
ICDP-indsatser i hverdagens skolepraksis på Charlotteskolen, Vejle

**Frans Ørsted Andersen, Kasper Østergaard Linde og Gitte Højfeldt
DPU, Aarhus Universitet / Universe Research Lab**

2009-2010

I 2008 startede Vejle Kommune et omfattende skoleudviklingsprojekt under navnet *Mange måder at lære på* (MMALP) med det overordnede formål at bidrage med mere trivsel og faglighed for kommunens lærere, elever og skoleledere. MMALP rummer en lang række delprojekter, defineret af de enkelte institutioner i samarbejde med skolekonsulenter fra Vejle kommune og Center for Undervisningsmidler (CFU) i Vejle. Hertil kommer en forskningsoverbygning, hvor medarbejdere fra Universe Research Lab (URL) og Center for Grundskoleforskning (CfG) ved DPU, Aarhus Universitet er involveret i aktions- og følgeforskning i forhold til både den overordnede ramme og til de enkelte skolebaserede delprojekter.

Denne forskningsrapport belyser en forskningsundersøgelse på Charlotteskolen i Vejle, hvor der arbejdes med ICDP i skolens hverdagspraksis. Gennem interviews med både lærere og elever på skolen har vi ud fra to overordnede forskningsmæssige spørgsmål: Hvorledes arbejdes der med en pædagogisk indsats baseret på ICDP-modellen i givne skolepraksisser? Hvilke virkninger har ICDP-indsatser i givne skolepraksisser? søgt at udforske de konkrete, ICDP-relaterede indsatser på Charlotteskolen samt at undersøge, hvorledes det opleves af både lærere og elever at tage del i skolens særlige ICDP-praksis.

Indholdsfortegnelse

1 Baggrund og introduktion	3
1.1 Udvalgte skoler.....	4
1.2 Tidsplan og publicering.....	4
1.3 Læsevejledning.....	4
2 Overordnede, forskningsmæssige spørgsmål.....	5
3 Teoriforankring og forskningsmetode.....	5
4 Kategorier til interview- og observationsguide	7
4.1 Kategorier vedr. relationer og kommunikation (tv) og læring og flow (th).....	7
4.2 Specielle kategorier for undersøgelser på ICDP-skoler.....	7
4.3 Konkrete eksempler på formulering af spørgsmål til lærerne på ICDP-skolerne.....	8
4.4 Konkrete eksempler på formulering af spørgsmål til eleverne på ICDP-skolerne.....	9
5 Analyse af elevinterview på Charlotteskolen 13. november 2009	10
5.1 Model for analysen	10
5.2 Indholdsfokus	11
5.21 Faglig læring	11
5.22 Fagenes popularitet.....	12
5.23 Undervisningsdifferentiering.....	13
5.24 Konflikthåndtering	15
5.25 Ros og anerkendelse	17
5.26 Sociale relationer og fællesskabsoplevelse.....	19
5.3 Ramme, setting og spørgsmålstyper.....	23
5.31 Mulige diskursive interesser på elevsiden.....	24
5.32 Bias på forskersiden.....	26
6 Analyse af lærerinterview på Charlotteskolen 13. november 2009	31
6.1 ICDP som praksisform.....	32
6.11 Nytænkning.....	32
6.12 Bevidstgørelse	34
6.13 Professionalisering.....	36
6.2 ICDP som praksisredskab.....	39
6.21 Kollegial supervision	40
6.22 Fokuselever.....	40
6.23 Konflikthåndtering	41
6.24 Forældresamarbejde	43
6.3 ICDP som praksiskultur.....	44
6.31 Skolekultur.....	44
6.32 Personligt engagement	45
6.33 Lærerfællesskab	46
6.34 Involveret ledelse.....	49
6.35 Fastholdelse.....	50
7 Afrundende kommentarer.....	52
8 Litteratur	55

1 Baggrund og introduktion

Projektet er knyttet til Vejle kommunes to-årige overordnede pædagogiske indsatsprogram "Mange måder at lære på", der finder sted i et samarbejde med Universe Research Lab (URL), Alsion, Sønderborg. Inden for rammerne af "Mange måder at lære på" har kommunens folkeskoler selv valgt en række indsatsområder, der spænder fra skolens fysiske indretning til fx fokus på ICDP-metoder (dvs. en indsats, der drejer sig om relationer og kommunikation i klasserummet). Frans Ørsted Andersen er i studieåret 2009-2010 frikøbt i 300 timer fra Center for Grundskoleforskning/DPU/Århus Universitet til at udføre forskning for URL/Vejle kommune i, hvordan der arbejdes med ICDP-metoderne på udvalgte skoler, og hvilke virkninger ICDP-metoderne har i disse skoler. Skolerne er interesserede i at få mere viden om, hvordan og i hvilket omfang nævnte pædagogiske indsats fungerer, – og hvad man evt. kan gøre for at sikre og forbedre den fortsatte udvikling inden for området.

Teoretisk anvendes bl.a. Hundeides udviklingspsykologiske teori (Hundeide, 2003, 2004). Forskningsmetodikken er især inspireret af Klette (1998, 2003). Udover ovenstående er det også et vigtigt formål med projektet at udvikle ny metode og teori til anvendelse inden for klasserumsforskning - i et forskningsmæssigt integrativt samarbejde mellem mange aktører, herunder Vejle kommune, de konkrete folkeskoler, URL, AU/DPU, Center for Grundskoleforskning, Århus Entrepreneurshipcenter og University College Nordjylland (professionshøjskolen).

Interviews og udarbejdelse af rapporten er sket i samarbejde med to praktikanter på DPU, Kasper Østergaard Linde og Gitte Højfeldt, begge psykologistuderende ved Københavns Universitet.

1.1 Udvalgte skoler

Foreløbig (01.01.10) Charlotteskolen og Øster Starup Skole.

1.2 Tidsplan og publicering

Efterår/vinter 2009: Empiriindsamling med udførelse af forskningsinterview med uvalgte lærere og elever efterfulgt af klasserumsobservationer. Analyse foregår løbende og samtidigt. Forår 2010: samlet fortolkning og publicering.

Der er foreløbig lavet aftale om publicering af tre artikler til hhv. månedsmagasinet *Undervisere*, månedsmagasinet *Skolen* februar 2010 (<http://issuu.com/skolemagasin/docs/februar2010>), og til tidsskriftet *Specialpædagogik* i august 2010.

1.3 Læsevejledning

Rapporten her henvender sig til Vejle kommune, til skolelederne på de involverede skoler og til andre, der kunne have interesse for, hvordan man på nogle skoler arbejder med ICDP-modellen, og hvilke virkninger ICDP-indsatserne kan have.

Først i opgaven vil følge en skitsering af de overordnede, forskningsmæssige spørgsmål og arbejdsspørgsmål, der knytter sig hertil, samt belysning af teoriforankring, forskningsmetode og konkrete kategorier i forbindelse med interview og observation i dette arbejde.

2 Overordnede, forskningsmæssige spørgsmål

Hvorledes arbejdes der med en pædagogisk indsats baseret på ICDP-modellen i givne skolepraksisser?

Hvilke virkninger har ICDP-indsatser i givne skolepraksisser?

I den forbindelse søges bl.a. flg. arbejdsspørgsmål besvaret:

1. Hvilken betydning har ICDP-indsatserne i forhold til kravene om undervisningsdifferentiering?
2. Hvilken betydning har ICDP-indsatserne i forhold til læring og trivsel i klasserummet?
3. Hvordan opleves ICDP-indsatserne af de involverede lærere, ledere og elever?
4. Hvilke forudsætninger og kompetencer har de involverede lærere?
5. Hvilke muligheder og begrænsninger ser lærerne i ICDP-indsatserne?
6. Hvad forventer skolelederne og skolelærerne af indsatserne?
7. Hvordan oplever skoleledere, -lærere og -elever generelt skolehverdagen?

3 Teoriforankring og forskningsmetode

Der knyttes an til det overordnede teoretiske rationale i "Mange måder at lære på". ICDP-metoderne fokuserer på betydningen af gode relationer i klasserummet. Begrebet "pædagogisk relationskompetence" kan forstås som tilhørende "den interpersonelle intelligens" (Gardner, 1999), – men har også tilknytning til mere systemiske teorier (Jensen

& Juul, 2002 samt Hundeide, 2003). Da de nævnte teorityper er ressource- og potentialeorienterede, kan der argumenteres for, at de tilhører den positive psykologi (Gable & Haidt, 2005). Mht. den konkrete forståelse af flow-teorien henvises til Csikszentmihalyi & Shernoff (2008) og egne publikationer om flow (Ørsted Andersen, 2006, 2009a).

Forskningsmetoden består primært af case studies/klasserumsforskning på baggrund af de overordnede forskningsmodeller knyttet til "Mange måder at lære på" (opstillet af URL). Mit design kan beskrives som et "mixed methods" design (Johnson & Onwuegbuzie, 2004) med en hovedvægt af kvalitativ metode. Der fokuseres på et fænomenologisk perspektiv: hvorledes oplever de involverede lærere, elever og ledere skolehverdagen? Der anvendes bl.a. indslag fra Kirsti Klettes klasserumsforskningsmetodik (Klette, 2003). I forhold til den positive psykologi er der inspiration fra Kevin Rathundes klasserumsforskningsmodel (Rathunde, 2003) og Csikszentmihalyi & Shernoffs beskrivelser af flowforskning inden for det pædagogiske felt (2008). Flowbegrebet vil ikke her blive behandlet eksplicit, men vil spille en rolle i det opfølgende arbejde med forskning i ICDP-indsatser i Danmark.

Mht. forskningsmetodiske overvejelser vedr. forskning om og med børn anvendes bl.a. Eva Gulløvs forståelser (Gulløv, 2003). Der er lavet aftaler vedr. klasserumsobservationer og forskningsinterview med udvalgte lærere og elever på foreløbig Charlotteskolen og Øster Starup Skole.

Analysestrategien er inspireret af Kvale (1997), P.S. Jørgensen (1989) og Launsø & Rieper (2005). Synopsis/cover sheet anvendes straks efter et interview/en observation.

4 Kategorier til interview- og observationsguide

4.1 Kategorier vedr. relationer og kommunikation (tv) og læring og flow (th)

ICDP-indsatserne	Motivation og initiativ
Lærer-elev-relationer	Elevmedindflydelse og –medbestemmelse
Elev-elev-relationer	Klasserumsledelse
Lærer- og elevroller	Fastholdt opmærksomhed og koncentration
Klasserumskommunikation	Engagement og flow
Undervisningsdifferentiering	Måltrettethed
Tryghed og trivsel	Arbejdsvaner og problemløsningsstrategier
Samarbejde og fællesskab	Evaluering og tilbagemeldingssystemer

Interview: fokusgrupper af hhv. lærere og elever

Observationer: både strukturerede (dikotome med afkrydsning) og deltagende samt foto

4.2 Specielle kategorier for undersøgelser på ICDP-skoler

- **De to overordnede fokusområder:**
 1. Emotionel, ekspressiv kommunikation med barnet (at tilpasse sig barnets følelsesmæssige tilstand)
 2. Mediering, dvs. formidling, berigelse og oplevelse (at tilpasse sig barnets hensigter og kognitive niveau)
- **Rationalet:** Fra 'diagnostisk praksis' (identifikation af mangler) til 'zonen for nærmeste udvikling' (identifikation af ressourcer)
- **ICDP-programmets otte samspilstemaer – med udgangspunkt i læreren:**
 1. Vise positive følelser – vise, at man er glad for barnet
 2. Tilpasse sig barnet og følge dets initiativ
 3. Tale til barnet om ting, det er optaget af, og prøve at få en samtale i gang
 4. Give ros og anerkendelse for det, barnet kan
 5. Hjælpe barnet til at fokusere dets opmærksomhed, så man får fælles oplevelser

6. Give mening til barnets oplevelser af omverdenen ved at beskrive fælles oplevelser og udtrykke entusiasme
7. Uddybe og give forklaringer, når læreren oplever noget sammen med barnet
Hjælpe barnet med at kontrollere sig selv ved på en positiv måde at sætte grænser for det, ved at vejlede det og vise positive alternativer

• **ICDP-programmets syv principper for sensitivering af omsorgsgivere:**

1. Etablering af tillidsfuld kontakt
2. Positiv redefinering af barnet
3. Aktivering af omsorgsgiver i forhold til tema
4. Påpegning af positive træk ved omsorgsgivers nuværende praksis
5. Verbalisering og vejledt bevidstgørelse af det gode samspil
6. Dele erfaringer i gruppen
7. Personliggjort og indlevende formidlingsform

4.3 Konkrete eksempler på formulering af spørgsmål til lærerne på ICDP-skolerne

1. Hvilken betydning oplever du/I, at ICDP-indsatsen har haft i den daglige undervisning?
2. Hvilke ICDP-spor/tegn kan du/I identificere?
3. Oplever du/I, at I er blevet bedre til at tackle problematiske situationer/elever i hverdagen? Uddyb venligst svaret.
4. Oplever du/I, at I er blevet bedre til at se ressourcer og muligheder frem for mangler og begrænsninger?
5. Oplever du/I, at I er blevet bedre til at leve jer ind i barnets situation/se verden fra barnets synsvinkel?
6. Oplever du/I, at der er blevet færre afmagtssituationer i hverdagen? Uddyb gerne svaret.
7. Oplever du/I, at ICDP-indsatsen i hverdagen er teambaseret? Uddyb gerne svaret.
8. Bruger du/I stadig video-redskabet?
9. Hvordan fastholdes ICDP-"kulturen" på skolen?
10. Yderligere muligheder/perspektiver – men også begrænsninger – i ICDP-indsatsen?
11. Kan du/I beskrive et aktuelt eksempel på, hvorledes I har arbejdet med en "besværlig" elev vha. ICDP-programmet?

4.4 Konkrete eksempler på formulering af spørgsmål til eleverne på ICDP-skolerne

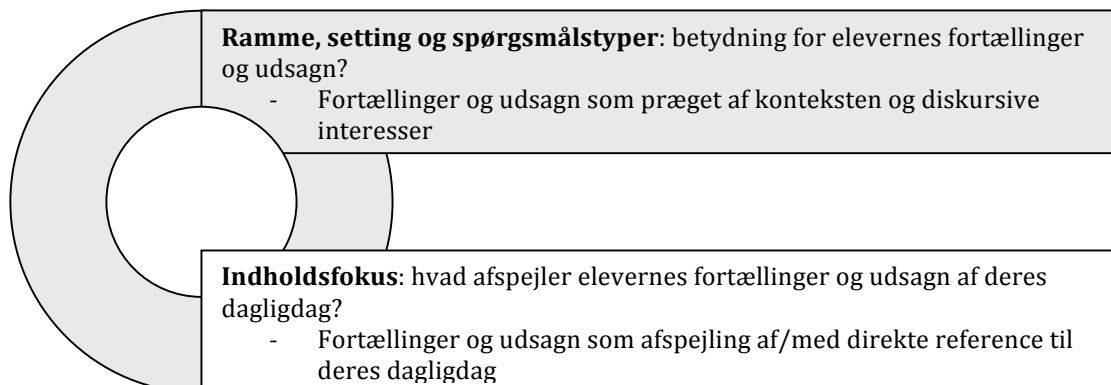
1. Hvad har I lavet i klassen lige nu?
2. Hvordan er jeres klasse? Hvordan har I det med hinanden? ...og med lærerne?
3. Ved I, at jeres lærere går på kursus i at blive bedre til at undervise og klare problemer i klassen? (Synes I, at kurset har gjort dem bedre?)
4. Hvad er det bedste ved at gå i skole? Hvad er det værste? Eksempler?
5. Har I oplevet ballade/kaos/mobning i klassen? Hvordan tacklede læreren det?



5 Analyse af elevinterview på Charlotteskolen 13. november 2009

5.1 Model for analysen

Følgende model danner ramme om analysen af elevinterviewet på Charlotteskolen. Med modellen forsøger vi at skitsere en måde, hvorpå man kan forsøge at indfange både det direkte sagte og det usagte i forbindelse med et interview. Først vil vi rette analysen mod 'indholdsfokus' og se på, hvad det er, eleverne umiddelbart fortæller opdelt under 6 udledte temaer. Undervejs i analysen vil vi diskutere mulige implikationer og videre relevans for hver tema/kategori for her at se på, hvorfor eleven måske svarer som han/hun gør og hvilke aspekter der derfor kunne være interessante og relevante videre at undersøge. Hernæst vil vi rette fokus mod 'ramme, setting og spørgsmålstyper', der vil indeholde en kritisk stillingtagen til egen forskningsmæssige praksis, for at højne forskningens værdi og kritik skal således forstås som en positiv og nødvendig del af analysen som helhed.



5.2 Indholdsfokus

I denne del fokuseres der på indholds- og meningsaspekterne ved interviewet, dvs. på det, eleverne konkret fortæller om deres (ICDP-influerede) hverdag på Charlotteskolen. Den valgte analysemetode er især inspireret af Kvale (1997), hvor *meningskondensering* er et centralt analysegreb, der handler om, at elevernes udsagn og fortællinger sammenfattes i hovedbetydninger og centrale temaer. I denne proces er der blevet udledt nogle centrale kategorier som samlebetegnelser for nogle mønstre og/eller væsentlige pointer i elevernes udsagn og fortællinger. Det er i den forbindelse vigtigt at understrege, at de udledte kategorier er konstrueret med en "bottom up"-tilgang, hvilket blandt andet betyder, at der med denne mere eksplorative tilgang ikke kun sigtes mod at besvare allerede formulerede arbejdsspørgsmål, men også mod at opdage nye spørgsmål, områder og aspekter ved den undersøgte praksis, som ikke allerede er indeholdt i projektet. Dette analysestrategiske valg kan sammenlignes med valget af det semi-strukturerede interview, hvis pointe også er at åbne op for at forfølge veje eller spor, der ikke på forhånd er kendte eller fastlagte i projektet. På den måde er der en metodisk konsistens i valg af interviewmetode og analysestrategi i projektet.

I det følgende følger 6 udledte temaer/kategorier. Under samme overskrift fremstilles både grundlaget for temaerne/kategorierne og nogle afledte refleksioner over mulige implikationer og videre undersøgelsesrelevans og for pædagogisk udvikling/praksis. Temaerne, der knytter an til de tidligere nævnte arbejdsspørgsmål, er:

- 5.21 Faglig læring
- 5.22 Fagenes popularitet
- 5.23 Undervisningsdifferentiering
- 5.24 Konflikthåndtering
- 5.25 Ros og anerkendelse
- 5.26 Sociale relationer og fællesskabsoplevelse

5.21 Faglig læring

Det er bemærkelsesværdigt, at de interviewede elever betragter faglig læring som et eftertragtet mål. Man kunne ellers have forventet, at disse elever ville slæbe rundt på mange

nederlagsoplevelser med netop de boglige fag, der måske ligefrem kunne have skabt en vis lede ved de fag. Men eleverne fortæller tværtimod:

Ma: *"Jeg synes, det er spændende at regne og sådan komme videre i min bog"*

S: *"Det er dejligt [at være her]; man lærer noget"*

S: *"[om den tidligere skole han gik på] Jeg var ikke engang færdig med én bog på et år, her er jeg færdig med fem bøger på et år".*

Hvad disse citater peger på er dog ikke kun en begejstring ved det at lære noget i sig selv, men måske i særlig grad det at gennemføre noget og dermed opnå succesoplevelser – også med de boglige fag.

Mulige implikationer og videre relevans

Man kan opstille en hypotese om, at disse positive elevoplevelser i forbindelse med faglig læring må hænge sammen med lærernes ICDP-indsats. I så fald peger det på, at ICDP-programmet ikke bare har en effekt i forhold til at fremme lærernes evne til at imødekomme og justere sig i forhold til elevernes følelses- og motivationsmæssige tilstand, men også om en didaktisk afstemning til elevernes kognitive præmisser (hvilket i øvrigt også er en del af ICDP, hvor den tilgang formuleres som 'mediering').

5.22 Fagenes popularitet

Da Charlotteskolen er en specialskole for elever, der ikke trives i folkeskolen og på flere områder ikke kan leve op til dens krav og normer for deltagelse og læring, så er det bemærkelsesværdigt, at alle tre interviewede elever alligevel fortæller, at de lige så godt kan lide de boglige som de mere fysiske fag på Charlotteskolen. De siger fx.:

B: *"det er godt, fordi vi laver matematik og dansk"*

Ma: *"Jeg kan godt lide svømning og matematik".*

B: *"[og det er spændende at have dansk, fordi] vi laver mange sjove ting (...) spil og opgaver".*

Disse citater peger altså på, at undervisningen i de boglige fag på afgørende punkter må være forskellig fra undervisningen i folkeskolen på en måde, der i høj grad ser ud til at blive værdsat af eleverne og udvikle deres videre interesse for de pågældende fag.

Mulige implikationer og videre relevans

På den baggrund kunne det være relevant at undersøge nærmere, hvad det er ved undervisningen i de boglige fag, der gør, at elever, der i den almindelige folkeskole har haft vanskeligt ved disse fag og måske oplevet mange nederlag, alligevel synes, fagene er "spændende", "sjove" og "gode" på Charlotteskolen. Især synes det interessant at undersøge lærernes pædagogiske indsats med vægt på de relationelle aspekter, men måske også se på indholdet af opgaverne og disses oplevede relevans for elevernes samt undervisningens form eksempelvis med henblik på graden af undervisningsdifferentiering. Derudover kunne et fokus være på betydningen af fællesskabsoplevelsen i klasserummet evt. ud fra Hundeydes pointer om deltagelse, medejerskab og ansvar, da disse også er dele af ICDP.



5.23 Undervisningsdifferentiering

I tråd med de to ovenstående temaer antydes det især to steder i interviewet, at eleverne har en positiv oplevelse af undervisningsdifferentiering. Temaet tages imidlertid ikke eksplicit op som interviewemne, så det må udledes mere indirekte. Eleverne siger fx:

M: "[om hvad der er godt ved at være på teamet] *At nogle gange er vi på hold med hele klassen og nogle gange er vi ikke*"

S: "*Vi er jo delt op i hvem, der er rigtig gode til at læse, hvem, der er lidt mellem og hvem, der ikke er så gode til at læse (...) Der synes jeg, de tager vare på os. At de gør noget for os. I stedet for at vi er med i en klasse, hvor der er nogen, der skal vente med at række fingeren op i lang tid, og vi andre sidder og keder os, fordi de ikke kan finde ud af det, så tænker jeg på, at de gør noget for os, fordi de har jo valgt os ud i hold*".

Disse citater peger på en pædagogisk opmærksomhed på at differentiere undervisningen i forhold til elevernes forskellige evner, hvilket opfattes positivt af eleverne i interviewet. Hvad citaterne imidlertid ikke siger noget om, kunne være andre måder at differentiere undervisningen på som eksempelvis ud fra forskellige læringsstile (jf. Dunn).

Mulige implikationer og videre relevans

Temaet om undervisningsdifferentiering berøres ikke yderligere i interviewet, men det kunne være relevant at undersøge nærmere, hvad det mere specifikt er ved den differentierede undervisning, eleverne godt kan lide, hvordan lærerne konkret praktiserer den, om den har sammenhæng med de to førnævnte temaer, 'Faglig læring' og 'Fagenes popularitet' og om differentieringen kun handler om differentiering i faglig kunnen.

Derudover kan det bemærkes, som en mulig kritisk refleksion, at især det andet citat kommer fra en elev, som positionerer sig selv som en af de dygtige – "og vi andre sidder og keder os, fordi de ikke kan finde ud af det", hvilket gør det relevant også at spørge nogle elever fra holdene for de mindre dygtige, hvordan de oplever denne undervisningsdifferentiering.

5.24 Konfliktåndtering

Et særligt interessant område i interviewet handler om lærernes konfliktåndtering, som den opleves af eleverne. Dette aspekt forekommer umiddelbart at være kompliceret med flere forskellige slags konfliktåndtering. Som underbegreber til dette overordnede tema foreslås her begreberne blød og hård disciplinering.

Hård disciplinering

Eleverne fortæller eksempelvis:

B: *"De råber og skælder meget ud"*

Ma. fortæller om en lærer: *"og så tog han [læreren] lige fat i hans [en elevs] arme og satte ham hen på bordet sådan 'bam'".*

M: *"[om nogle lærere] tage det lidt mere afslappende, fordi der er nogle lærere, der virkelig bare hidser sig op og bare råber en ind i hovedet – stikker sit hoved helt op i til en, så man er ved at blive bange".*

Eleverne fortæller, at disse konfliktsituationer ofte handler om skænderier og slagsmål mellem eleverne. Disse citater peger på overvældende og voldsomme konfliktsituationer, hvor det ser ud til, at situationen er eskaleret til en grad, hvor læreren er ved at miste kontrollen både over situation og sig selv og derfor griber til hårde metoder for at genoprette ordenen.

Blød disciplinering

I modsætning til den hårde konfliktåndtering fortæller en af eleverne:

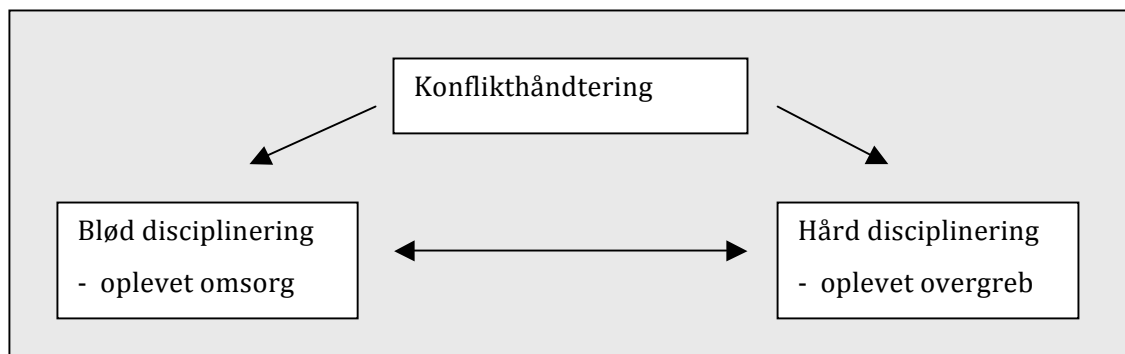
S: *"Og hvis vi får skæld ud, så river de ikke i os – de snakker lige så roligt til os" og videre "engang sagde [lærerens navn] til mig, at det er kun fordi, jeg godt kan lide dig, at jeg gør det her. Det skal ikke gå ud over alle de andre elever, at du ikke har opført dig ordentligt denne ene gang".*

Ma. fortæller desuden om en lærer, der gav hende og en veninde en eftersidning, fordi læreren ifølge Ma. mente, at de skyldte hende en undskyldning. Dette opfattes positivt, idet Ma. fortæller, at læreren havde sagt:

Ma: "jeg sidder kun efter her med jer, fordi jeg kan lide jer" og Ma: "vi snakkede meget sammen, og det endte også med, at vi sagde, vi var kedede af det, vi havde gjort".

Disse citater peger på konfliktsituationer, der ikke har eskaleret og er kommet ud af kontrol, og hvor læreren stadig ser ud til at have kontrol over både situationen og sig selv og derfor kan benytte sig af mere bløde metoder til at genoprette ordenen.

Som markant forskel på de to typer disciplinering forekommer det, at eleverne ved den bløde disciplinering har en klar opfattelse af, at rettesættelsen både er kærligt ment og i elevens egen interesse. Ved denne disciplinering spiller den oplevede omsorg dermed en central rolle. Derimod virker den hårde disciplinering overvældende og voldsom. Dermed er det måske muligt, set fra elevernes perspektiv, at placere forskellige typer konflikthåndtering på et kontinuum mellem oplevet omsorg og oplevet overgreb:



Et centralt spørgsmål kan være, hvornår den ene hhv. den anden form for disciplinering finder sted. På spørgsmålet om, hvornår lærerne skælder rigtigt ud, sådan som Ma. og B. har fortalt om, siger en af de andre elever:

S: "Det er kun, når det er alvorligt."

Dette citat peger altså på, at der muligvis gør sig nogle situationelle faktorer gældende i konfliktsituationen, som medvirker til at betinge den type konflikthåndtering, som læreren ender med at gøre brug af i konfliktsituationen.

En af eleverne giver udtryk for bedst at kunne lide den bløde disciplinering:

F: "(...) hvordan synes du så, at de skal gøre? Altså i stedet for at råbe dig ind i hovedet, hvad skal de så gøre for at få dig til at opføre dig sådan, som de gerne vil have det?"

Ma: "Så kan de prøve, at.. De kan sige, at "Jeg vil gerne tale med dig", og så kan man lige gå ud og snakke eller sådan noget."

Mulige implikationer og videre relevans

På baggrund af ovenstående kunne det muligvis, som et forsøg på en tidlig systematisering, være meningsfuldt at forstå og videre undersøge konflikthåndteringen ud fra en hypotese om forskellige grader af intensitet i situationen som baggrund for måden at håndtere situationen på.

Hvad der imidlertid mere specifikt bevirker denne forskelligartede konflikthåndtering, ved vi endnu ikke noget om, men dette kunne være relevant at undersøge nærmere eksempelvis med henblik på en tydeliggørelse af, om konflikthåndteringen varierer i forhold til særlige situationer. Det kunne være i relation til særlige tider på dagen, særlige steder på skolen, særlige fag, særlige undervisningsformer, særlige teams og særlige lærersituationer (fx. ved en og flere lærere til stede). Endvidere synes det interessant at se på, hvordan både lærere og elever oplever årsagen til og løsningen på forskellige konfliktsituationer. Helt essentielt for projektet kunne det imidlertid være relevant at undersøge nærmere, hvordan lærerne oplever at kunne bruge og måske ikke bruge ICDP i forskellige konfliktsituationer, hvilket vil blive belyst nærmere i afsnit 6.23.

5.25 Ros og anerkendelse

Det er tydeligt, at eleverne i særlig grad oplever ros som et værdifuldt element ved lærernes pædagogik. Det fremgår eksempelvis af responsen på interviewerens (PC) forklaring om ICDP som bl.a. omhandlende at se på det, der er godt ved eleverne og at fremhæve det:

S: "Det er også det, de gør hele tiden".

Derudover fremgår samme oplevelse af udsagn om, hvordan eleverne kan mærke at lærernes har været på kursus, som eksempelvis:

M: "Der er nogen [lærere], der er rigtig gode til at rose andre".

Ligeledes på spørgsmålet om, hvordan eleverne ved og kan mærke, at deres lærere kan lide dem:

S: *"De roser os fx også"*.

Disse citater peger på, at ros, som er en del af ICDP, er altså en fremtrædende og særlig værdifuld del af pædagogikken for eleverne.

Mulige implikationer og videre relevans

Da ros fremtræder med særlig betydning for eleverne, er dette element fra ICDP måske et særligt betonet aspekt i den pædagogiske praksis. Hvis dette er tilfældet, kunne det muligvis også medføre utilsigtede virkninger, som eksempelvis en udbredt forventning fra eleverne om ros i mange situationer, selv hvor berettigelsen måske kan være tvivlsom, og hvor udebleven ros måske vil opleves som en negativ vurdering af eleven. Dette ved vi ikke, men det kunne måske være relevant at undersøge nærmere.

I samme tråd er det muligt, at en overbetoning af ros som pædagogisk redskab til anerkendelse i ICDP indsatsen måske kan medføre selvværdsproblemer for eleverne, idet ros indebærer en vurderende holdning fra læreren, som kan tænkes at medføre, at eleven indarbejder det samme vurderende blik som et centralt aspekt ved sin egen selvforståelse og dermed ofte vil indtage et vurderende perspektiv på sig selv til mulig skade for elevens selvværd. Desuden kan en sådan indstilling måske medføre, at eleven nærmest kan blive "afhængig" af ros og anerkendelse for at kunne fungere i sin dagligdag på skolen med lærerne.

Hvorvidt de nævnte muligheder faktisk er eller kan blive problematiske på Charlotteskolen er et empirisk spørgsmål, men hvis ros viser sig at være et overbetonet aspekt ved pædagogikken og ICDP indsatsen, kunne den måske i stedet afbalanceres med andre aspekter ved ICDP, der ikke lægger vægten på vurderingen af eleven i kraft af ros men på den fælles oplevelse i et mere neutralt men stadig gensidigt bekræftende perspektiv. Eksempelvis kan den forskel være at reagere på en elevs opgaveløsning ved at sige "det ser godt nok ud til, at du har syntes, det var spændende at lave den opgave, – det må være dejligt! Det gør mig glad" i stedet for: "den opgave har du løst rigtig flot. Du er meget dygtig". Dette er ikke for at sige, at ros ikke må forekomme, men mere for at problematisere et

muligt overfokus på ros som del af ICDP og nogle mulige konsekvenser heraf samt give et bud på en anden tilgang.



5.26 Sociale relationer og fællesskabsoplevelse

Sociale relationer og fællesskabsoplevelse synes at være særligt centralt på Charlotteskolen, flere elever har tidligere gået på en anden, almindelig folkeskole og de sammenligninger, de laver mellem skolerne, fortæller noget om bl.a. sociale relationer og fællesskabsoplevelse.

Relationer mellem lærerne og eleverne

På spørgsmålet om, hvorvidt eleverne tror, at deres lærere kan lide dem, svarer eleverne samstemmende ja og der uddybes videre:

S: *"Ja, selvfølgelig."*

M: *"Ja, sådan lidt.."*

PC: *"Hvordan kan I mærke, at jeres lærer kan lide jer? Hvordan viser de det?"*

S: *"Altså jeg kan lide mange af lærerne på skolen."*

PC: *"Men kan jeres lærere... Lige nu, der spørger jeg, kan jeres lærere lide jer?"*

B: *"Hvordan de viser det?"*

PC: *"Ja. Hvordan viser de, at de kan lide jer?"*

B: *"(...) de viser, at der er ros til andre, og de smiler til en... Det tror jeg i hvert fald, at [de] godt kan lide en."*

Ma. fortæller som nævnt i forbindelse med 'blød disciplinering', at der var en lærer som sad med ved en eftersidning og her havde sagt at hun kun var der, fordi hun kunne lide de to elever.

Eleverne giver udtryk for, at lærerne på Charlotteskolen er anderledes end de lærere, eleverne har haft på andre skoler, hvilket her også opfattes som betydningsfuldt for relationen mellem lærer og elever. Eleverne fortæller:

Ma: *"Altså.. Lærerne, de tager sig mere tid til børnene og sådan noget end på almindelige skoler"*

B: *"Og lærerne er også meget bedre herude, fordi de tager én hver gang, man rækker hånden op, så tager de altid én. Og ovre på den anden, der tager de ikke"*

altid lige én, hvis man rækker hånden op, så skal man sidde i et kvarter eller ti minutter sådan her."

Ma. fortæller desuden om en lærer:

Ma: "altså hvis der er nogen, der er sure eller kede af det altså i klassen, så plejer hun [læreren] at tage os med ud i gangen, (...) og så snakker hun med os."

Relationer eleverne imellem

Eleverne på Charlotteskolen er inddelt i klasser og teams, hvilket betyder, de har social kontakt med flere forskellige elever. Ma. forklarer på spørgsmålet om, hvad der er godt ved at være på hold med hele klassen eller hele teamet:

Ma: "Det er, at vi laver sådan nogle ting, hvor vi er sammen. Og så når vi har skriveøvelser, så kommer vi på nogle nye hold, (...) så vi lærer dem, vi ikke snakker så meget sammen med [at kende]".

Og S. fortæller:

F: "har du så fået nogle nye venner her?"

S: "Ja, det har jeg da." (...) "Og vi snakker godt sammen og sådan noget."

De gode relationer mellem lærere og elever og eleverne imellem betyder også, at der på Charlotteskolen er en måske særlig oplevelse af fællesskab

Fællesskabsoplevelse

Det fremgår af elevernes udsagn og fortællinger, at Charlotteskolen både generelt opfattes som et fællesskab, og i særdeleshed som et fællesskab med en værdifuld betydning for eleverne. Dette sås i forbindelse med elevernes opfattelse af lærernes tilkendegivelser af at kunne lide eleverne, og af deres oplevelse af lærernes omsorgsfulde og solidariske handlinger, som kunne være at tage med til en eftersidning og snakke sig frem til en løsning på konflikten som udtryk for en gensidig interesse, sådan som M. fortalte.

Derudover opleves også elevernes interne og gensidige forhold på Charlotteskolen som udtryk for et fællesskab. En af eleverne fortæller:

M: "Da jeg lige var kommet [til Charlotteskolen fra folkeskolen] var det en stor forskel at se, at andre børn også havde svært ved det. Det var selvfølgelig fint nok".

Dermed ser det ud til, at det at komme til Charlotteskolen og møde andre børn, der også har haft det svært i folkeskolen, kan have en umiddelbart inkluderende og fællesgørende effekt, hvor elevernes indbyrdes ligheder mere end deres forskelligheder ser ud til at være i forgrunden. Som et yderligere eksempel på det fortæller en af eleverne:

S: "Vi skal have mere hjælp, det er derfor vi er her".

Her det vigtigt at lægge mærke til brugen af det inkluderende og fællesgørende ord 'vi', der bliver brugt af eleven i modsætning til en anden mulighed, som kunne have været et individualiserende 'jeg'.

Dermed ser det ud til, at i alt fald de interviewede elever oplever Charlotteskolen ud fra et fællesskabsperspektiv, hvor de på Charlotteskolen oplever en ligeværdighed og jævnbyrdighed, de ikke mødte i folkeskolen.

Mulige implikationer og videre relevans

Det kunne være relevant at undersøge, om og i givet fald hvordan de gode relationer og fællesskabsoplevelsen, som tilsyneladende er værdifuld for eleverne, bliver bevaret og kan bevares i en undervisningssammenhæng, hvor der samtidig anvendes undervisningsdifferentiering som pædagogisk metode. Det kunne være interessant at se på, hvor stort et bevidst fokus de sociale relationer har i pædagogikken og om oplevelsen af fællesskab måske har at gøre med at Charlotteskolen har mange elever, det har skiftet skole og på Charlotteskolen måske har fundet en anden form for social og faglig imødekommenhed. Derudover kunne det være interessant at undersøge nærmere om og i givet fald hvordan, lærerne og pædagogerne i deres indretning af undervisningsmiljøet også giver mulighed for, at eleverne kan udmærke sig og opnå anerkendelse for deres særegenhed og eneståenhed. Dette med særligt henblik på, at den mulighed ideelt set ikke samtidig skulle underminere oplevelsen af fællesskabet som værdifuldt. Der kunne her henvises til Knoop's spørgsmål, om og i givet fald hvordan en olympisk konkurrenceånd bliver foranstaltet og/eller kunne foranstaltes i undervisningssammenhængen.



5.3 Ramme, setting og spørgsmålstyper

I dette afsnit tages nogle kritiske analyse- og refleksionspunkter op, som handler om, at elevernes udsagn og fortællinger ikke kun skal accepteres 'at face value' og analyseres på indholdssiden som blot objektive, her forstået som kontekstuaafhængige, afspejlinger af elevernes oplevede dagligdag uden for interviewkonteksten. Derimod er det også er nødvendigt at inddrage det aspekt, der handler om at betragte udsagnene og fortællingerne som kontekstuelle og diskursive frembringelser. I den forbindelse bliver det også centralt at medreflektere interviewernes mulige indflydelse på elevernes udsagn og fortællinger. Det handler altså om at analysere og reflektere over betydningen af den særlige setting samt at problematisere en forholdsvis ensidig indgang til interviewanalysen, som man ofte kan finde i tidsskriftartikler og bøger, og som den ovenstående analyse med udgangspunkt i den fænomenologiske metode (Kvale, 1997) også kan siges at tage udgangspunkt i. Elevernes udsagn og fortællinger betragtes derfor hverken som kontekstuaafhængige afspejlinger af

deres dagligdag uden for interviewkonteksten eller som afslørende "hele historien". Derimod er det hensigten at analysere og reflektere over, hvilken betydning den særlige setting kan have for elevernes udsagn og fortællinger.; hvilke 'bias' undersøgelsen har. Det kunne være ud fra spørgsmål som: Hvordan forstår de vores rolle og meningen med interviewet? I hvis interesse opfatter de, at vi er her, og hvordan opfatter de, at interviewet skal anvendes, fx. hvem skal høre det? Hvilken betydning har det for dem, at tre andre elever lytter på det, de fortæller, og at interviewet optages på dikafon?

I det følgende tages der udgangspunkt i især to aspekter ved denne type fokus. Det første handler om elevernes mulige diskursive interesser i den særlige interviewsituation og det andet om betydningen af interviewernes spørgsmålstyper og om måden at interagere med eleverne på har betydning for elevernes udsagn og svar. Pointen med disse kritiske refleksioner er, at de måske kan være nyttige at holde sig for øje i vurderingen af, på hvilken måde interviewdataene er brugbare og gyldige samt i forhold til forskningsprojektets videre forløb og mulige senere interviews med elever.

5.31 Mulige diskursive interesser på elevsiden

Det forekommer, at især en elev, S., har et ønske om at fremstille sig som en "god elev" ved at fremtræde reflekteret og ved at være loyal mod skolen. Dette ønske kommer især til udtryk ved, at han afholder sig fra overhovedet at bidrage med kritiske indvendinger mod skolen og ved hans næsten overreflekterede måde at svare på spørgsmålene på. Eksempler på dette kunne være:

S: *"jeg kan lide det hele"*

S: *"det kan være godt at få skæld ud, hvis vi har gjort noget dårligt"*

og S: *"der er ikke noget, der kunne være bedre".*

Et kritisk refleksionsspørgsmål kan være, om S. ville have givet udtryk for samme udsagn og beskrivelser, hvis samtalen om skolen var foregået udelukkende mellem ham og andre elever og kammerater? Spørgsmålet synes berettiget, da der i en sådan anden setting givetvis ville være andre ting "på spil" for S., og han derfor ville have andre diskursive

interesser end i vores interviewsituation, hvilket kunne have betydning for, hvad og hvordan han ville fortælle og mene om skolen.

I interviewet er der dog tilsyneladende også andre interesser på spil for de andre elever, for hvem interviewsettingen muligvis ser ud til at have en anden betydning. Som argumenteret ovenfor synes S. i særlig grad at ville præsentere et bestemt billede af sig selv som en "god elev", mens dette ikke i samme udstrækning ser ud til at være tilfældet for de andre elever, der eksempelvis alle tre også er villige til at fortælle om negative aspekter ved skolen. Eksempelvis:

B: "De råber og skælder meget ud"

Ma: "og så tog han [læreren] lige fat i hans [en anden elevs] arme og satte ham hen på bordet sådan 'bam'"

M: "der er nogle lærere, der virkelig bare hidser sig op og bare råber en ind i hovedet".

Disse udsagn betyder imidlertid ikke, at disse elever er upåvirkede af settingen, men kan måske nærmere betyde, at de måske enten er det på en mindre indlysende måde eller med andre interesser. De interesser kunne fx handle om også at betragte interviewsituationen som en værdifuld mulighed for at kunne udtale sig om problematiske forhold og dermed muligvis medvirke til at forbedre elevernes vilkår. Sandsynligheden for, at de i dette afsnit citerede elever faktisk opfattede interviewet som en sådan mulighed, støttes af interviewernes direkte opfordring til eleverne om også at fortælle om problematiske forhold på skolen med henblik på muligheden for at forbedre vilkårene. Selvom denne mulighed altså kan have haft betydning, er det dog imidlertid stadig tvivlsomt, i hvilken udstrækning eleverne faktisk havde sådanne intentioner, da de i interviewsituationen i højere grad gav indtryk af en mere umiddelbar og mindre reflekteret måde at svare og fortælle på. Om de andre elever altså har haft særlige interesser i situationen, og hvordan disse kan have haft indflydelse på deres udsagn og fortællinger, forekommer altså at være mindre tydelige end tilfældet var for S. Overordnet set er det således vanskeligere at få øje på den særlige interviewkonteksts betydning for de andre elever, hvilket imidlertid ikke behøver at betyde, at den dermed ikke har haft nogen betydning.

5.32 Bias på forskersiden

Spørgsmålstyper med en muligvis særlig betydning for elevernes svar

De typer spørgsmål, vi stiller som interviewere, kan have haft betydning for den måde, de bliver opfattet på af eleverne og derfor også for den måde, de bliver besvaret på. Dette postulat kan forekomme banalt, men kan måske have betydning for, hvordan elevernes svar fortolkes. Fx stilles der flere abstrakte spørgsmål, hvor eleverne bedes om en ligeledes ganske abstrakt vurdering, og det er muligt, at begge aspekter måske kan have haft komplicerende implikationer for elevernes måde at svare på. Det kunne være spørgsmål som:

PC: *"Hvordan er det, at være elev i jeres team? Hvordan er det at være elev?"*

PC: *"kan jeres lærere lide jer?"*

PC: *"er det en god skole at gå på?"*

F: *"Hvordan oplever du det at være her [på Charlotteskolen]?"*

At denne spørgsmålstype er abstrakt, kan måske, og især for disse elever, gøre det vanskeligt at svare på den nævnte type spørgsmål. Det fremgår også af lydfilerne, da denne type spørgsmål enten efterfølges af pauser eller vage, ofte bekræftende, svar i retning af "det er godt at være her".

I kraft af kravet/forventningen om en vurdering, dvs. en værdisætning, som svar på flere af spørgsmålene, er den type spørgsmål måske også i særlig grad følsomme for eleverne, da de kræver, at eleverne skal vurdere, og altså værdisætte, egenskaber ved deres skole, kammerater og lærere, hvilket kan blive opfattet som et "sprængfarligt" felt. Med vurderingskravet i den type spørgsmål er det derfor ikke overraskende, når eleverne, mere eller mindre bevidst, måske er særligt vage eller selektive i deres måde at svare på. I modsætning til den type spørgsmål ville en spørgsmålstype, der mere lægger op til deskriptive frem for vurderende svar, måske blive opfattet af eleverne som mindre følsomme. Et sådant deskriptivt spørgsmål kunne fx lyde: "Beskriv en situation, hvor du syntes, at din lærer kunne lide dig?" frem for det abstrakte og vurderende spørgsmål: "kan jeres lærere lide jer?".

Dermed kan den abstrakte spørgsmålstype, der lægger op til et vurderende svar, måske medvirke til at forklare nogle af de lidt vage svar samt de overvejende, men dog ikke

udelukkende (jf. afsnittet om elevernes kritiske udsagn) positive svar, der kom til ovenstående spørgsmål (hvilket dog ikke betyder, at alle de positive tilkendegivelser dermed skulle være utroværdige, men blot at de måske indeholder flere nuancer).

I det videre forløb er det måske værd at være opmærksom på, at vi ikke stiller for mange abstrakte spørgsmål, hvor elevernes bedes vurdere forhold på skolen, eller at vi i alt fald er bevidste om det, når vi gør det, da både den omstændighed at et spørgsmål er abstrakt, og at det udbeder sig en vurdering tilsyneladende kan gøre spørgsmålet vanskeligt at besvare for eleverne. Ydermere skal vi også holde os for øje, at der er en helt generel kognitiv tendens til at man som menneske hellere vil et udsagn/hypotese end at afvise (Matlin 2005), således at "er det en god skole at gå på" oftere vil afføde bekræftende end afkræftende svar. Man kunne måske bede eleven om at beskrive, hvad der er godt og hvad der er mindre godt ved at gå på skolen er herigennem også anerkende, at modstridende oplevelser forekommer og er normale.

Forskerindflydelse på karakteren af elevernes svar

I interviewet fortalte eleverne i overvejende grad og på en flydende og sammenhængende måde om alt det gode ved at gå på Charlotteskolen, mens de i mindre grad og på en mere sporadisk og usammenhængende måde fortalte om det mere problematiske. Spørgsmålet er, hvad det kan skyldes jf. ovenstående, og især om det udelukkende hænger sammen med, at Charlotteskolen i overvejende grad faktisk opleves af eleverne som et godt og velfungerende sted at gå i skole. Selvom også selve oplevelsen af eleverne i interviewsituationen gav dette indtryk, kan der imidlertid også bemærkes to andre mere kontekstuelle betingede forhold, der muligvis også kan have haft betydning for forekomsten af det indtryk.

For det første har det måske ikke været klart for eleverne, hvem der skulle høre interviewet, hvilket, mere eller mindre intentionelt, kan have bevirket en vis tilbageholdenhed med at fremhæve kritik. Denne mulighed får støtte af det faktum, at vi ikke inden interviewet startede gjorde sådanne "rammebetingelser" helt klare for eleverne. I selve interviewsituationen forekom den omstændighed imidlertid ikke at have nogen særlig betydning, hvilket kan eksemplificeres med elevernes ligefremme måde at tale om lærerne på med navns nævnelse.

For det andet var der måske også en tendens til, at vi som interviewere med vores spørgsmål og selektivt bekræftende reaktioner på nogle af elevernes svar frem for andre hjalp med til at forstærke forekomsten af nogle særlige udsagn og fortællinger. Desuden har det måske også haft betydning, når vi kom til at forholde os positivt vurderende til det, eleverne fortalte, hvilket især ofte var tilfældet, når de fortalte om de gode og velfungerende aspekter ved Charlotteskolen. Denne omstændighed forekommer mere end blot rammebetingelserne at kunne have haft en reel betydning. Fx siger vi:

PC: *"I må være nogle dejlige elever at have"*

PC: *"det var en flot overvejelse"*

F: *"det bliver de [lærerne] sikkert meget glade for at høre"*

PC: *"[som reaktion på Simons positive tilkendegivelse af lærernes brug af ICDP]:
"Det synes jeg lyder rigtig spændende. Det vil vi smadder gerne høre noget mere om!"*

Da især bestemte positivt ladede udsagn og fortællinger fører en sådan bekræftelse med fra vores side som interviewere og autoriteter, er det muligt, at den bekræftelse kunne medvirke til at forstærke tendensen til at fortælle positivt om det at gå på Charlotteskolen. Samtidig kan det bemærkes, at vi som interviewere ikke i samme omfang spørger ind til eller udtrykker nær samme begejstring for at høre mere om de problematiske forhold, når vi spørger til dem. Denne kritiske indvending kan muligvis medvirke til at forklare dels, hvorfor eleverne tilsyneladende havde sværere ved at komme i tanke om og fortælle om de mere problematiske forhold på skole, og dels til at forklare elevernes overvejende, men dog ikke udelukkende (jf. afsnittet om elevernes kritiske udsagn), positivt ladede udsagn og fortællinger.

Afhængig af det teoretiske udgangspunkt kan det imidlertid også være en pointe ikke at fokusere for meget på problematiske og negative forhold, men netop bevidst spørge ind til og sætte fokus på velfungerende og positive forhold. I den forbindelse kunne ovenstående kritiske refleksioner forekomme malplacerede og/eller uberettigede. Spørgsmålet er imidlertid, om dette interview havde et sådant udgangspunkt eller om det havde en mere bred og eksplorativ karakter med fokus på både det velfungerende og det problematiske? Hvis det var tilfældet, så forekommer interviewet overordnet set muligvis at

have antaget en problematisk drejning mod at forstærke fokuset på det velfungerende og positive mere end på det modsatte.

I det videre forløb kan måske være nyttigt at være opmærksom på enten at forsøge at undlade de bekræftende og vurderende reaktioner på elevernes udsagn og fortællinger eller i højere grad være opmærksom på den reaktionsmåde og dens mulige indflydelse på interviewets videre forløb.

Mulige implikationer og videre relevans

Det kunne være interessant at spørge til, om pædagogikken på Charlotteskolen også kan have en muligvis mere terapeutisk betydning specifikt forstået som lærernes og pædagogernes medvirken til at introducere ord og forståelser, som eleverne kan sætte på egne oplevelser. Hvis dette er tilfældet, hvilket må være et empirisk spørgsmål, kunne det være en hypotese, at jo yngre børnene er og derfor jo kortere tid, de har tilbragt i Charlotteskolen, desto sværere kan de have ved at sætte ord på og forstå deres egne følelser og oplevelser. Yderligere kunne en anden hypotese være, at jo sværere det er at sætte ord på og forstå egne følelser og oplevelser, desto flere konflikter kan der opstå grundet den manglende evne til at kommunikere disse følelser og oplevelser til andre.

Baggrunden for disse mulige hypoteser hænger sammen med to omstændigheder. For det første at B., som er 11 år, i interviewet i forbindelse med at svare på spørgsmålet om, hvad der godt ved at lave spil og opgave, har vanskeligt ved at sætte ord på disse oplevelser og ender med bare at være tavs. For det andet fordi team 1, hvor de yngste børn går, beskrives af eleverne som det team, der har flest konflikter.

Disse hypoteser er meget spekulative og kan kritiseres på mange måder. Fx er det ikke sikkert, at børnene faktisk har vanskeligt ved at sætte ord på egne følelser og oplevelser, eller at de faktisk får hjælp til dette af lærerne og pædagogerne på Charlotteskolen. For det andet er det heller ikke sikkert, at en sådan vanskelighed skulle være noget særligt for børn på Charlotteskolen, da børn i almindelighed måske har svært ved dette. For det tredje er det ikke sikkert, at de ældre elever skulle have hverken lettere eller sværere ved det, eller at den manglende evne til at sætte ord på egne følelser eller oplevelser overhovedet

medvirker til at forklare konflikterne. Sådanne spørgsmål og mulig kritik synes at kræve en empirisk afprøvning.

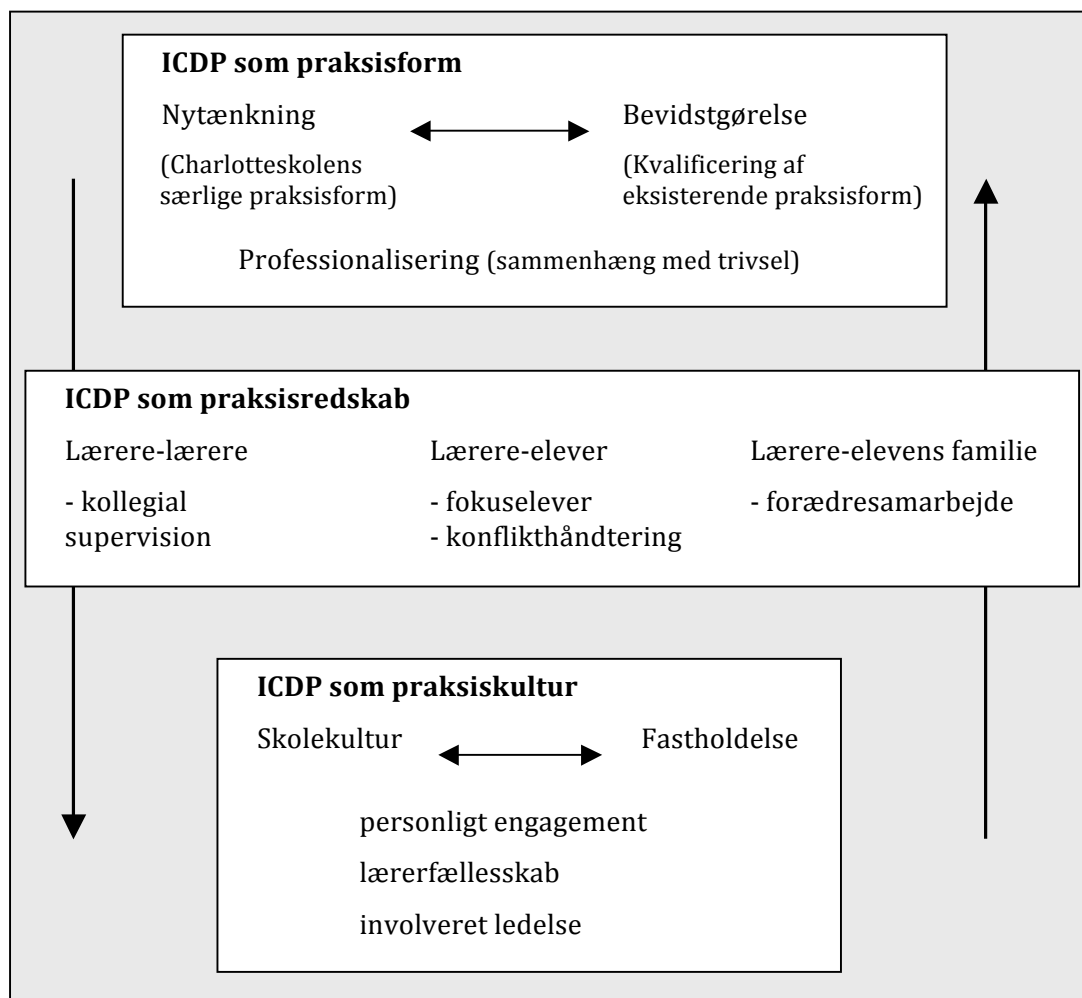


6 Analyse af lærerinterview på Charlotteskolen 13. november 2009

I denne analysedel ønsker vi at rette fokus på lærernes oplevelse og forståelse af deres eget arbejde med ICDP-indsatser i hverdagens skolepraksis. Vi har i forbindelse med lærerinterviewet foretaget samme form for meningskondensering som ved elevinterviewet og opstiller på baggrund heraf 3 meget overordnede praksistemaer med tilhørende undertemaer, der knytter an til de forskningsmæssige spørgsmål for undersøgelsen:

- 6.1 ICDP som praksisform
- 6.2 ICDP som praksisredskab
- 6.3 ICDP som praksiskultur

Analysetemaerne og deres mulige sammenhæng søger vi illustreret således:



6.1 ICDP som praksisform

Med dette tema ønsker vi at belyse, hvordan lærerne overordnet set opfatter deres eget arbejde med ICDP-indsatserne. Dels fortæller lærerne, at ICDP tilfører noget nyt til skolen og dels kommer det til udtryk, at ICDP er en bevidstgørelse af den allerede eksisterende praksis. Det er vanskeligt at lave denne opdeling mellem, hvad der er nytænkning og hvad der er bevidstgørelse af allerede erhvervede erfaringer og denne skelnen er en generel problematik, når man taler om fx pædagogisk praksis, fordi man i høj grad bruger sig selv som menneske i arbejdet.

6.11 Nytænkning

Lærerne fortæller, at ICDP-indsatsen er med til at bidrage med noget særligt til arbejdet på Charlotteskolen:

H: *"(...) så jeg tror rent faktisk, at når man kommer som ny her, så ville man opleve, at der er en anden stemning, der er en anden puls her, der er en anden indgangsvinkel til hinanden og for hinanden og med hinanden."*

F: *"(...) kan du tilskrive det meget ICDP og jeres kultur, nu sagde I jo, at de to ting hang godt sammen, altså ligger den der? Eller ligger den også bare i, at I har flere ressourcer, altså der er simpelthen flere voksne per børn her?"*

H: *"Det synes jeg ikke, man kan ikke sige, at det er nok, at vi er godt bemandede, det handler også om, at vi er professionelle og arbejder professionelt, og vi arbejder samlet i samlet flok, gør man ikke det, så kan der være nok så mange hænder (...)"*

Der er altså en opfattelse hos H., at det særegne ved Charlotteskolen ikke blot kan tilskrives, at det er en anden form for skole med flere ansatte, men at de arbejder professionelt, hvilket de bl.a. gør med udgangspunkt i ICDP. Denne professionalisering vil vi senere komme nærmere ind på. Læreren M. forklarer videre:

M: *"Ja, men du [F.] spørger så også, om det her det kan lade sig give sig ud fra en undervisningssituation med 25 elever?" (...) "De ville aldrig kunne gøre det i den grad, vi gør det." (...) "For vi (...) har ressourcer til at netop lave relationsarbejde, hvis vi oplever et barn kommer ind og har haft et dårligt frikvarter, så ville vi kunne tage det ud og lave relationsarbejde der, det kan man ikke, når man står med 25"*

elever, men man kan godt på et andet plan, men man skal have justeret, hvad er det så for nogle mål, vi sætter os? De kan ikke lave det på samme måde som os, det ville de ikke kunne, fordi de er et andet sted, men de ville kunne bruge delementerne, de ville godt kunne bruge anerkendende møde, grænsesættende og alle de her punkter, ville de godt kunne bruge, men i mildere grad."

M. uddyber:

M: "Men et lærerværelse ville kunne ændre sig, hvis man valgte en ICDP-indgang, hvis man valgte en bevidstgørelse af ICDP'en, så ville man kunne ændre et lærerværelse, indgangen til samarbejdet, lukket-dør-undervisning osv. På den positive, altså til den positive retning."

Der er altså hos lærerne en forståelse af ICDP-indsatserne som en særlig praksisform, der har betydning for deres arbejde på Charlotteskolen. Lærerne erkender, at der på Charlotteskolen er bestemte omstændigheder og ressourcer, de betyder at arbejdet med ICDP måske lettes eller bedre synliggøres, men som M. Fortæller i sidste citat, ville ICDP-indsatserne ud fra hendes mening kunne implementeres på positiv vis på enhver skole i et givent omfang.

Generelt lader det altså til, at ICDP-indsatserne er med til at forme Charlotteskolens praksisform og også helt konkret i relationen til de enkelte elever spiller ICDP ind, som følgende citat berører:

P: "(...) hjælper jeres relationskompetence og jeres viden for ICDP'en, hjælper den jer så til at handle anderledes?"

M: "For mit vedkommende så ja. Og det gør den, fordi at nu kan jeg huske, hvad jeg lærte af både dig og X, det var netop det der med at gå bagom, gå bagom barnet, hvad er det barnet handler på? Handler det på en tidligere frygt? Handler det på en tidligere erfaring? Handler den på den her opståede situation eller hvad er det egentlig, der foregår? Og der har jeg helt tydeligt kunne bruge det til noget, fordi jeg da stået i en situation netop med hende den nyankomne (...)"

Udover, at ICDP tilfører noget særligt til arbejdet på Charlotteskolen, er der også en bred enighed om, at ICDP-indsatserne netop fungerer som praksisform, fordi de skriver sig ind i

en allerede eksisterende pædagogiske viden og praksis på Charlotteskolen som en eksplicitering og kvalificering heraf. Denne proces har vi overordnet kaldt bevidstgørelse.

6.12 Bevidstgørelse

Før ICDP blev iværksat, havde Charlotteskolens praksisform og -viden, ifølge lærerne, kun havde status som en slags procedural viden, idet den var "tavs" i teoretisk forstand.

Lærerne fortæller:

H: *"så det er ikke det, der gør den store forskel og rykker – det er den måde, vi arbejder på generelt, så det er ikke nyt"*

A: *"det er meget det, vi hører fra dem, der har været på kursus – det er en slags aha-oplevelse – bliver bekræftet i det, vi gør – bruger faktisk ICDP, men får noget teori på"*

M: *"jeg tror, det handler meget om bevidstgørelse af vores egne virkemidler i forhold til samspil"*

I relation til ICDP ser denne oplevelse af bevidstgørelse ud til at indfri en central del af programmets egne kriterier for, at ICDP kan komme til at virke, som handler om at tage udgangspunkt i en eksisterende praksis og sætte fokus på og forstærke det, der allerede virker. Det er i den forbindelse centralt, at lærerne ikke oplever ICDP som et program, der er blevet trukket ned over hovedet på dem men derimod som et program, der tager udgangspunkt i og bestyrker den allerede eksisterende pædagogiske viden og praksis. Det er imidlertid også interessant at bemærke, at en af lærerne oplever årsagen til ICDPs succesfulde iværksættelse på en anden måde. Hun siger:

M: *"(...) nyt, nej egentlig ikke. Men det er samlet på en nem og overskuelig måde, som gør at jeg kan forholde mig til de her otte punkter. Og det gør det nemt."*

Hvad dette citat antyder, er en mulig afvigelse mellem ICDPs egen teoretiske forståelse af, hvorfor det virker i praksis, og denne lærers oplevelse af, hvorfor ICDP er brugbart. Ud fra hendes udsagn er det muligt at stille det kritiske spørgsmål, om ICDPs succes primært afhænger af dets fokus på og bestyrkelse af det allerede velfungerende, som er ICDPs egen forklaring, eller om programmets succes i højere grad skyldes, at det er ordnet på en nem og overskuelig måde. På trods af denne mulige forskel behøver det dog ikke betyde, at kun den

ene forklaring kan være korrekt. Imidlertid kan det både være en teoretisk pointe at være opmærksom på mulige afvigelser i forklaringen af, hvorfor ICDP virker, hvilket måske kan udfordre ICDPs egne teoretiske antagelser. På tilsvarende vis kan det være en praktisk pointe også at være opmærksom på de lokale forklaringer på ICDPs succesfulde gennemførelse, især når vi ønsker at skabe viden om den lokale praksis.

Mulige implikationer og videre relevans

Det kunne være interessant videre at udforske lærernes egen forståelse af, hvorfor ICDP virker, da der synes at være selvmodsigtelse i, at ICDP på den ene side bidrager med noget særegent til Charlotteskolens praksisform og på den anden side ikke synes at være noget nyt i sig selv. Her må man imidlertid holde in mente, at ICDP-indsatserne netop tager udgangspunkt i det eksisterende arbejde og forsøger at bestyrke og kvalificere dette. Det er også, hvad P. i interviewet med lærerne er inde på:

PC: [med reference til en af de personer, der underviser lærerne i ICDP, som har sagt]: *”Nu siger jeg noget vildt provokerende som underviser, I kommer ikke til at lære ret meget nyt her”, og så grinte han selvfølgelig af det og siger ”Jamen det gør I, men det vi arbejder med, det er noget, I egentlig kan. Det vi gerne vil, det er at gøre jeres relationskompetence til en bevidst didaktisk kompetence”.*

Et anden aspekt man i denne problematik må holde sig for øje er det såkaldte 'overensstemmelsesbias', der betyder at vi alle har en tendens til at gøre fortid og nutid mere konsistent/overensstemmende, end det måske i virkeligheden er tilfældet (Matlin 2005), således at det, der i dag synes indlysende, har man en antagelse om altid har syntes indlysende på samme måde. ICDP-indsatserne arbejder netop med at skabe sammenhæng mellem det allerede eksisterende og egne modeller og måske netop i denne succes findes årsagen til selvmodsigtelsen i hvorvidt ICDP tilfører noget nyt eller ej.

Særligt professionalisering som del af ICDPs indflydelse på praksisform bliver lærerne ved med at vende tilbage til og denne professionalisering er ligeledes på en gang noget nyt og noget allerede eksisterende.

6.13 Professionalisering

ICDP opleves som en måde at professionalisere den pædagogiske praksis på og er således en del af Charlotteskolens praksisform. ICDP synes overordnet set at blive ledsaget af en oplevet bekræftelse af den pædagogiske praksis og særligt professionalisering ser ud til at hænge sammen med en oplevet højere grad af trivsel. Lærerne fortæller om professionalisering:

A: "I og med den bevidstgørelse er kommet frem, så er vi også blevet meget mere professionelle og føler os professionelle. Vi bruger de redskaber i et professionelt øjemed. Det er som om, vi har fået noget, vi kan tage på og har taget vores professionalisme igen".

Uden den oplevede professionalisme føler lærerne sig mere udsatte og sårbare, fordi de så i højere grad føler sig sat personligt på spil og dermed privat involveret. Lærerne fortæller:

M: "(...) den del har jeg ikke haft med før. Jeg har følt, at det var mig, barnet var vredt på og at det var mig, kampen gik på (...) og der følte jeg, at det var mig, der gjorde noget forkert"

A: "Jeg har været sygemeldt i et stykke tid, fordi jeg gav mig selv meget og for meget"

Som disse udsagn peger på hænger effekten af ICDP som en oplevet professionalisering sammen med en større grad af faglig og professionel tryghed, der resulterer i en større grad af trivsel på arbejdspladsen for lærerne.

Denne større grad af tryghed og trivsel kommer til udtryk ved, at lærerne med ICDP har fået en bevidstgjort viden om, at de er på skolen som lærere, og ikke som privatpersoner, og at det er lærerrollen og autoritetsrollen, og ikke lærerne som privatpersoner, som eleverne i konfliktsituationer gør modstand mod. Den oplevede professionalisme har derudover også bevirket, at lærerne samtidig oplever at kunne udføre det pædagogiske relationsarbejde på en mere kvalificeret måde. Lærerne fortæller:

M: "(...) fordi det [ICDP] netop er et værktøj, vi kan bruge til noget og passe på os selv også. Det [ICDP] bliver netop en jakke, vi tager på, (...) hvor vi alligevel kan

arbejde med relationer og gøre det på en ordentlig og respektfuld måde over for eleverne (...) vi har fået et redskab til at være professionelle i relationsarbejdet. Jeg bruger selvfølgelig mig selv men ikke i samme grad"

M: "men nu er jeg blevet stærkere ved at sige, at det læreren, du reagerer imod, det er grænsen"

A: "Vi bruger os selv utrolig meget, og man kan godt have den der fornemmelse af, at det er mod ens person, og det er jo netop det, det ikke er. Og det er det, jeg mener med at være professionel, at man kan få den distance til at sige, at jeg har indblik i at forstå at de reagerer mod autoriteten, læreren eller hvad det er, så jeg bibeholder den afstand ind til A [mig selv]"

Denne betydning af ICDP som professionalisering kunne også tyde på, at lærerne i højere grad vil kunne indfri de pædagogiske principper i ICDP, som hver især kræver, at læreren bevarer overskuddet og evnen til kontinuerligt at bestræbe sig på at møde barnet på dets præmisser både i kognitiv og emotionel forstand. Den mulighed støttes af følgende udsagn, som handler om, at lærerne i kraft af den oplevede professionalisering med ICDP i højere grad oplever at kunne udføre det pædagogiske relationsarbejde på en mere kvalificeret måde til gavn for eleverne. Eksempelvis fortæller M. om ICDPs betydning for hende i måden at håndtere en aggressiv pige på, at hun "går bag om barnet":

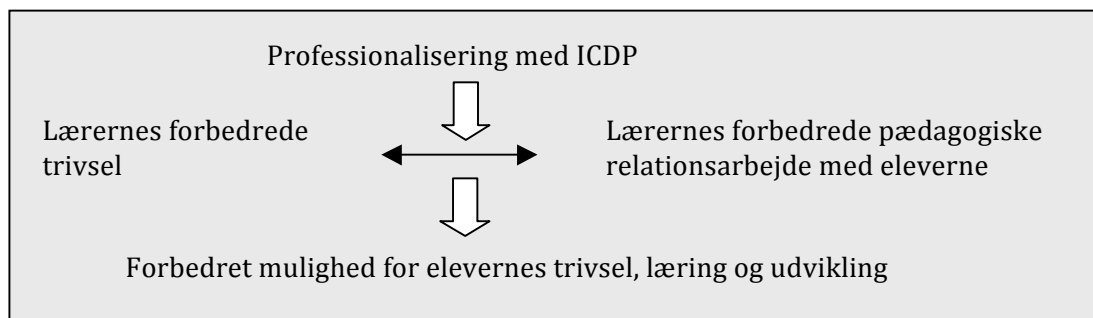
M: "at jeg netop gik ind og læste hendes sagsmappe først, inden jeg tager kontakt med hende på noget plan, fordi så ved jeg, der ligger noget i hendes bagage, der handler om svigt, der handler om, at hun er ikke blevet brudt sig om, altså man har ikke kunnet lide hende, fordi hun var sådan her og sådan her og sådan her, så min første samtale med hende, da hun havde været provokerende overfor en lærer, der starter jeg faktisk med at sige "Jeg kan godt se, at du prøver på at skræmme mig væk, men det kan du ikke, for jeg kan også godt se, at der sidder en sød pige inde i dig, der rigtig gerne vil tale med mig", og så knækkede filmen for hende, og så kom det. Så det gør noget. I stedet for at jeg havde reageret hårdt mod hårdt mod hende (...)"

M. fortæller videre, at pigen efterfølgende har sagt:

M: "Sådan er der aldrig nogen, der har talt med mig før" og "du er skør – på den fede måde"

Hvad ovenstående udsagn peger på er, at ikke blot ser ICDP ud til at styrke lærernes trivsel, men at ICDP også muligvis medvirker til, at lærerne bedre kan udføre det pædagogiske relationsarbejde og dermed hjælpe til at styrke elevernes muligheder for trivsel, læring og udvikling. Dermed ser det altså ud til, at den oplevede professionalisering af den pædagogiske praksis med ICDP medfører et gensidigt bestyrkende forhold mellem lærernes trivsel og deres pædagogiske relationsarbejde med eleverne, og at et centralt udfald af det forhold ser ud til at bestå i elevernes mulighed for øget trivsel, læring og udvikling

Forholdet kunne afbildes således:



Mulige implikationer og videre relevans

Idet den oplevede betydning af professionalisering er afgørende på flere områder i den daglige praksis på Charlotteskolen, kunne det være relevant at undersøge begrebet nærmere. I ovenstående udsagn og analyse er begrebets betydning og dets følger blevet fremstillet overvejende i abstrakte termer, som en intellektuel indstilling, der kan vejlede handling. Men det er stadig forholdsvist uklart hvilke konkrete, kontekstuelle betingelser, der medvirker til at gøre en professionel indstilling og handling mulig, som er inspireret af ICDP og hvilke kontekstuelle betingelser, der medvirker til at gøre en professionel indstilling og handling mere vanskelig. Dette kunne være relevant at undersøge nærmere, da sådanne faktorer kunne tænkes at hænge sammen med måden at håndtere

konfliktsituationer på, som ifølge interviewet med både elever og lærere, har betydning for både lærernes og elevernes trivsel.

I den sammenhæng kunne det også undersøges, hvilken betydning kontekstuelle faktorer uden for skolesammenhængen kan have for muligheden for, at lærerne kan forholde sig professionelt i deres daglige arbejde, idet ikke kun faktorer inden for skolen behøver have betydning for muligheden for en professionel tilgang. Det kunne endvidere også være interessant at se på, hvordan professionaliseringen som praksisform på en gang er en tilførsel af noget særegent og bevidstgørelse og kvalificering af noget allerede eksisterende.



6.2 ICDP som praksisredskab

ICDP som praksisredskab betegner en slags instrumentel tilgang til arbejdet med ICDP, hvor modellen bruges på en mere specifik og afgrænset måde. Forståelsen af ICDP som praksisredskab lægger sig i forlængelse af forrige analysekapitel, 'ICDP som praksisform' som en yderligere specificering af arbejdet med ICDP på Charlotteskolen. I det følgende beskrives fire temaer, hvor ICDP tager form som et redskab.

6.21 Kollegial supervision

En måde at bruge ICDP som et konkret redskab på handler om kollegial supervision.

Lærerne fortæller:

H: *"Vi har også (...) supervision. Vi er blevet opøvet i selv at føre supervision i vores egne teams"*

Det fremgår ikke med tydelighed, at denne supervision har været en del af ICDP-træningen, men ud fra interviewet må det formodes at være tilfældet. Dette udsagn følges ikke op i interviewet, men kunne alligevel antyde et separat tema, der kunne være relevant at fremhæve, særligt hvis den kollegiale supervision er blevet indført med ICDP. I så fald kunne dette udsagn altså pege på en anden måde, som ICDP muligvis gør sig gældende på i den daglige praksis på Charlotteskolen som en muligvis planlagt og indarbejdet aktivitet i lærernes arbejdsdag.

Mulige implikationer og videre relevans

Det kunne være relevant at få opklaret forskellene mellem de aktiviteter, der betegnes som supervision og de aktiviteter, der nærmere ser ud til at høre under almindelig kollegial omsorg (se temaet 'lærerefællesskab' i næste analysekapitel). Umiddelbart giver lærernes udsagn indtryk af, at supervision er en mere planlagt aktivitet, mens den almindelige kollegiale omsorg måske er mere spontan.

6.22 Fokuselever

En væsentlig brug af ICDP som konkret redskab i det pædagogiske arbejde handler om muligheden for at sætte ekstra opmærksomhed på elev i en afgrænset periode. Dette tiltag kaldes en fokuselev. Lærerne fortæller:

A: *"Vi har brugt det konkret på en elev sidste år. Så lavede vi faktisk fokusområde på to elever. Vi havde en elev, der var ude på et rigtigt skråplan, og han skulle videre. Så aftalte vi det på et teammøde, at nu var vi opmærksomme på ham de næste 14 dage. Og så var alle opmærksomme på ham, og ikke kun den, der var kontaktlærer. Og det virkede helt vildt godt."*

H: *"Nu er det den her [elev], der er fokuselev, og så er der den fulde opmærksomhed og det er utroligt, hvad det rykker."*

At have ekstra opmærksomhed på elev i en periode, dvs. at have en fokuselev, ser ud til at være et værdifuldt pædagogisk redskab, der kan have positive virkninger for eleven i fokus. I henhold til ICDP er begrebet fokuselev ikke beskrevet i Hundeide (2004), men af coversheetanalysen af interviewet med lærerne, fortæller PC, at ideen stammer fra kurserne i ICDP, som lærerne har deltaget i. Hvis ideen om fokuselever er indført med ICDP-indsatserne tyder det jf. ovenstående analysekapitel på, at ICDP bidrager med noget særligt på Charlotteskolen; et konkret forståelses- og handleredskab, der ifølge lærerne virker rigtig godt.

Mulige implikationer og videre relevans

Den korte omtale af begreb fokuselev rejser flere spørgsmål: Hvad vil det sige, at have en fokuselev? Hvad gør lærerne både individuelt og fælles? Hvordan er det forskelligt fra normalt? Hvilken betydning har ICDP i den sammenhæng? Hvad kan give anledning til, at man vælger at have en fokuselev i en periode? Hvornår ved man, at perioden kan afsluttes?

6.23 Konfliktåndtering

Når der opstår konflikter, oplever lærernes ligeledes at kunne bruge ICDP som et konkret redskab til at håndtere konflikten med. En lærer siger:

H: *"vi er her for eleverne, så vi skal fortælle dem, at vi er her for at beskytte dem. "Jeg er nødt til at holde ved dig nu, fordi det er bedst for dig""*

Denne sindige og reflekterede måde at håndtere konflikter på er dog ikke den eneste, der forekommer. En anden lærer fortæller således:

M: *"jeg oplever også der er situationer, hvor det eksploderer i et splitsekund. Hvor det eneste der er, det er at handle"* og M. fortsætter: *"jeg forsøger, men det er ikke*

altid, at det lykkes. Jeg er et menneske, jeg kan også blive pisset af. Jeg kan også blive vred. Jeg kan blive menneskevred, og nej, jeg er ikke professionel altid 100 procent"

På baggrund af disse udsagn ser det altså ud til, at lærerne oplever, at de forsøger på og gerne vil bruge ICDP i håndteringen af konflikter, men at det nogle gange er vanskeligt især måske, når situationen eskalerer, og læreren bliver "menneskevred", som M. udtrykker det. Det kan samtidig bemærkes, at der muligvis er en forbindelse mellem det at blive "menneskevred" og det at føle sig sårbar eller ramt privat, idet M. i ovenstående udsagn beskriver, hvordan det at blive "menneskevred" indebærer et sammenbrud for den oplevede professionalisme.

I henhold til ICDP er håndteringen af konfliktsituationer med udgangspunkt i ICDP central at bemærke, fordi det ikke er en eksplicit del af programmet, sådan som det er beskrevet i Hundeide, 2004. Derfor må det være op til lærerne selv at finde ud af, hvordan ICDP kan bruges, hvis den kan bruges, i håndteringen af konfliktsituationer.

Den omstændighed betyder, at temaet 'konflikthåndtering' måske kan udgøre et fokus for en mulig videreudvikling af ICDP, ligesom det muligvis også kan markere en nuværende begrænsning i programmet. Hvis temaet markerer en begrænsning i programmet, er det muligvis problematisk for ICDP-indsatsen på Charlotteskolen, idet konflikter, ifølge både lærere og elever (jf. analyseafsnit af elevinterview), forekommer at være en betydelig del af Charlotteskolens dagligdag. I den forbindelse må en videreudvikling af ICDP til også at kunne omfatte den type situationer stille forholdsvis store krav til lærernes egne innovative kræfter, hvilket måske kan give problemer i praksis.

Hvis antagelsen om en sådan nuværende begrænsning i ICDP er korrekt, kan den nuværende ICDP indsats muligvis primært betragtes som en forebyggende indsats, hvilket muligvis kan være problematisk for det pædagogiske arbejde på Charlotteskolen.

Mulige implikationer og videre relevans

Da professionalisme, ifølge lærernes udsagn, opfattes som et aspekt ved den pædagogiske praksis og som et kollektivt delt fænomen med oprindelse i ICDP – eksempelvis i modsætning til en mere individualiseret forståelse af begrebet professionalisme – kan det

være relevant at sætte fokus på kontekstuelle og situationelle faktorerers betydning for hhv. opretholdelse og sammenbrud af den oplevede professionalisme.

Samtidig kan det muligvis antages, at det at blive "menneskevred" ikke primært betegner en naturlig disposition, som udtrykket ellers kunne give indtryk af, men måske nærmere signalerer et oplevet kontroltab i situationen, hvorfor det kunne være relevant at undersøge nærmere, hvilke betingelser oplevet kontrol contra ikke-kontrol er underlagt i en given situation i lærernes hverdagspraksis på skolen.

6.24 Forældresamarbejde

ICDP anvendes af lærerne også i forbindelse med forældresamarbejde. Her har ICDPs inspiration til at fokusere på det positive og velfungerende fået konkret udtryk i lærernes brug af kontaktbogen til ikke kun at skrive til forældrene om negative forhold angående deres barn men også om positive forhold. Som en af lærerne fortæller:

M: "Nu kan vi godt finde på at skrive hjem til dem [elevernes forældre] eller ringe hjem til dem og sige: Dit barn har lige præcis i dag lavet det her, og det er bare fantastisk" og M. forklarer: "Mere for at få åben-hus døre, altså åbne døren for forældrene: Kom ind og se hvad vi laver og vær med"

Udover at forsøge at skabe mere åbenhed og gennemsigtighed har den type praksis desuden et andet formål, som handler om at berede vejen til også at kunne fortælle forældrene om mere negative forhold:

H: "Har man et godt samarbejde med forældrene, så kan man sige meget svært til dem, så det [at skrive om positive ting i kontaktbogen] er rigtig godt givet ud".

Disse udsagn peger altså på en indlejret dobbelthed i denne brug af ICDP, hvor hensigten med at skrive i hjem til forældrene i elevens kontaktbog om mere positive forhold hos deres barn ser ud til at være delt mellem en oprigtig lyst til at fortælle dem om alle de gode ting, deres barn gør, og en samtidig mere strategisk motivation, der handler om, at ved også at fortælle om det positive, så bliver det lettere også at kommunikere med dem om mere problematiske forhold. Ud fra lærerinterviewet forekommer den dobbelthed ikke at være problematisk og ser ud til at fungere fint i hverdagen.

Mulige implikationer og videre relevans

Spørgsmålet er, om den antydede dobbelthed behøver være problematisk i praksis eller om den blot kan bemærkes som en analytisk pointe. At punktet nu er fremhævet betyder dog, at det er muligt at holde sig det for øje i projektets videre forløb, hvor det må vise sig, om det bliver relevant at fremhæve yderligere. Dette kunne måske være tilfældet, såfremt den beskrevne dobbelthed viser sig at indgå i et overordnet mønster af tilsvarende dobbeltheder eller ligefrem modsætningsfuldheder, eller hvis den skulle vise sig alligevel at have problematiske implikationer.

6.3 ICDP som praksiskultur

'ICDP som kultur' antyder ICDP som et muligt organiserende princip for dagligdagens praksis på Charlotteskolen og dermed også ICDP som et "levet" princip, forstået som en bestemt men naturlig måde at deltage på i skolens praksis med både ord, tanke og fysisk handling. Forståelsen af ICDP som praksiskultur lægger sig også op ad praksisformen, men breder i højere grad modellen ud til nye perspektiver på hverdagens skolepraksis og en mere overordnet forståelse af Charlotteskolens skolepraksis.

6.31 Skolekultur

Lærerne beskriver, hvordan de oplever, at ICDP er en del af kulturen på Charlotteskolen, som manifesterer sig på flere niveauer:

H: "(...) netop det, at der er en positiv atmosfære, det er ok at sige "Det synes jeg, du gjorde godt", og det er ok at sige "Kunne vi ikke håndtere det her på en anden måde en anden gang?". Altså det der med at flytte hinanden også, som vi gør det på flere planer, oplever jeg. Altså ledelsen gør det ved os, og vi gør det ved ledelsen, og vi gør det ved hinanden kollegaerne imellem, og eleverne gør vi det også ved. Og eleverne er begyndt at gøre det ved os nu. (...) Altså de er begyndt at komme med "Ej, det var en fed time" eller "Det var en god historie, du fortalte" eller et eller andet, så det begynder sådan, altså man kan se, det spreder sig nu, synes jeg."

Ifølge denne lærers udsagn opleves ICDP altså i stigende omfang at blive integreret som en del af den daglige praksis på skolen og som en måde at forstå og organisere den praksis på. Den proces opleves at finde sted på en omfattende måde på mange områder og i mange

typer relationer, hvilket kunne berettige at betegne udsprelsen af ICDP som både en eksplicitering og kvalificering af en hel skolekultur. Dermed kan der altså muligvis være tale om, at Charlotteskolen udgør en praksis med én overordnet fælles og samlende kultur, dvs. delt forståelse af skolens praksis og principper for dens funktionsmåde. Dette billede opstår ud af ovenstående citat, hvor i alt fald lærerne og lederne, og i en vis udstrækning måske også eleverne, ser ud til i en vis udstrækning at dele en fælles forståelse af den praksis, de deltager i og er fælles om.

Mulige implikationer og videre relevans

Det kan være relevant at undersøge nærmere, hvordan eleverne bruger ICDP over for lærerne, sådan som udsagnet antyder. Derudover kunne det også være helt centralt at undersøge nærmere, om eleverne også bruger ICDP-principperne over for hinanden. Altså om udsprelsen også omfatter de gensidige elevforhold.

6.32 Personligt engagement

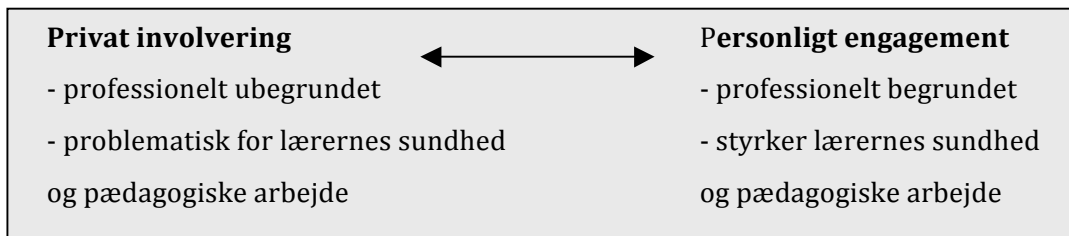
Et andet centralt element ved 'ICDP som kultur' handler om personligt engagement. Dette skal ikke forstås som den personlige involvering, som blev problematiseret af lærerne under overskriften 'professionalisering', men som lærernes grundlæggende lyst til at arbejde med denne vanskelige elevgruppe og deres følelser af imødekommenhed over for eleverne. Lærerne fortæller:

H: "(...) lærere og elever, de har et nært forhold til hinanden. (...) Det er helt tydeligt, at de voksne, der er her, de kan lide at være sammen med de børn, som faktisk har oplevet meget modstand, der hvor de ellers har været"

M: "de børn har oplevet så mange svigt af voksne, at det at jeg står fast, rent faktisk er en tilkendegivelse af, at jeg holder af dig"

Selvom det kan antages, at det personlige engagement var til stede før ICDP blev iværksat, kan det imidlertid samtidig konstateres, at principperne i ICDP bekræfter og støtter dette form for engagement, der hviler på teoretiske faglige begrundelser og ikke på en oplevet privat involvering. I den forbindelse kan det bemærkes, at med den forståelse af det personlige engagement, kan det tema muligvis også ses som en variant over lærernes forståelse af professionel omsorg.

Med den forståelse synes de emotionelt ladede aspekter ved lærernes deltagelse i det pædagogiske arbejde at kunne placeres på et kontinuum over forskellige grader af emotionel deltagelse. Det kontinuum har som den ene pol den private involvering, der, som beskrevet under temaet 'professionalisering, både mangler professionel begrundelse og kan være problematisk i forhold til lærernes sundhed og det pædagogiske arbejde. I kontinuummets anden ende findes det personlige engagement, der er professionelt begrundet med ICDP og ser ud til at kunne styrke lærernes sundhed og pædagogiske arbejde:



Mulige implikationer og videre relevans

På baggrund af distinktionen mellem privat involvering og personligt engagement, kunne det være relevant at undersøge nærmere, hvordan lærerne i praksis opretholder den adskillelse, der tilsyneladende har en vigtig betydning i flere henseender. I interviewet er nogle overordnede forskelle mellem de to positioner i det pædagogiske arbejde blev antydnet, mens de mere detaljerede aspekter stadig mangler. Derudover kunne det være relevant at undersøge nærmere, om der er andre aspekter end de her nævnte forbundet med de to positioner.

6.33 Lærerfællesskab

Lærerfællesskabet forekommer at være et helt centralt tema. Temaet har slægtskab med temaet professionalisering og især med fremhævelsen af trivsel under det tema. Da selve lærerfællesskabet imidlertid ser ud til i sig selv at have en væsentlig betydning for lærerne, forekommer det berettiget at fremstille lærerfællesskabet som et selvstændigt tema. Mere specifikt har lærernes oplevede fællesskab både betydning for lærernes interne kollegiale relationer og for deres daglige pædagogiske arbejde med eleverne.

Lærerfællesskabets betydning "indadtil" lærerne imellem

A: *"Vi [lærerne] er obs på hinanden, fordi vi ved, at der ikke skal så meget til. Det er et hårdt miljø at arbejde i (...)"*

H: *"Vi arbejder i samlet flok. Gør man ikke det, så kan der være nok så mange hænder"*

M: *"jeg kan ikke få lov til at hænge med mulen i ret mange dage, før der har været de første fem henne og spørge: Er du okay?"*

A: *"Du har bedre mulighed for at komme af med det. Det hober sig ikke op indeni (...) Men i og med at man synliggør, at man er professionel så skal man jo egentlig sparre og have tingene færdiggjort".*

Som disse citater peger på, kan der i form af lærernes gensidige opmærksomhed og omsorg aflæses spor af ICDP. Dette er interessant, da forholdet mellem omsorgsgiverne ikke er det centrale genstandsfelt i ICDP, hvor relationen mellem omsorgsgiver og barn er i centrum. Derfor er det interessant at bemærke, at den oplevede professionalisering med ICDP ikke kun sætter sit præg på den pædagogiske relation mellem lærere og elever men også sætter sit præg på lærernes gensidige forhold i lærerfællesskabet, som ICDP, i kraft af den oplevede bevidstgørelse og professionalisering, ser ud til at medvirke til at bestyrke. Denne analytiske pointe betyder ikke, at lærernes oplevede fællesskab først er opstået i og med ICDP, men handler nærmere om at betragte lærerfællesskabet som muligvis ekspliciteret og kvalificeret og dermed bestyrket ved hjælp af ICDP.

Lærerfællesskabets betydning "udadtil"; mellem lærere og elever

H: *"Nødvendigheden af at stå sammen og gøre noget fælles, den kender vi i forvejen, fordi det er den måde, vi kan håndtere de her elever på. At vi netop løfter sammen, fordi mange af eleverne har oplevet, at en lærer gør et og en anden lærer noget andet og en tredje gør noget tredje. Og mange af vores elever er så dygtige, at de vil kunne spille de her voksne ud mod hinanden. Hvis vi hjælper hinanden og arbejder sammen, så ser de også, at der er en troværdighed ved os som voksne"*

Med dette citat identificeres et andet aspekt ved lærerfællesskabet, som handler om, at det ikke kun har en vigtig funktion ved lærernes gensidige opmærksomhed og omsorg for hinanden, men at det også har en funktion over for eleverne, idet lærerstaben fremtræder som en samlet enhed. Denne omstændighed bevirker, ifølge udsagnet, at det bliver vanskeligere for eleverne at forsøge at manipulere med lærerne, og de desuden i højere grad vil opfatte lærerne som troværdige.

I forhold til ICDP kunne dette måske tyde på, at lærerfællesskabet muligvis kan medvirke til at indfri de principper i ICDP, der handler om grænsesætning ved at fremstå som en samlet enhed over for eleverne. Den mulighed hænger sammen med en antagelse om, at hvis lærerne handler som en enhed, dvs. på en ensartet måde og i retning af det samme mål, så synes sandsynligheden at blive øget for, at eleverne også kan forstå grænsesætningen på en mere klar og tydelig måde, og måske gælder dette særligt for Charlotteskolens elevgruppe. Dette i modsætning til hvis lærerne handler på egen hånd ud fra deres mulige forskellige forståelser og mål i en given situation.

Mulige implikationer og videre relevans

Det kunne være relevant at undersøge ovenstående antagelse nærmere; dels om eleverne også opfatter lærerstaben som en samlet enhed, og dels om den opfattelse kan have betydning i relation til grænsesætning som del af ICDP. Endvidere er det interessant at rette fokus mod ledelsen som del af fællesskabet, hvilket vi i følgende afsnit vil berøre.



6.34 Involveret ledelse

Dette tema lægger sig i forlængelse af ovenstående om lærerfællesskab og et aspekt ved den oplevede udspredelse af ICDP som praksiskultur handler om ledelsens relation til lærerne. Det er af stor betydning for lærerne, at de oplever, at ledelsen både er involveret i deres arbejde, og at ledelsen tager lærerne alvorligt. En af lærerne fortæller:

H: "Ledelsen er utrolig gode til at træde til og er meget synlige lige så snart, der sker noget, og de handler øjeblikkeligt"

I relation til ICDP er denne bemærkning væsentlig, fordi det ifølge ICDP er en væsentlig betingelse for muligheden for succes, at programmet modtager støtte fra ledelsen på stedet for dets gennemførelse. Denne involvering synes at være relateret til tre strukturelle omstændigheder. For det første at lederne er tilknyttet hver deres team (ifølge A. i interviewet), for det andet at de kan følge med i deres teams dagligdag via intranettet (jf. A.) og for det tredje at ledelsen selv har deltaget i ICDP-kurserne (PC. i coversheetanalysen af lærerinterviewet).

Ledelsen er altså strukturelt koblet på tre måder til lærernes daglige praksis og opleves af lærerne, muligvis som følge deraf, også som reelt involverede i lærernes daglige praksis.

Mulige implikationer og videre relevans

Som følge af denne tilkendegivelse hos lærerne, kunne det være relevant at interviewe repræsentanter fra ledelsen med henblik på at få afdækket deres forståelse af forholdet til lærerstaben og betydningen af det forhold for ledelsen. Derudover synes vi, det kunne være centralt også at få afdækket, hvordan lederne forstår betydningen og følgerne af ICDP på Charlotteskolen og mulige ligheder og forskelle til lærerne. Dette er ud fra betragtningen i ICDP omhandlende betydningen af ledelsens involvering i programmet som betingelse for dets gennemførelse. Et sådant interview kunne eventuelt inddrage ICDP-tjeklisten for implementering (Hundeide, 2004: 65), som del af interviewguiden.

6.35 Fastholdelse

Et centralt spørgsmål om ICDP handler om, hvordan det er muligt at fastholde ICDP som kultur på skolen. Angående det spørgsmål er lærerne ikke helt enige. Lærerne siger:

A: "en pædagogisk dag (...) Bare en eller to af dem, hvor man simpelthen tvinger os til at (...) hvad skal man sige, forholde os til hvad.. altså konkretisere det. Hvad gør ICDP'en nu? Hvor er vi henne i ICDP'en nu? Og så lade det være en løbende udvikling"

H: "Det spørgsmål er irrelevant, for det er det, vi gør, og vi vil ikke slippe det, vi gør. Vi vil ikke slippe det som fungerer for os og som vi får energi af, så det er jeg slet ikke bange for. Men det betyder ikke, at man ikke skal skemasætte det, vi tager det stadigvæk op, så det er en løbende proces"

Hvad disse udsagn ser ud til at tage udgangspunkt i, er den grundlæggende dobbelthed i forståelsen af ICDP på Charlotteskolen som på en gang både noget nyt og noget allerede kendt. Derfor udtrykkes der både et behov for at sætte tid af til opfølgning på ICDPs status og muligheder for videreførelse samtidig med, at der gives udtryk for, at dette principielt set ikke behøver at være nødvendigt. Det skyldes, ifølge læreren, at personalet også

praktiserede pædagogiske principper i overensstemmelse med ICDP, inden programmet blev iværksat og derfor vil fortsætte med det også efter kurserne i ICDP er afsluttet.

På trods af denne uenighed synes der dog at blive udtrykt et delt behov for at fastholde bevidstgørelsen af den pædagogiske praksis som noget helt essentielt, hvilket synes at forudsætte en løbende afsættelse af tid til pædagogiske refleksionsmøder med eksplicit udgangspunkt i ICDP som teoretisk struktur at forankre det pædagogiske arbejde i.

Temaet 'fastholdelse' er i modellen øverst placeret over for temaet 'skolekultur' for at markere den omtalte dobbelthed i lærernes syn på ICDP.

Mulige implikationer og videre relevans

Det kan være relevant at undersøge de mulige betingelser for at fastholde ICDP-kulturen.

Her kunne det måske være relevant at forsøge at identificere flere eksplicitte ICDP-træk ved ICDP-kulturen på skolen med henblik på at være bevidst om disse for at kunne fastholde dem. Evt. også forsøge at identificere strukturelle forhold, bl.a. i henhold til 'involveret ledelse' med betydning for fastholdelse.

7 Afrundende kommentarer

Vi har med denne rapport belyst forskningsarbejdet på Charlotteskolen, hvorigennem vi har søgt to overordnede spørgsmål besvaret: hvordan der arbejdes ned ICDP, og hvilke virkninger ICDP-indsatserne har. De to spørgsmål er begge i fokus gennem hele forskningsarbejdet og rapporten og er således samordnet i analyser og diskussioner. Som afrundende kommentarer vil vi kort skitsere undersøgelsens vigtigste pointer i henhold til forskningsspørgsmålene.

Charlotteskolen er en særlig skole og arbejder derfor også med ICDP på en særlig måde, da de med egne ord har den ekstra bemanding, der skal til for rigtigt at kunne fokusere arbejdet omkring relationer i skolens hverdagspraksis. Helt konkret har lærerne en hel række ICDP-principper i centrum, der bl.a. i forhold til eleverne handler om en mere positiv og konstruktiv stemning, herunder arbejdet med undervisningsdifferentiering, ros og anerkendelse, konflikthåndtering og forældresamarbejde. Det er tydeligt at den stemning, lærerne omtaler har betydning for hele skolen og for relationerne lærerne imellem, hvilket i rapporten belyses ved personligt engagement, lærerfællesskab og involveret ledelse.

I den daglige praksis på Charlotteskolen er således indeholdt forskellige elementer og fokusområder, der har tilknytning til ICDPs overordnede indsatsformuleringer og det er i interview og analyse blevet klart, at denne levede praksis dels består af nytænkning fra ICDP og bevidstgørelse gennem ICDP. Her er der tale om hhv. den særlige praksisform på Charlotteskolen og kvalificering af allerede eksisterende praksisformer.

Det er i dette forskningsarbejde ikke til fulde muligt at adskille, hvilke aspekter af arbejdet på Charlotteskolen, der allerede fandtes før indførelsen af ICDP og hvilke aspekter af arbejdet, der er kommet med denne indførelse. Distinktionen vanskeliggøres yderligere ved, at ICDP netop arbejder med 'common-sense' pædagogiske principper og her tager udgangspunkt i det eksisterende arbejde og forsøger at bestyrke og kvalificere dette. Derfor

kan man måske hævde, at integrationen af nytænkning og bevidstgørelse i Charlotteskolens praksisform er en helt central del af den generelle succes ved arbejdet med ICDP.

En anden meget central del af arbejde med ICDP på Charlotteskolen er professionalisering af lærernes virke, der ligeledes skriver sig ind i dynamikken af nytænkning og bevidstgørelse. Professionalisering er på en gang tilførslen af nye principper fra ICDP og kvalificeringen af det, lærerne allerede kan og gør i skolepraksissen. Professionaliseringen synes på særlig vis at relatere sig til arbejdsmæssig trivsel for lærerne, der med egne ord beskriver, at de kan bruge denne professionalisering og ICDP til at lægge en positiv afstand til mennesket bag læreren og derved fx tackle elevers frustration og vrede på en bedre måde og måske forhindre udbrændthed. Den professionelle afstand spiller sammen med et stort personligt engagement hos lærerne, der giver udtryk for, at de virkelig ønsker at arbejde med denne særlige og måske vanskelige elevgruppe; man kan sige, at lærerne i deres arbejde i høj grad er personlige, men bl.a. ved ICDP formår at skabe en professionalitet i forhold til menneskets private og mere sårbare side, hvilket er en vigtig virkning af ICDP-indsatserne.

Arbejdet med ICDP på Charlotteskolen har videre en række positive virkninger, der udspiller sig både mellem lærerne og ledelsen, lærerne imellem, mellem lærere og elever og endog i kraft af den omtalte positive stemning også udspiller sig eleverne imellem. Vi har i tråd hermed set på elevernes oplevelse af faglig læring, fagenes popularitet og sociale relationer. Overordnet set er der endvidere en oplevelse af fællesskab på Charlotteskolen, som både lærere og elever giver udtryk for.

Kritik og videre relevant forskning

I afsnittet vedrørende ramme, setting og spørgsmålstyper opridses en række bias, der både peger tilbage på selve denne undersøgelse, men som også i høj grad skal ses som pegende fremad mod videre relevant forskning. Der kan ikke laves undersøgelser uden bias, men de enkelt kritikpunkter kan være med til at give værdigfuld information om eksisterende viden og analyse og anspore til nye ideer.

Det kunne være relevant at belyse nærmere, hvordan forholdet mellem nytænkning og bevidstgørelse i forhold til ICDP udspiller sig i hverdagens skolepraksis på Charlotteskolen og på andre skoler for her at kunne foretage komparative analyser, hvorved man igen kan

gå tilbage og udvide både forståelse og konkrete arbejdslementer. En videre undersøgelse kunne også i højere grad involvere skolens ledelse, for herigennem at kunne sige mere om de forskellige sociale dynamikker i skolepraksis.

8 Litteratur

- Csikszentmihalyi, M. & Shernoff, D.J. (2008). Flow in Schools. I: Gilman, R., Heubner, E.S., & Furlong, M. (Eds.). (2008), *Handbook of Positive Psychology in the Schools*. New Jersey: Erlbaum.
- Dahler-Larsen, P. (2003). *At fremstille kvalitative data*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Egelund, N. (Red.). (1997). *Elever, der forstyrrer undervisningen for sig selv og andre i folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet.
- Fibæk Laursen, P. (2004): *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. København: Gyldendals Lærerbibliotek.
- Gable, S.L. & Haidt, J. (2005). What (and Why) is Positive Psychology? In: *Review of General Psychology*. Vol. 9, No. 2, 103-110.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed – Multiple Intelligences for the 21st. Century*. New York: Basic Books.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns udvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hundeide, K. (2004): *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Hundeide, K. (2006). Det intersubjektive rum og bevidstgørelse af samspil i klassen gennem reflekterende praksis. I: Kristensen, R. (Red.) *Fantastiske forbindelser*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, Vol. 33, No.7, pp.14-26.
- Launsø, L. & Rieper, O. (2005). *Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence – fra lydighed til ansvarlighed*. København: Forlaget Apostrof.
- Klette, K. (Red.).(1998). *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klette, K. (Red.).(2003). *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo & Norges forskningsråd.

- Matlin, M. W. (2005). *Cognition*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Rathunde, K. (2003). A Comparison of Montessori and Traditional Middle Schools: Motivation, Quality of Experience, and Social Context. *The NAMTA Journal*, 28(3), 12-53.
- Rathunde, K. & Csikszentmihalyi, M. (2005a). The Social Context of Middle School: Teachers, Friends, and Activities in Montessori and Traditional School Environments. *The Elementary School Journal*. Volume 106, Number 1. Chicago: University of Chicago.
- Rathunde, K. & Csikszentmihalyi, M. (2005b). Middle School Students' Motivation and Quality of Experience: A Comparison of Montessori and Traditional School Environments. *American Journal of Education*. Volume 111, Number 3, 341-371. Chicago: University of Chicago.
- Schultz Jørgensen, P. (1989): Om kvalitative analyser – og deres gyldighed. *Nordisk Psykologi*, 1989, 1: 25-41.
- Ørsted Andersen, F. (2006): *Flow og fordybelse – virk elystens og det gode livs psykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ørsted Andersen, F. (2009a): *Danske og finske læringsmiljøer. De danske og finske læringsmiljøer i et komparativt, kvalitativt perspektiv*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag (Ph.d-afhandlingen)
- Ørsted Andersen, F. (2009b): *Verdens bedste folkeskole? Finsk og dansk læringsmiljø*. Aarhus: Aarhus Universitets Forlag (ph.d-afhandlingen omskrevet til mere læs- og håndterbar form).
- Ørsted Andersen, F. (2009c): Nordiske PISA-resultater i et komparativt, kvalitativt perspektiv. I Frost, J. (2009): *Evaluering på et dialogisk grundlag*. Oslo: Cappelen Akademisk.