigs- og Socialministeriet: Pædagogiske læreplaner: http://www.social.dk/ministeriets_omraader/boern_unge_og_familie/Dagtilbudsomraadet/Dagtilbud/Paedagogiske_laereplaner.html.

Early Childhood Environment Rating Scale

– en præsentation af ECERS i en dansk kontekst

Af Karsten Skytte, UC Nordjylland

Indførelsen af læreplaner har aktualiseret kravet om, at det pædagogiske arbejde systematisk målsættes og evalueres. Evalueringen ses i et fremadrettet perspektiv og sigter mod udvikling af kvaliteten af den pædagogiske praksis. Hvis en evaluering af denne karakter skal give mening, er der umiddelbart to spørgsmål, der trænger sig på: Hvad er pædagogisk kvalitet? Hvordan kan man synliggøre kvalitet gennem evaluering af pædagogisk praksis, og hvordan kan resultater anvendes til yderligere kvalitetsudvikling?

Artiklen præsenterer en gennemprøvet evalueringsmetode, ECERS, som et svar på de tre spørgsmål. Artiklen vil ligeledes beskæftige sig med, hvilke kvalitetsmål ECERS implicit indeholder, og relatere dette til danske forhold.

Der er en tæt sammenhæng mellem mål og evaluering i lovgivningen. Når dagtilbudets mål omhandler den viden og de kompetencer, det enkelte barn skal tilegne sig, ligger det tydeligt i kortene, at evalueringen vil have det enkelte barn som fokus, for ”ved og kan barnet nu det, som vi har sat som mål for dets viden og kunnen? Eller måske er det i virkeligheden evalueringen, der bliver bestemmende for målenes udformning:

Hvis vi vil evaluere læreplansarbejdet, må vi skaffe os viden om børnenes viden og kunnen. Lad os derfor starte med at finde ud af, hvad vi vil undersøge ved evalueringen – derefter sætter vi målene, så vi er nogenlunde sikre på, at en evaluering kan lade sig gennemføre, og at vi får evalueret på de ”rigtige” mål.¹²⁸

Uanset hvilken af de to fremgangsmåder man anvender, tolkes dagtilbudslovens ord om læreplaner i begge tilfælde på en måde, hvor det bliver det enkelte barns læring og udvikling, der bliver genstand for evalueringen.

Dagtilbudslovens § 9 siger klart, at det skal ”dokumenteres ... om de pædagogiske metoder og aktiviteter opfylder de opstillede mål...”. Det skal endvidere overvejes, hvordan der kan følges op på evalueringsresultaterne.

¹²⁸ Se også den foregående artikel om *pædagogiske læreplaner*

En følge af denne tolkning bliver, at læreplansarbejdets succeskriterier kommer til at dreje sig om, i hvor høj grad de enkelte børn udviser en mere eller mindre defineret adfærd som et tegn eller bevis på, at et mål er nået. Dokumentation kommer da til at handle om at indsamle bedømmelsesgrundlag til vurdering af, i hvor høj grad det enkelte barn kan/ikke kan leve op til læreplanens målsætninger.

Evalueringer, der retter sig mod det enkelte barn, kan utvivlsomt kaste resultater af sig, som giver anledning til refleksion over og udvikling af den pædagogiske praksis – men de indebærer også en risiko. Den pædagogiske virksomhed risikerer at blive indsnævret til et spørgsmål om at ”få børnene til” at sige og gøre det, som voksne det pædagogiske personale har defineret som de rette mål. Den pædagogiske refleksion risikerer ”at tørre ind” til en mere traditionel mål/middel-tankegang (Brostrøm 2004, Schnack 2004). Læreplansarbejdet med dets krav til systematiske evalueringer kan som konstitutiv virkning således have, at det pædagogiske arbejde i højere grad end tidligere bliver voksenstyret og adfærdsregulerende.

Der er således behov for evalueringsmetoder og procedurer, der fokuserer blikket på den pædagogiske virksomhed som forudsætning for børns læring og udvikling og ikke kun på resultater af den pædagogiske virksomhed, som kan registreres som læringsresultater hos barnet.

Udviklingen af pædagogikken sigter således mod den hele virksomhed og ikke kun mod det enkelte barn. ECERS er en evalueringsmetode, der netop sigter mod at synliggøre kvalitet i den pædagogiske virksomhed.

ECERS – et alternativ, som forholder sig til den pædagogiske virksomhed

ECERS er en forkortelse af ”Early Childhood Environment Rating Scale” og dækker over en gennemprøvet evalueringsmetode, hvor det er læringsmiljøet, der vurderes og evalueres (Harms og Clifford 1980). Det er således ikke det enkelte barns eller en samlet børnegruppens viden, færdigheder, kompetencer og holdninger der er i fokus. I stedet retter evalueringen sig mod kvaliteten og kvalitetsudviklingen af den pædagogiske virksomhed og de rammer, hvori den pædagogiske virksomhed foregår.

På denne måde byder ECERS sig til som et relevant bud på en evalueringsform, der er anvendelig i eksempelvis udviklingen af læreplansarbejdet. At der er et behov for nytænkning omkring evaluering, fremgår af Dansk Evalueringsinstituts rapport (EVA 2008) hvor læreplansarbejdet er blevet evalueret. Her står der om evaluering, at ”der er usikkerhed med hensyn til, hvordan evalueringsarbejdet skal gribes an”.

Senere i denne artikel vil den konkrete evalueringsmetode blive beskrevet, men forinden præsenteres den forståelse af kvalitet, som ligger indlejret i ECERS.

Den grundlæggende kvalitetsforståelse i ECERS

Hvad er pædagogisk kvalitet? Professor Sonja Sheridan, Göteborgs Universitet, har i sin forskning arbejdet med pædagogisk kvalitet som begreb og i den forbindelse beskrevet den implicitte opfattelse af kvalitet i ECERS (Sheridan 2001).

Sheridan slår fast, at kvalitet ikke er en statisk størrelse, men derimod et diskursivt og værdiladet begreb. Hvad der opfattes som kvalitet, vil således variere over tid som følge af forskning, ny (lærings)teori, ændringer i de samfundsbestemte mål og forandringer af værdier i samfundet. På trods af dette finder Sheridan, ved at gennemgå og analysere forskningen omkring pædagogisk kvalitet (Sheridan 2001), frem til nogle generelle kriterier for god pædagogisk praksis.

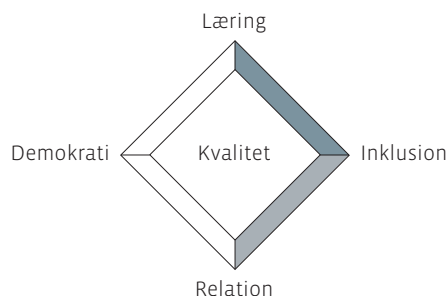
Den grundlæggende forståelse af pædagogisk kvalitet udtrykker fundamentale bestræbelser for den pædagogiske virksomhed. Og hvert af disse kriterier knytter sig til og indskrives i et overordnet pædagogisk perspektiv, hvilket kan illustreres med følgende figur:

Figur 3: Kriterier for pædagogisk kvalitet

Kriterium for pædagogisk kvalitet	Pædagogisk perspektiv
Børns muligheder for at lære og udvikle kompetencer, så de kan begå sig og få et godt liv i dag og i fremtiden	Inklusion
At der i dagtilbud i hverdagslivets processer er fokus på, hvad der er bedst for børns læring og læreprocesser	Læring
At børns, det pædagogiske personales og forældres subjektive oplevelser og erfaringer anerkendes og inddrages i processerne	Demokrati
Opmærksomhed på kvaliteten af interaktionerne mellem voksne og børn. Bevidsthed om interaktionsformernes betydning	Relation

Figurens kriterier kan således ses som omdrejningspunkter for kvaliteten af den pædagogiske virksomhed, mens de pædagogiske perspektiver udtrykker de grundlæggende fundamentaler for pædagogisk kvalitet: Dannelse, læring, demokrati og relation. Disse elementer indgår i et dynamisk forhold, hvilket kan illustreres med følgende figur 4:

Figur 4: Pædagogisk kvalitet



Hvordan disse forhold konkret udfolder sig, hvordan børn får mulighed for at lære, og hvordan der er fokus på, hvad der er bedst for børns læring, er et produkt af en lang række faktorer, som tilsammen udgør læringsmiljøet.

Læringsmiljøet er således en særdeles kompleks størrelse, som skabes af forholdet mellem faktorer såsom formelle mål, faktiske mål, fysiske rammer, interaktioner og deres karakter, børns og voksnes holdninger, og hvilke værdier der faktisk er i spil i hverdagslivet (Eisner 1991).

Forskning viser dog, at nogle faktorer er mere betydningsfulde end andre (Sheridan 2001). Selv om der naturligvis er variationer i forhold til den aktuelle kontekst, synes den mest betydningsfulde faktor for den pædagogiske kvalitet at være det pædagogiske personales tilgang til opgaven og interaktionen.

Et lille eksempel herpå kunne være den situation, hvor børnene leger med vand, bygger kanaler og anvender redskaber og legetøj i sandkassen. I forlængelse af de ovenfor opstillede perspektiver og kriterier for pædagogisk kvalitet og med bevidstheden om betydningen af det pædagogiske personales tilgang, vil man kunne stille en række spørgsmål, som kan afdække graden af pædagogisk kvalitet i situationen.

Det kunne eksempelvis være:

Ser og forstår det pædagogiske personale legen som læring? Bestræber det pædagogiske personale sig på at give sine bidrag til, at legen bliver en god læreproces? "Fylder" børnenes oplevelser, erfaringer, ideer og ønsker i legen? Har og understøttes børnene i at være dem, der har magten og kontrollen over legen og dens indhold? Hvordan forvalter det pædagogiske personale sin rolle i interaktionerne? Hvad karakteriserer den måde, hvorpå børn og pædagog kommunikerer og problemløser?

Ved at anlægge denne optik, hvor det er processerne i dagtilbudene, der er i fokus ud fra definerede kvalitetskriterier og -perspektiver, tilskyndes på et forskningsbaseret og etisk reflekteret grundlag til refleksion og fordybelse i den pædagogiske virksomhed og læringsmiljøet. Fokus kommer da til at ligge helt andre steder, end hvis kvalitetsvurderingen tager afsæt i det enkelte barns kunnen eller ikke-kunnen.

Fire dimensioner i pædagogisk kvalitet

Den grundlæggende forståelse af pædagogisk kvalitet, som er blevet præsenteret ovenfor, uddyber Sheridan yderligere ved at pege på fire dimensioner i et læringsmiljø. Betydningen af det pædagogiske personales tilgang til opgaven og interaktionen er gennemgående i de fire dimensioner og – som vi senere skal se – i de kriterier, der ligger indlejret i ECERS. Der følger her en kort præsentation af indholdet i dimensionerne.

Den første dimension, *den strukturelle dimension*, drejer sig om personalets formelle uddannelse, erfaring og kompetence, normeringsforhold, gruppestørrelser, materialer, fysiske rammer og økonomi.

I forbindelse med den strukturelle dimension fremlægger Sheridan en vigtig forskningsbaseret pointe. Det er ikke de strukturelle faktorer i sig selv, der er afgørende for kvaliteten af den pædagogiske virksomhed. Det betydningsfulde er i stedet det pædago-

giske personales håndtering og anvendelse af de strukturelle faktorer. Det afgørende er eksempelvis ikke, om dagtilbudet er godt normeret, eller om det pædagogiske personale har en høj grad af uddannelse. Det afgørende for kvaliteten er, om det pædagogiske personale anvender uddannelsen og normeringen til at inddrage børnene i processerne i dagtilbudene. Om det pædagogiske personale er i stand til at interagere med børnene på en måde, så børnene udfordres og delagtiggøres.

Den anden dimension, *det pædagogiske personales holdning*, vedrører det pædagogiske personales værdier og deres filosofiske og teoretiske perspektiver på læring. Dertil kommer forståelsen af den pædagogiske opgave og bevidstheden om egen livs- og læringsforståelse. Endelig drejer det sig om, hvilken "stil" det pædagogiske personale anvender i læringssituationer. Denne stil kan beskrives gennem de fire velkendte kategorier: Laissez-faire, autoritær, demokratisk og den demokratisk/pædagogiske udviklingsorienterede stil.

Sheridan har i sin forskning konstateret, at den demokratiske og den demokratisk/pædagogiske udviklingsorienterede stil skaber en højere kvalitet i læringsmiljøet end laissez-faire og autoritær stil. De demokratiske tilgange virker nemlig fremmende for interaktioner, kommunikation og samarbejde mellem det pædagogiske personale og

børn og indbyrdes mellem børnene. Samtidig synes de demokratiske tilgange at styrke den gensidige respekt, tillid og åbenhed.

Den tredje dimension vedrører *processernes kvalitet*. Her er der fokus på både barnets læreproces, hvordan det pædagogiske personale nærmer sig og går i samspil med børnene, og på det pædagogiske personales opmærksomhed og arbejdsmetoder i forhold til de opstillede mål. Der kan udskilles fire typer forhold, som har betydning i forhold til processernes kvalitet:

Det første forhold vedrører "kvaliteten af interaktionen". Det drejer sig om det pædagogiske personales opmærksomhed på, hvad der sker i mødet mellem det pædagogiske personale selv og børnene. Hvis der findes en kerne i pædagogisk kvalitet, er spørgsmålet, om ikke dette møde – interaktionerne – er denne kerne. Her peger Sheridan på den gensidige anerkendelse som et kvalitetsparameter for interaktionerne, idet det er i et miljø af gensidig anerkendelse, at børnene har de bedste muligheder for at lære og har størst mulighed for at indgå som aktører i demokratiske processer. Den gensidige anerkendelse tjener som et kvalitetsparameter både på det sociale plan, det emotionelle plan og på det kognitive plan (Bae 1996, Hundeide 1999). På disse planer udfolder den gensidige anerkendelse sig som en fælles opmærksomhed, involvering og medieret læring.

Det andet forhold vedrører "det pædagogiske personales perspektiv" og drejer sig om, hvordan det pædagogiske personale skaber muligheder for børnene for, at de kan opleve, gøre sig erfaringer og lære. På dette punkt er der ligeledes en række "kritiske faktorer", som har betydning for kvaliteten af læringsmiljøet. Det drejer sig om:

1. Det pædagogiske personales faglige viden om læring, læreprocesser, mål og så videre.
2. Det pædagogiske personales engagement og nærvær i forhold til børnenes verden.
3. Det pædagogiske personales evne til at lægge en "læringsoptik" ned over leg, aktiviteter, samspil og hverdagsliv i dagtilbud.
4. Det pædagogiske personales evne til at agere i læreprocesser, hvilket vil sige at kunne "udvide", udfordre og berige børnenes verden ved at tage afsæt i eller inddrage børnenes perspektiv, oplevelser, erfaringer og nuværende viden og kunnen.

Det tredje forhold vedrører "det pædagogiske personales børnesyn", som udgør et særligt kritisk eller afgørende tema af betydning for læringsmiljøets kvalitet. Børnesynet, som måske ofte er før-bevidst og virker "bag om ryggen" på det pædagogiske personale, drejer sig om den grundlæggende opfattelse af barnet. Dets ressourcer og læringsmuligheder, og det pædagogiske

personales opfattelse af, hvordan børn lærer. Det giver vel nærmest sig selv, at børnesynet sætter sig igennem i den måde, hvorpå det pædagogiske personale opfatter en situation, og hvordan interaktionen afspejler disse grundlæggende antagelser. Det giver god pædagogisk kvalitet at tage udgangspunkt i, at barnet opfattes som rigt og mangfoldigt, ressourcefyldt og kompetent. Konkretiseret kan børnesynet formuleres således:

1. Barnet ses som et individ, der kan indgå i interaktioner.
2. Barnet ses som et individ, der skaber mening og forståelse af fænomener, situationer og handlinger, hvori barnet deltager.
3. Barnet ses som en social aktør.

Det fjerde forhold vedrører "samfundsperspektivet". Samfundsperspektivet drejer sig om det pædagogiske personales historiske og samfundsmæssige viden og bevidsthed som en forudsætning for at kunne håndtere historiske og samfundsmæssige betingelser for skabelsen af et kvalitativt læringsmiljø.

Den fjerde dimension af pædagogisk kvalitet vedrører læringens resultater. Denne dimension sætter fokus på, at kvaliteten af læringsmiljøet i høj grad afhænger af, hvor velreflekterede først og fremmest mål, men også processer, er. Desto mere og bedre målene og hverdagens processer er reflekterede, undersøgt og drøftet i et perspektiv af læring og læreprocesser, desto højere er

kvaliteten i læringsmiljøet og den pædagogiske virksomhed (Sheridan 2001).

ECERS – systematisk kvalitetsvurdering

I det foregående blev pædagogisk kvalitet fremstillet både som en diskursiv størrelse og som et fænomen, der kan beskrives ved hjælp af fire dimensioner. Som det fremgår, er pædagogisk kvalitet en kompleks størrelse, der består af elementer og forhold, som påvirker og påvirkes af børns læring og læreprocesser. Der er mange faktorer, der spiller ind, men nogle er trods alt mere fundamentale og betydningsfulde end andre.

I det følgende vil indholdet i ECERS kort blive præsenteret, og der vil blive fremlagt et eksempel til tydeliggørelse af, hvordan den grundlæggende opfattelse af kvalitet spiller sammen med konkrete evalueringskriterier.

ECERS (Harms and Clifford 1980) opdeler grundlæggende læringsmiljøet i syv kategorier. Evalueringsmetoden er på en og samme tid et forskningsredskab, et selvevalueringsværktøj og et værktøj til ekstern evaluering. I Sverige har forskere for Göteborg Universitet således lavet komparative studier af kvaliteten i dagtilbud internationalt ved hjælp af ECERS, i et tæt samarbejde med forskere fra de implicerede lande. Samtidig er kvaliteten i 20 dagtilbud blevet undersøgt ved at sammenholde det pædagogiske personales selvevalueringer med forskernes

observationer. Alt sammen med ECERS som fælles referenceramme (Sheridan 2001). De syv kategorier i læringsmiljøet er:

1. Omsorg
2. Indretning og inventar
3. Sprog og erkendelse
4. Fin- og grovmotoriske aktiviteter
5. Kreative aktiviteter
6. Social udvikling
7. Voksnes behov

Evalueringsmetoden eller konceptet er som nævnt udviklet i USA, men har siden vundet stor udbredelse i mange lande på stort set alle kontinenter. Hver nationalitet udvikler ECERS, så det matcher landets målsætninger på førskoleområdet. Det viser sig, at det ikke har været nødvendigt at fjerne nogen af de syv grundlæggende kategorier til beskrivelse af læringsmiljøet, men en del steder tilføjes en eller flere nye kategorier. I Danmark viste det sig i udviklingsprojektet initieret af Nationalt Videncenter for Evaluering i Praksis, CEPRA, University College Nordjylland, at en tilføjelse af kategorien "natur og naturfænomener" gjorde værktøjet mere egnet til danske forhold.

Danske læreplaner indeholder ligeledes et tema om børns alsidige personlighedsudvikling. Det viste sig, at dette tema ligger som et tværgående bånd i de grundlæggende syv kategorier.

Hver af de syv kategorier er underinddelt i et forskelligt antal underkategorier. Således når man i den svenske udgave op på 37 underkategorier. Som gennemgående eksempel på en sådan underkategori indsættes "udsatte børn" neden for (bemærk, at der i dette tilfælde er tale om en enkelt underkategori, og at eksemplet ikke er udtømmende). Der arbejdes i alle kategorier og underkategorier på samme måde som i det eksempel, som nu vil blive uddybet.

Evalueringen af den pædagogiske kvalitet i forbindelse med "udsatte børn" sker ud fra et skema, hvor der er opstillet kriterier for henholdsvis den

- utilstrækkelige praksis
- minimale praksis
- gode praksis
- udmærkede praksis

Skemaets kriterier ser således ud:

Udsatte børn

1. **Utilstrækkelig praksis:** Der er ikke foretaget systematiske overvejelser eller planlagt noget inden for området. I hverdagen lægges vægt på børnenes frie leg. Planlagte aktiviteter i forhold til udsathed er voksenstyrede aktiviteter, hvor det forsøges "at få alle børn med". Det respekteres, at enkelte børn "siger fra". Hvis de samme børn altid siger fra over

for bestemte aktiviteter, ”tages de op” på månedlige møder.

2. **Minimal praksis:** Børnene har mulighed for at vælge, om de vil være med i leg eller aktiviteter. Aktiviteterne er enten meget voksenstyrede, og så ”skal” børnene prøve at deltage, eller også foregår de uden voksnes medvirken. Indimellem er den voksne den, der sørger for at skabe rum til alle børn, ved for eksempel at få bestemte børn ind i de andres lege. De voksne deltager indimellem i børnenes lege, men anvender ikke i særlig grad ressourcerne/deres intervention på at skabe læring.
3. **God praksis:** Arbejdet med at give alle børn lige muligheder er reflekteret. Der er bevidst variation i børnenes lege og i de aktiviteter, der planlægges.. De voksne lytter til børnene og samtaler med børnene om de konflikter, der opstår. De voksne søger at stimulere børnene til at stille spørgsmål til, hvordan det er i orden, at man opfører sig og leger sammen. Børnene oplever at have mindst én voksenven, de altid kan henvende sig til
4. **Udmærket praksis:** De voksne planlægger og igangsætter bevidst leg og aktiviteter med henblik på børnenes kommunikation og læring. Der skabes aktivt rum for eftertanke og undersøgelse af de fænomener, børnene støder på i både

planlagte og spontane aktiviteter, og af, hvordan alle børn kan deltage og bidrage til fællesskabet. De voksne opmuntrer og udfordrer børnenes nysgerrighed og opfordrer børnene til at komme med forslag til eksperimenter og aktiviteter, som realiseres. Det sociale legemiljø tilbyder børn muligheder for at gå ud over deres aktuelle udvikling, altså konstruerer den nærmeste udviklingszone, så legemiljøet bliver kilde til udviklingsmæssig aktivitet. Det pædagogiske personale indgår i samspillet med børnene med sigte på at forstørre og berige børnenes initiativer..

Arbejdet med ECERS i praksis

Når ECERS anvendes som selvevaluering, og/eller når eksterne evaluatore arbejder med kvalitetsvurderingen, drejer det sig om at placere den pædagogiske virksomhed på en skala fra 1 til 7. Den utilstrækkelige praksis angives med talværdien 1, mens den udmærkede praksis angives med talværdien 7.

Det fremgik tidligere, at det, at der i hverdagslivet i dagtilbudet er fokus på, hvad der er bedst for børns læring og læreprocesser, udgør et kriterium for pædagogisk kvalitet, og at dette kriterium indskrives sig i ”læring” som et af de grundlæggende fundamenter for kvalitet. Betragtes de konkrete kriterier i eksemplet gennem denne ”lærings-optik”, vil man se, at den utilstrækkelige praksis netop er karakteriseret ved et fuldstændigt fravær af fokus og

bestræbelse på læring og læreprocesser. Ved den anden pol fremgår det tydeligt, at der fra det pædagogiske personales side er både bevidsthed om og bestræbelse på læring og læreprocesser, når den udmærkede praksis beskrives. Dette gælder både, når det drejer sig om det pædagogiske personales refleksion og planlægning, og når det drejer sig om det pædagogiske personale "in action" og i interaktion med børnene i de pædagogiske processer.

Det samme gør sig gældende, hvis det konkrete eksempel ansues ud fra de fire dimensioner af kvalitet, som blev beskrevet tidligere i artiklen. En af de fire dimensioner vedrører "det pædagogiske personales holdninger". Som nævnt afspejler denne holdning sig typisk i fire forskellige "stile". Betragter vi kriterierne i forbindelse med eksemplet, genfindes den utilstrækkelige og minimale indsats i den "naturlige" fortællings laissez-faire og i den "strukturelle" fortællings autoritære stil¹²⁹.

Tilsvarende er den gode praksis karakteriseret ved en demokratisk "kulturell" stil fra det pædagogiske personales side, mens den udmærkede praksis, ud over at være demokratisk, også implicerer en høj grad af udviklings- og læringsorientering. I den udmærkede praksis opmuntres og udfordres børn eksempelvis til nysgerrighed og

eksperimenter i interaktion med voksne og andre børn.

ECERS i bredden

ECERS kan principielt anvendes som evaluering- og kvalitetsværktøj på tre grundlæggende forskellige måder:

1. Som et værktøj til at foretage en bred evaluering og skabe et "øjebliksbillede" af den pædagogiske kvalitet i dagtilbudet og derefter eventuelt udpege fremtidige indsatsområder. Arbejder man på denne måde, vil man gribe fat i alle de kategorier og underkategorier, der er indeholdt i ECERS. Skabelsen af "øjebliksbilledet" kan ske lokalt i det enkelte dagtilbud eller eksempelvis som noget, der inddrager en samlet kommunes dagtilbud.
2. Som et værktøj, der anvendes inden for enkelte områder/kategorier. Her udvælges den eller de kategorier, man ønsker at undersøge og kvalitetsudvikle. Frem for det brede øjebliksbillede er der her fokus på fordybelse inden for et mere afgrænset område, og der vil blive arbejdet med indsamling og bearbejdelse af dokumentation som grundlag for den endelige evaluering, der så igen kan udgøre grundlaget for kvalitetsudvikling inden for området.

129 Om disse fortællinger se for eksempel Olesen 2007.

3. Som et værktøj, der anvendes inden for et område, som man ønsker at evaluere og udvikle, og som der ikke ligger nogen færdig kategori for i forvejen. Når området er udvalgt, er opgaven selv at opstille kriterier for den utilstrækkelige, minimale, gode og udmærkede praksis inden for området, udarbejde dokumentation og foretage evaluering (Andersen og Skytte 2007).

ECERS som kvalitetsudviklingsværktøj

ECERS sætter børnenes læring og læringsmiljø i centrum, men åbner samtidig for muligheden af, at det pædagogiske personale lærer om egen pædagogisk virksomhed og kvalitet. Arbejdet med ECERS pirrer og er refleksionsfremkaldende. De spørgsmål, der rejser sig i arbejdet med ECERS, vil typisk være:

- Hvordan vurderer jeg egentlig selv kvalitetsniveauet ud fra de nævnte kvalitetskriterier?
- Hvad begrundet jeg det med?
- Hvordan vurderer de andre?
- Hvordan begrundet vi de forskellige "karakterer", vi har givet inden for den samme kategori?

Overordnet kan den store styrke i at arbejde med ECERS forklares med, at man ved hjælp af et reflekteret begreb om pædagogisk kvalitet får underkastet sin egen praksis og eget læringsmiljø en kritisk undersøgelse.

Den pædagogiske virksomhed bliver iagttaget gennem andre briller end tidligere – og fordi man har andre briller på, vil man som individ og organisation se og forstå noget andet, end man gjorde før.

Ønsker dagtilbudene at udvikle kvaliteten på baggrund af arbejdet med evaluering, kan det ske i små skridt ved at udvælge det eller de kategorier, hvor man af en eller anden grund ønsker at udvikle den pædagogiske kvalitet. I første omgang som en refleksion over, hvilken indsats der bør gøres, således at man med god samvittighed kommer dertil, hvor man scorer højere på skalaen. Dernæst kan arbejdet fortsætte med at realisere kvalitet i den pædagogiske virksomhed ud fra det grundlag, som udgøres af den kvalitetsforståelse, der er lagt frem her. Det er en integreret del af dette arbejde, at der indsamles dokumentation for læringsmiljøet inden for kategorien, og at dokumentationen reflekteres, inden kategorien evalueres på ny.

Vælger det pædagogiske personale strategien, hvor personalet selv definerer hvilket område, det ønsker at evaluere, kan man udmærket betragte processen som en række refleksive delprocesser, hvor de udfordringer, der skaber refleksion, eksempelvis er:

- Hvilket område skal vi gøre til genstand for en evaluerings- og kvalitetsudviklingsproces?

- Hvordan ser vi området i dag?
- Hvilke evalueringskriterier skal vi opstille, hvordan vil vi karakterisere den utilstrækkelige, den minimale, den gode og den udmærkede praksis inden for området, og hvordan hænger det sammen med vort værdigrundlag og læreplanen?
- Hvad ser vi, når vi iagttager den pædagogiske praksis med disse kriterier som optik?
- Hvad skal vi holde op med? Hvad skal vi gøre mere af? Hvad skal vi gøre anderledes for at komme nærmere den kvalitet, der ligger i den udmærkede praksis¹³⁰.

ECERS – en evalueringsmetode, som åbner muligheder

I starten af denne artikel blev det beskrevet, hvordan evalueringer, der forholder sig til børns viden, kunnen og kompetence som udtryk for kvalitet, risikerer at omforme begrebet ”pædagogisk kvalitet” til et spørgsmål om, hvor mange, hvor ofte og hvor længe børn udtrykker sig, som det pædagogiske personale har forsøgt at opdrage dem til. Der blev derfor indledningsvis peget på behovet for evalueringsformer, der retter opmærksomheden mod andet end det enkelte barns færdigheder og kunnen.

¹³⁰ Andersen og Skytte 2007. Her kunne man også anvende begrebet om opretholdende faktorer, som det for eksempel anvendes i LP-modellen (se artikel om *LP-modellen* i bogens del 1)

ECERS er et bud på dette. Før en kort opsamling af potentialerne i arbejdet med ECERS skal der stilles enkelte kritiske spørgsmål. Tidligere i denne artikel er mål- og evalueringsformer, der fokuserer på børns færdigheder, blevet kritiseret for at være udtryk for en reduktionistisk forståelse af læring og pædagogik. En forståelse, hvor studiet og betydningen af et komplekst læringsmiljø overses.

På tilsvarende vis kan der også umiddelbart ytres kritik af ECERS, fordi metoden fokuserer på læringsmiljøet og ikke iagttager processernes produkt i form af det enkelte barns læringsudbytte. ”Hvor bliver barnet af?”, kunne der spørges, ligesom der kan spørges kritisk til metodens kvalitet i forhold til opgaven med at være opmærksom på udsathed. Grundlæggende kan der gives tre svar på disse spørgsmål:

Vi har set, hvordan det pædagogiske personale evne til at se, undersøge og inddrage barnets perspektiv og subjektivitet i processerne udgør et centralt parameter for den pædagogiske kvalitet i ECERS. Det pædagogiske personale, som arbejder med ECERS, vil derfor bestrebe sig på at være opmærksomme på barnets perspektiv, arbejde aktivt med barnets oplevelser, erfaringer, forståelser og ytringer. Ved således at gøre anerkendelse virksomt i de pædagogiske processer er spørgsmålet, om ikke netop barnet bliver set, hørt og inddraget, i stedet for at blive

glemt eller borte. Flere forskningsprojekter synliggør og dokumenterer dette (Sheridan 2001, Halldén 2003, Johansson 2003, Johansson og Pramling 2006).

I et andet perspektiv har Sheridan i sin forskning kunnet påvise, at børn i dagtilbud, hvor der arbejdes med ECERS, kort fortalt har et større udbytte af læring end børn i dagtilbud, hvor der ikke anvendes ECERS (Sheridan 2001).

Endelig kan et i hvert fald delvist svar på kritikken vedrørende børn med behov for en særlig indsats/udsatte børn være, om ikke også disse børn ikke ofte har samme behov for interaktion, læring, demokrati og refleksion som andre børn, og om ikke ECERS netop på grundlag af disse parametre kan være med til at sikre og udvikle kvaliteten af indsatsen. Som det fremgår i artiklen "Identifikation af udsatte børn" i 1.del, er identifikationen af udsatte børn en forudsætning for, at de netop med deres særlige behov kan mødes og anerkendes på en særlig måde, så der gennem en mere social- og specialpædagogisk indsats skabes muligheder for, at disse børn kan få gavn af dagtilbudets tilbud om deltagelse i læringsfællesskaber.

De kritiske spørgsmål til ECERS skal ikke blot fejes af bordet, idet de peger på betydningen af, at ECERS ikke bare anvendes ureflekteret. I så fald risikeres, at det pæda-

gogiske personale overfører deres "normal-pædagogiske" tilgang på udsatte børn. Dermed bliver det faretruende nærliggende med et "mangel-syn" på udsatte børn, der dermed stigmatiseres (se også Indledning og læsevejledning).

Endelig skal der gøres opmærksom på, at ECERS også skal indlejres og virke i en organisatorisk kontekst, hvilket i sig selv kan være en udfordring for ledelse og samarbejde i dagtilbudet, jævnfør artiklen "Innovation i dagtilbud".

Der er således grund til at gøre opmærksom på, at ECERS ikke sådan uden videre kan implementeres i organisationen, men kræver, at det pædagogiske personale som enkeltpersoner og som grupper forholder sig reflekterende til både pædagogiske og organisatoriske forhold. Hvis man ikke er opmærksom på dette, er der en risiko for, at ECERS bliver til indholdstomme hurra-ord og ender som endnu en omgang "højglansprog", der ikke har noget med den pædagogiske virkelighed at gøre (Ziehe 2004).

Afslutning

ECERS er udtryk for en anderledes kompleks forståelse af begrebet pædagogisk kvalitet, hvor det som nævnt er læringsmiljøet, der er i fokus for værdsættelse. Dermed bliver ECERS et bud på en evaluerings- og kvalitetsudviklingsmodel, som virker på flere fronter. For det første kan ECERS anvendes

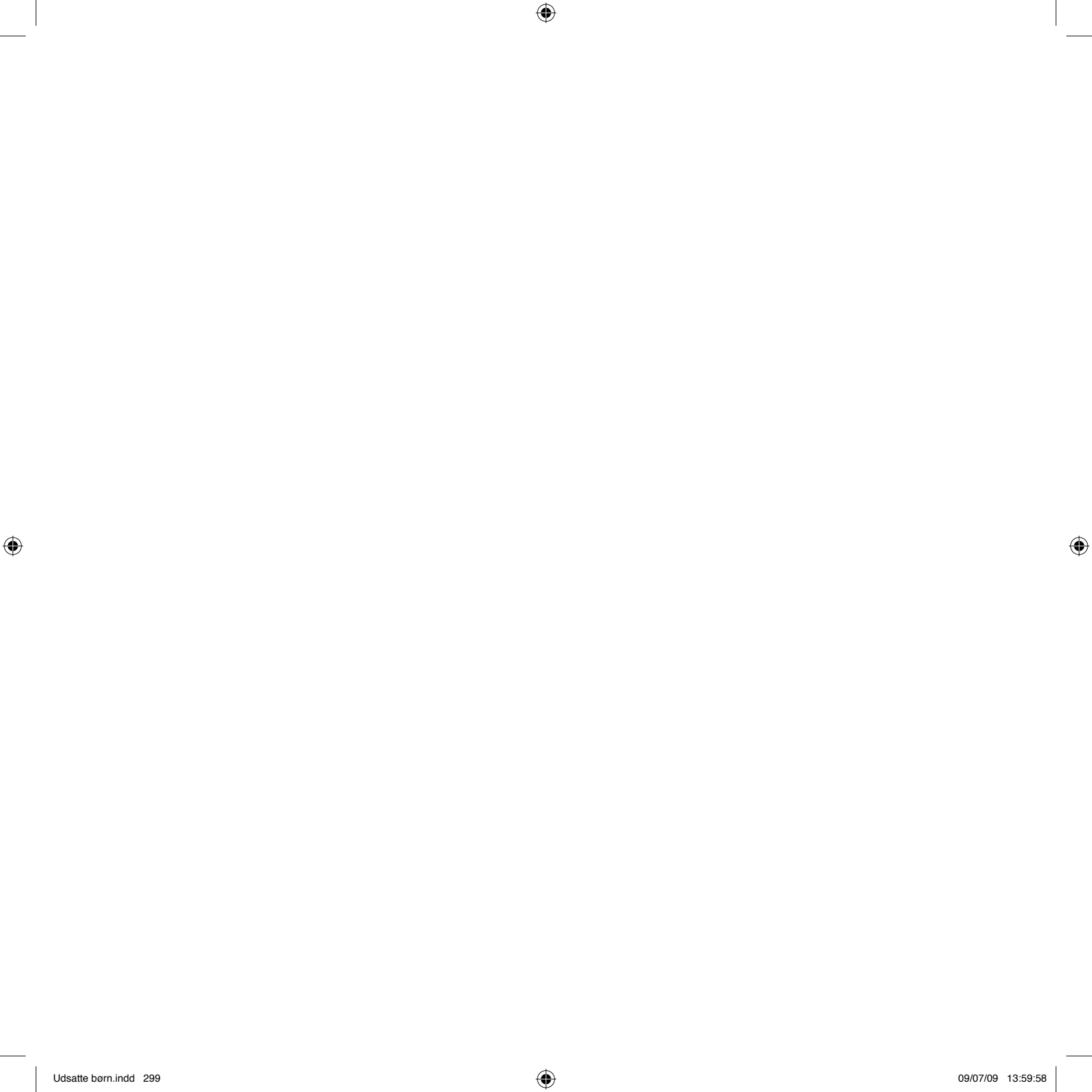
til at gøre en slags status over kvaliteten af den pædagogiske virksomhed ud fra en reflekteret kvalitetsforståelse, hvor standarderne ikke er snævre og ensrettede, men hvor standarderne drejer sig om dannelse, læring, demokrati og relationer, og hvor børn og det pædagogiske personale ses som aktører i konstruktionen af disse standarder. For det andet kan ECERS med de indlejrede standarder skabe refleksion og potentiel kvalitetsudvikling af den pædagogiske virksomhed. Og for det tredje giver ECERS med sin indlejrede kvalitetsforståelse anledning til det pædagogiske personales refleksion over spørgsmålet om, hvad pædagogisk kvalitet egentlig er.

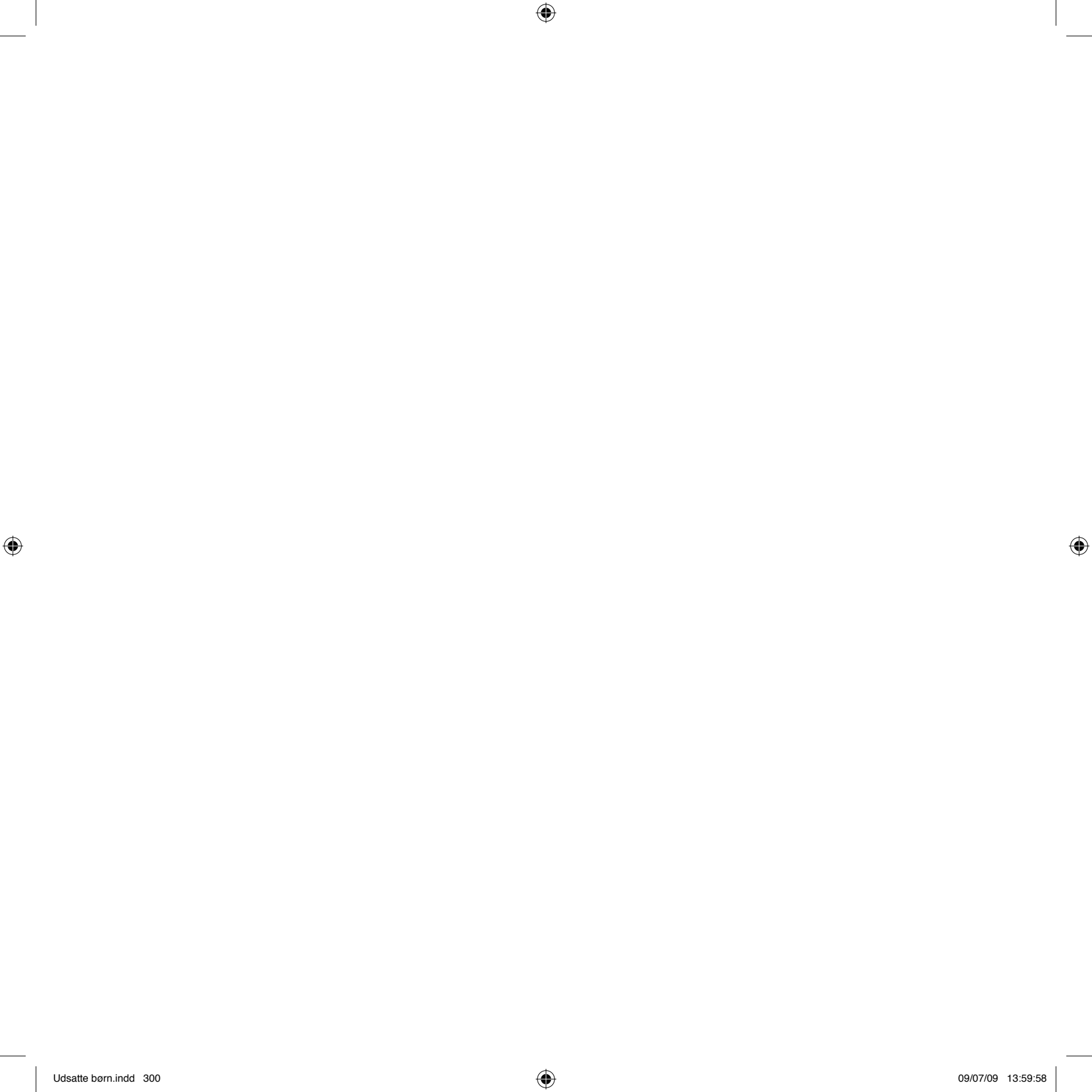
Det drejer sig blot om at komme i gang!

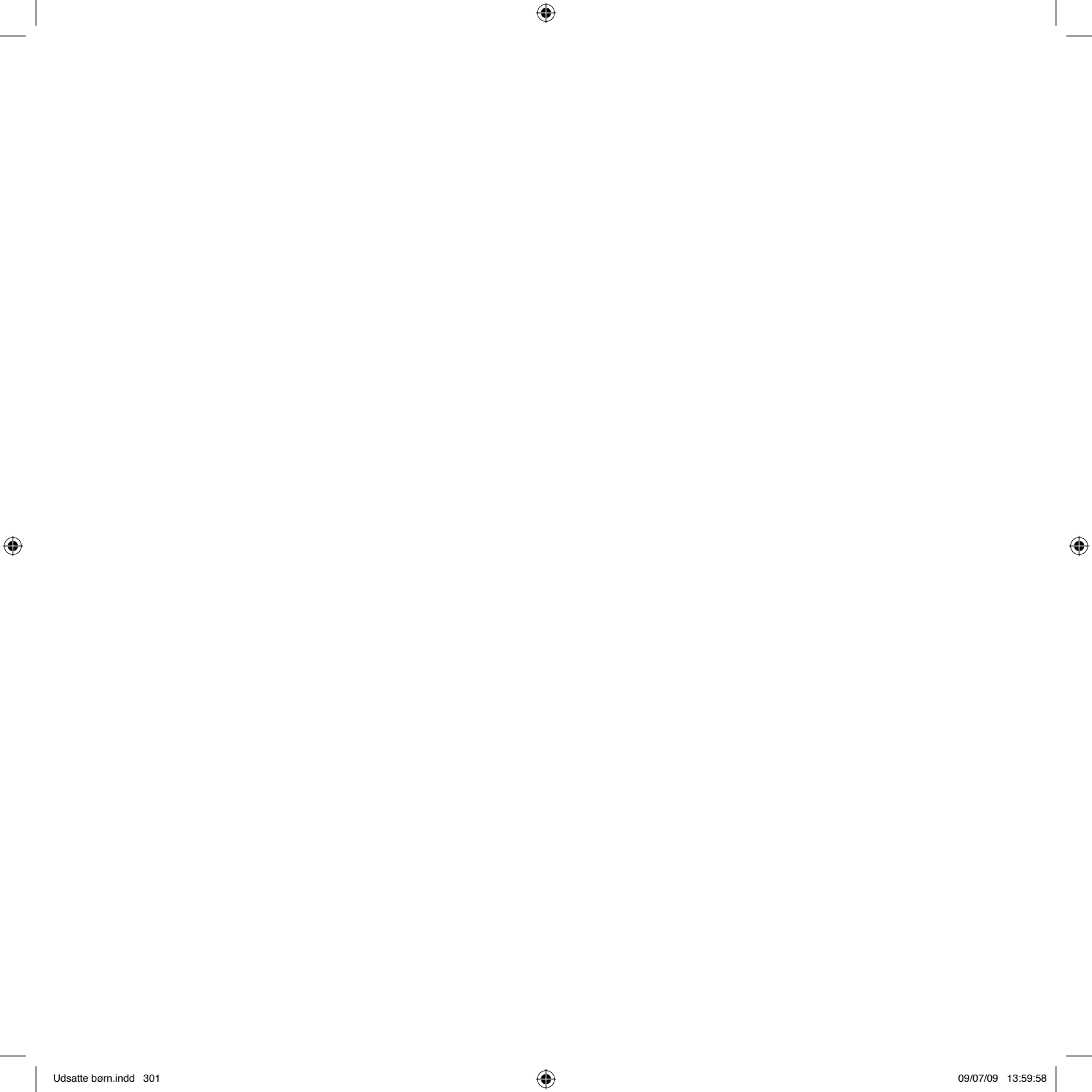
Litteratur

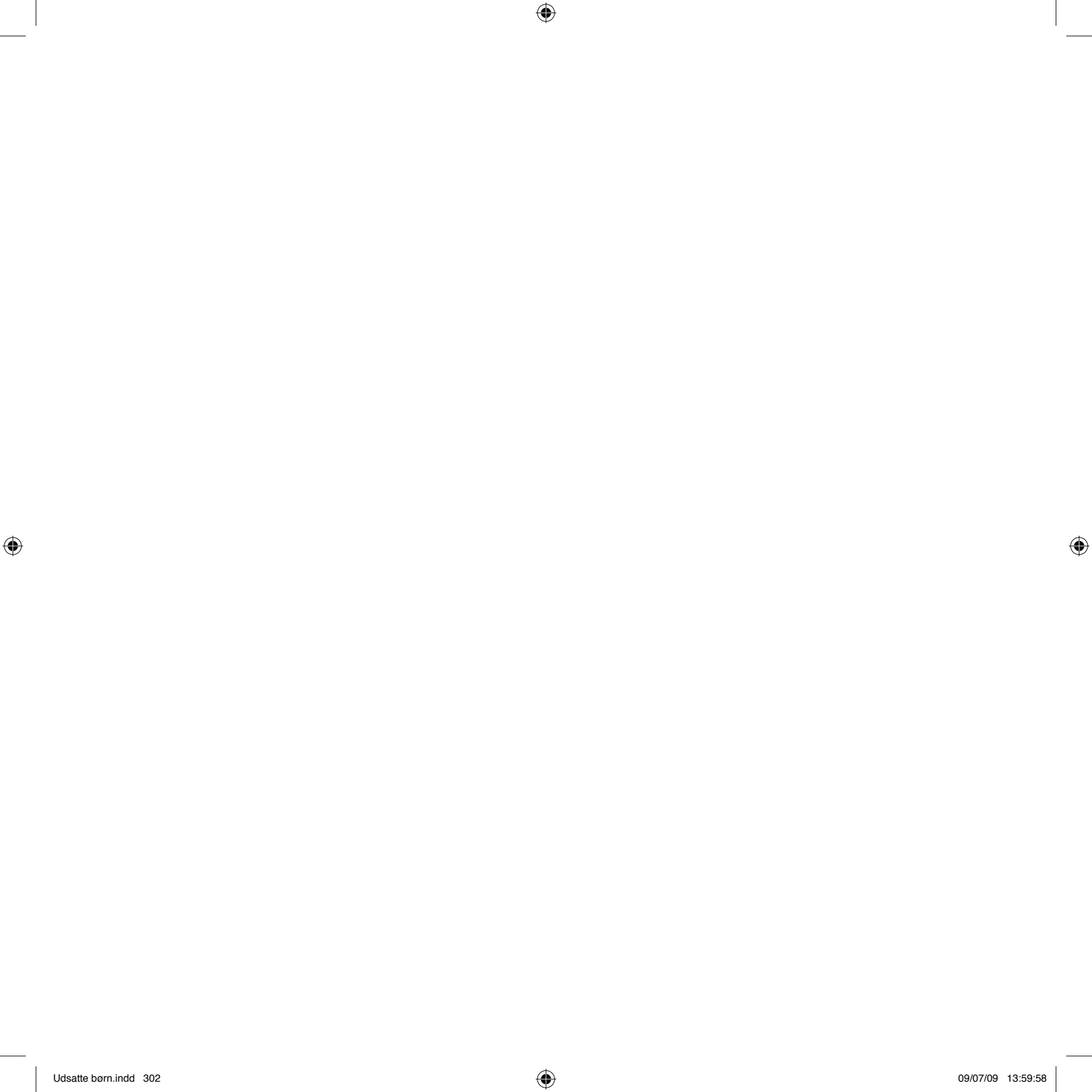
- Andersen, E. og Skytte Karsten (2007): *Skuffelser der ikke gik i opfyldelse*. Tidsskriftet "0-14". Dansk Pædagogisk Forum, nr. 4, s. 92-95.
- Bae, Berit (1996): *Voksnes definitions magt og børns selvoplevelse*. Social Kritik, nr. 47.
- Brostrøm, Stig (2004): *Pædagogiske læreplaner i børnehaven*. Artikel i Brostrøm, Stig (red.): *Pædagogiske læreplaner – at arbejde med didaktik i børnehaven*. Systime Academic.

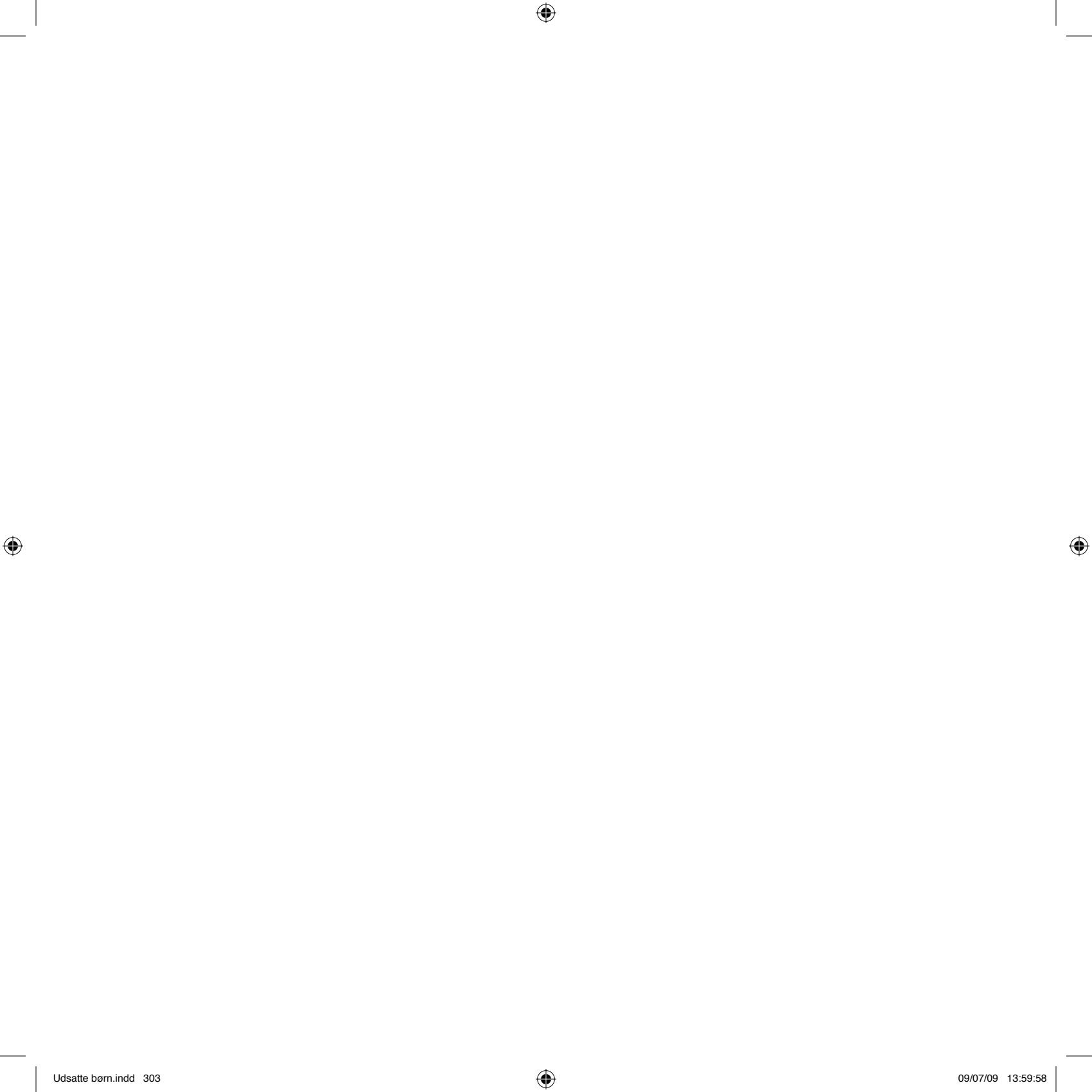
- Danmarks Evalueringsinstitut (2008): *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Eisner, Eliot (1991): *The Enlightened Eye*. London, kapitel 4.
- Halldén, Gunilla (2003): *Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begreb*. Artikel i *Pedagogisk Forskning i Sverige*, nr. 1-2, Göteborgs Universitet.
- Johansson, Eva (2003): *At nærme sig barns perspektiv*. Artikel i *Pedagogisk Forskning i Sverige*, nr. 1-2. Göteborgs Universitet.
- Johansson, Eva og Pramling Samuelsson, Ingrid (2006): *Lek och läroplan*. Göteborgs Universitet.
- Lind, Unni (2006): *Dokumentation og evaluering i børneinstitutioner*. Kroghs Forlag.
- Olesen, Jesper (red.) (2007): *Når loven møder børns institutioner*. DPU forlag
- Schnack, Karsten (2004): *Didaktik og læreplaner*, artikel i Brostrøm, Stig (red.): *Pædagogiske læreplaner – at arbejde med didaktik i børnehaven*. Systime Academic.
- Sheridan, Sonja (2001): *Pedagogical Quality in Preschool*. Göteborg.
- Ziehe, Thomas (2004): *Øer af intensitet i et hav af rutine – nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Politisk Revy.

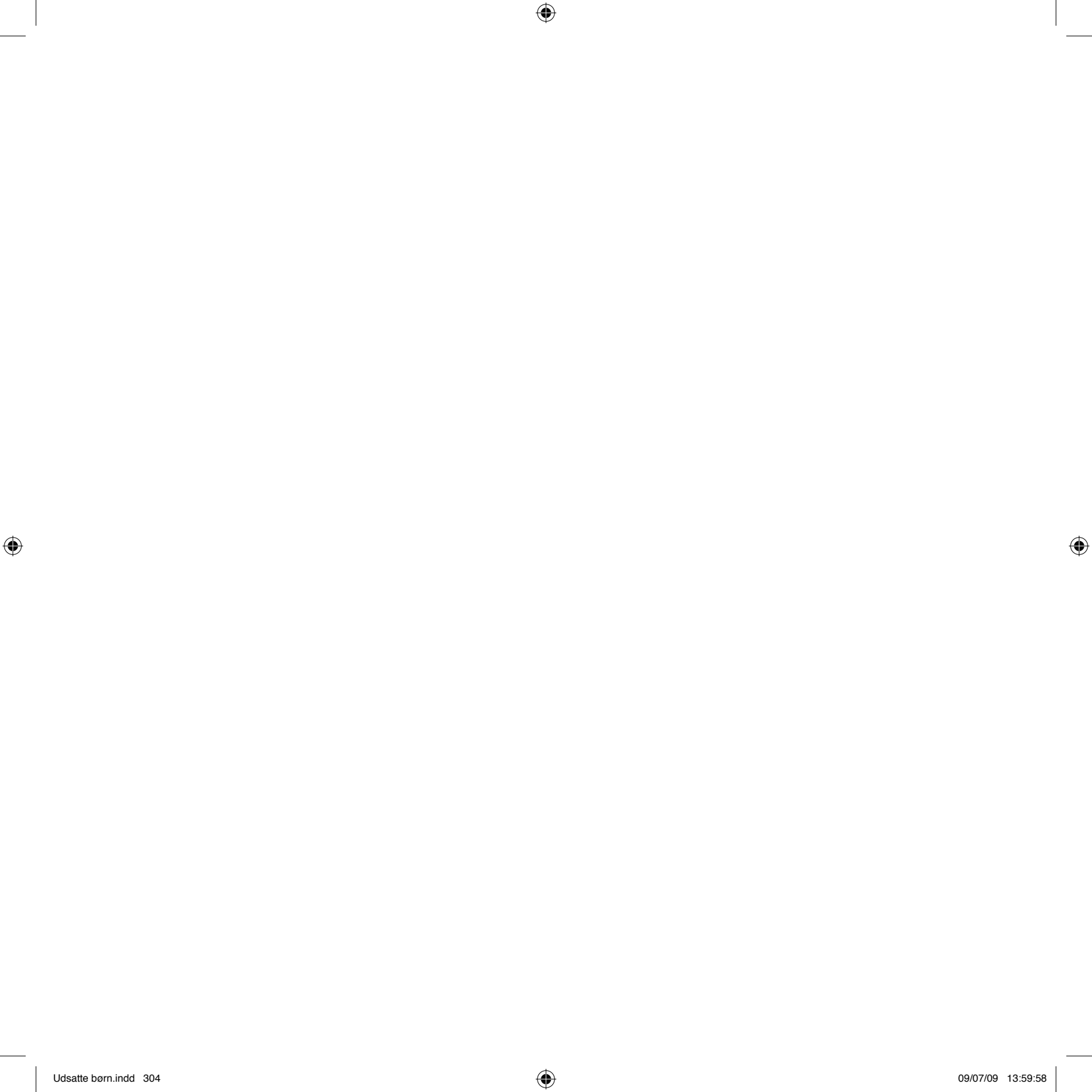












Denne bog er skrevet som undervisningsmateriale, som litteratur til Servicestyrelsens projekt: Efteruddannelse af pædagogisk personale i dagtilbud – udsatte børn og sprogvurdering. Uddannelserne udbydes i 2009 og 2010.

Bogen består af en række artikler om udsathed, ledelse af implementerings- og læreprocesser, sprogvurdering og sprog, samt målsætning og evaluering. Artiklerne er skrevet af medarbejdere på de tre professionshøjskoler UC Syd, UC Sjælland og UC Nordjylland, der sammen med COK udbyder projektets efteruddannelse for Servicestyrelsen.

Formålet med materialet er, at det skal understøtte undervisningen på kurserne om udsatte børn og sprogvurdering.

Målet er at præsentere ny viden inden for området, der kan bidrage til udvikling af et sprog for, hvordan vi taler om udsatte børn og sprogvurdering uden at falde i en mangelsynsdiskurs. Den viden vi allerede har om udsathed og børns sproglige udvikling må dekonstrueres og foldes ud i en relations- og resourceorienteret tilgang. Fælles for artiklerne er, at forfatterne ser børn som resourcestærke, og hvis der opstår vanskeligheder for børn, er det det pædagogiske personale "flaskehalsen peger på". Det er det pædagogiske miljø og personalets egen samspilskompetence, der er fokus på. Arbejdet med at udvikle en inkluderende og innovativ pædagogik, er en såvel pædagogisk som en holdningsmæssig udfordring: Udsathed handler nemlig ikke om hvad børnene ikke har, men om hvad de ikke får.