



Evaluering af
Relations- og Ressourceorienteret
Pædagogik (ICDP) i Rudersdal Kommune



Rapporten er udarbejdet af:
Helle Højbo Schjoldager, lektor, cand. pæd. pæd.
CEPRA, Videncenter for Evaluering i Praksis, University
College Nordjylland

Observationerne er foretaget og analyseret af Stinus Storm
Mikkelsen, ph.d. stipendiat, Syddansk Universitet

Layout
Kommunikationsmedarbejder
Yvonne Miller, Udvikling og Innovation, UCN

Februar 2010

Eftertryk er tilladt med kildeangivelse



Forord

Videncenter for Evaluering i Praksis, CEPRA, University College Nordjylland beskæftiger sig professionelt med et bredt spektrum af evalueringsfaglige problemstillinger. CEPRA løser opgaver med:

- Evaluering af kommunale indsatser i det pædagogiske område
- Undervisning i evalueringsfaglighed
- Undervisning i evalueringskultur på skoler
- Kursusvirksomhed
- Konsulentvirksomhed
- Rådgivning

Evaluering af Relations- og Ressourceorienteret Pædagogik i Rudersdal Kommune er påbegyndt i efteråret 2008 og afsluttet februar 2010.

Læs mere om CEPRA på www.cepra.dk

Med venlig hilsen

Tanja Miller

Videncenterleder, ph.d.

Indhold

Forord

1. Indledning	1
2. Resume	3
3. Evalueringsdesign	7
3.1 Evalueringsmetode	7
3.2 Programteori	10
4. Evalueringsresultater	13
4.1 Status og forventninger ved uddannelsesforløbets begyndelse	13
4.2 Udvikling af egen og andres relationskompetence	16
4.3 Uddannelsesforløbets bidrag til det tværfaglige samarbejde	25
4.4 Implementering og forandring	29
5. Konklusion	37
6. Noter	41
7. Litteraturliste	42





1. Indledning

Nærværende rapport omfatter evaluering af et efter- og videreuddannelsesforløb i Relations- og Ressourceorienteret Pædagogik (ICDP) for professionelle omsorgsgivere i Rudersdal Kommune, iværksat af Børn og Unge-afdelingen. Uddannelsen er certificeret og tilknyttet International Child Development Programmes (ICDP). ICDP er et internationalt forebyggelsesprogram og anvendes over hele Skandinavien i forhold til professionelle med henblik på at optimere udsatte børns udviklingsbetingelser i dagtilbud og skole ¹.

Forløbet er afviklet i perioden juni 2008 - februar 2010, og omfatter i alt 122 omsorgsgivere fra forskellige professioner, fx lærere, pædagoger, socialrådgivere, sundhedsplejersker og fysioterapeuter. Heraf deltog de 54 omsorgsgivere, fordelt på tre undervisningshold, i perioden 2008 - 2009, og de resterende 68 omsorgsgivere deltog, fordelt på 4 undervisningshold, i perioden 2009 - 2010.

Formålet med efter- og videreuddannelsesforløbet har været at udvikle de professionelle omsorgsgiveres relationskompetence på en sådan måde, at de professionelle bevidst kan tage ansvar for kvaliteten af relationen til børn og unge. Formålet har ligeledes været at understøtte det tværfaglige samarbejde omkring løsning af opgaver i relation til børn og unge med behov for særlig hensyntagen og støtte.

Forløbet blev indledt med en fælles introducerende temadag i kommunalt regi efterfulgt af efter- og videreuddannelsesforløb i Relations- og Ressourceorienteret Pædagogik (ICDP). Uddannelsesdelen er afholdt af University College Nordjylland.

Uddannelsen består af to dele: niveau 1 og niveau 2. Hvert uddannelsesforløb strækker sig over et halvt år fordelt på seks undervisningsdage á seks timer med mellemliggende praksisperioder og tilknyttede opgaver/projekter i relation til uddannelsens mål og indholdsbestemmelser. Optagelse på niveau 2 forudsætter minimum to års erfaring med pædagogisk arbejde samt gennemført uddannelse på Relations- og Ressourceorienteret Pædagogik (ICDP) niveau 1.

Fokus i ICDP niveau 1 er på deltagerens arbejde med egen relationskompetence (www.ucn.dk). Målet er at give deltagerne en teoretisk ramme til forståelse af det relations- og ressourceorienterede pædagogiske arbejde, en udvidet kompetence til at iagttage, beskrive og analysere samspil samt en udvidet bevidsthed og sensitivitet i forhold til eget samspil med børn, unge, forældre og kolleger.

Fokus i ICDP niveau 2 er på deltagerens arbejde med andres relationskompetence. Målet er her at udvikle vejlederpersonens relationskompetence og metodisk/didaktiske viden med henblik på, at vejlederpersonen kan igangsætte og fastholde læreprocesser i forhold til andre pædagoger og læreres samspil med børn, unge, forældre og kolleger. Målet er endvidere at kvalificere vejlederpersonen til at deltage i uddannelse af professionelle omsorgsgivere ud fra et relations- og ressourceorienteret perspektiv (www.ucn.dk).

Evalueringsens formål er at dokumentere og vurdere konsekvenser i form af forandring som processer og resultater (effekter) af det afviklede efter- og videreuddannelsesforløb – herunder at afdække mulige barrierer og potentialer i implementeringsfasen.

På baggrund af ovennævnte formuleres de overordnede evalueringsspørgsmål således:

Har de professionelle omsorgsgivere – med baggrund i uddannelsesforløbet – udviklet egen relationskompetence i forhold til arbejdet med børn og unge med behov for særlig hensyntagen og støtte? Hvad har virket fremmende – henholdsvis hæmmende – i denne proces?

I hvor høj grad og på hvilken måde har uddannelsesforløbet understøttet det tværfaglige samarbejde omkring løsning af opgaver knyttet til arbejdet med børn og unge med behov for særlig hensyntagen og støtte? Hvad har virket fremmende – henholdsvis hæmmende - i denne proces?

2. Resume

De centrale elementer i evalueringen af det certificerede efter- og videreuddannelsesforløb i Relations- og Ressourceorienteret Pædagogik (ICDP) kan sammenfattes således:

Efter- og videreuddannelsesforløbet i Relations- og Ressourceorienteret Pædagogik (ICDP) i Rudersdal Kommune bygger på en række antagelser om, hvorfor en relations- og ressourceorienteret tilgang til pædagogisk arbejde med udsatte børn og unge har betydning for kvaliteten af opgaveløsningen. Antagelsen er, at mennesker udvikler sig i relationer, og at børn og unge med behov for særlig hensyntagen og støtte derfor skal tilbydes voksenrelationer, der kan rumme og bearbejde barnets/den unges udspil til kontakt og samtidig tilbyde nye erfaringer med at være i en relation. Antagelsen i dialektisk relationsteori er, at der er en nær sammenhæng mellem menneskets indre tilstande og den måde, mennesket bliver mødt på i samspillet. De professionelle omsorgsgivere skal evne at fastholde et dobbeltperspektiv. De skal være opmærksomme både på den anden og på sig selv. ICDP-programmet bygger netop på den udviklingspsykologiske viden, der bekræfter, at al udvikling er relationel.

Evalueringen viser, at Relations- og Ressourceorienteret Pædagogik (ICDP) er et brugbart redskab i det professionelle arbejde med udsatte børn og unge. Alle deltagende professionelle omsorgsgivere vurderer, at uddannelsesforløbet har bidraget til udvikling af bevidsthed og sensitivitet i forhold til egen relationskompetence. Både medarbejdere og ledelse fremhæver, at opmærksomheden på detaljen og på kommunikationens betydning er skærpet. Uddannelsesforløbet har bidraget til at skabe en fælles forståelsesramme i det professionelle arbejde, og det har understøttet den enkelte medarbejders evne til at anerkende og se det enkelte barn.

Observationerne, der er foretaget på en almindelig undervisningsdag, viser, at samspillet mellem omsorgsgiver og barn kan karakteriseres ved hjælp af de otte samspilstemaer, der er udviklet som retningslinjer for godt samspil. Observationerne dokumenterer, at medarbejderen – den professionelle omsorgsgiver – er i stand til at anerkende og synliggøre barnets initiativer på barnets egne betingelser, medarbejderen er i stand til at afstemme sin egen reaktion herefter, at bevare sig selv og at give passende udtryk for sig selv. Samspillet er præget af ligeværdighed, respekt og positiv regulering.

Et af formålene med indsatsområdet har været at understøtte det tværfaglige samarbejde mellem de professionelle omsorgsgivere. Evalueringen viser, at indsatsområdet har bidraget hertil.

Tendensen er, at medarbejderne i højere grad end tidligere ser sig selv som en del af et tværfagligt arbejdsfællesskab. Den nye fælles viden og forståelse tillægges betydning i forhold til samarbejdet, og den åbner for nye fælles handlemuligheder på tværs af faggrupper/professioner. $\frac{3}{4}$ vurderer, at de i højere grad end tidligere vil tage initiativ til tværfagligt samarbejde, hvis de organisatoriske og tidsmæssige rammer giver mulighed for det. Evalueringen viser samtidig, at de kontakter og relationer, der er opbygget gennem uddannelsesforløbet, har fået – eller forventes at få – betydning for det konkrete samarbejde. Forandringen i samarbejdet beskrives af

medarbejderne med ord som tillid, ro, troværdighed og autenticitet.

Medarbejdernes vurdering af uddannelsesforløbets bidrag til det tværfaglige samarbejde understøttes af ledelsen.

I evalueringen spørges der til, hvad der har virket henholdsvis fremmende og hæmmende i implementeringen af Relations- og Ressourceorienteret Pædagogik (ICDP). Evalueringen viser, at følgende faktorer i særlig grad har understøttet implementeringen:

- den enkelte medarbejders motivation,
- undervisningsforløbets indhold og tværfaglige organisering,
- det kollegiale fællesskab.

Den enkelte medarbejders motivation har gennem hele forløbet været stor. Der har været forventninger til egen kompetenceudvikling, og der har været forventninger til, at det lærte vil kunne anvendes og have betydning i praksis i samspillet med børn og unge. Deltagerne i ICDP-forløbet er enten tilfredse eller meget tilfredse med undervisningsforløbet og dets indhold og tværfaglige organisering.

Den tværfaglige organisering har i særlig grad understøttet og kvalificeret det eksisterende tværfaglige samarbejde.

Kollegafeedback og kollegialt fællesskab/samarbejde tillægges generelt stor betydning af alle, både ledelse og medarbejdere. En mindre gruppe medarbejdere peger på, at det ville have understøttet implementeringen yderligere, hvis alle havde haft mulighed for at deltage i uddannelsesforløbet med kolleger fra egen arbejdsgruppe/institution.

Evalueringen viser ligeledes, at følgende faktorer ser ud til at have hæmmet implementering og forankring:

- en forkert timing,
- uklare rammer.

Betegnelsen 'en forkert timing' knytter sig specifikt til den kontekst, hvor arbejdspladsen/institutionen befinder sig i organisatorisk forandringsproces. Forandringsprocesser kræver ekstra energi. Ledere og medarbejdere peger på, at det er med til at hæmme implementering og forankring, at den daglige rytme er brudt op, at nye kollegiale relationer er under opbygning, og at uddannelsesforløbets indhold samtidig knytter an til menneskelige interaktioner.

Evalueringen viser endvidere, at en succesfuld implementering hæmmes af uklare rammer og aftaler i organisationen, herunder også forvaltningsniveauet. Der efterlyses fx klarhed i forhold til tidsrammer og vikardækning, og der ønskes klare udmeldinger omkring perspektiverne for den fortsatte implementering og forankring, herunder hvilke ledelses-/forvaltningsmæssige initiativer, der vil blive taget. Knap $\frac{3}{4}$ oplever, at der støtte og villighed fra ledelsen/autoriteter, men $\frac{3}{4}$ tilkendegiver samtidig, at de kun i mindre grad eller slet ikke oplever, at der tages konkrete initiativer. De professionelle omsorgsgivere er enige om, at tid og organisatoriske rammer er vigtige faktorer. Der gives klart udtryk for, at det tager tid at opbygge og arbejde med relationer, og at en succesfuld implementering forudsætter organisatoriske rammer, der understøtter arbejdet hermed.





3. Evalueringsdesign

3.1 Evalueringsmetode

Evalueringen er tilrettelagt som en hybrid mellem målopfyldelsesevaluering og virkningsevaluering.

Målopfyldelsesevalueringen bidrager med data til vurdering af i hvilken grad, de mål, der er formuleret for projektet, er nået. Virkningsevalueringen bidrager med data til en vurdering af hvad, der virker i indsatsen, for hvem, det virker, og under hvilke betingelser, det virker. Virkningsevaluering har den fordel, at der opereres med en 'før-, under- og efter- tilstand', uden at den er underlagt den klassiske effektevalueringens krav om kontrolgrupper (Dahler-Larsen 2006a og b). Virkningsevalueringen bygger således bro mellem processer og resultater og bidrager til at identificere hvilke faktorer, der henholdsvis fremmer og hæmmer implementeringen og forankringen af den givne indsats.

Udgangspunktet for virkningsevalueringen er programteorien – de eksplicitte forestillinger om, hvordan og hvorfor en given indsats virker.

Afdækningen af programteorien i nærværende evaluering er foretaget ud fra beskrivelsen af de certificerede uddannelser i Relations- og Ressourceorienteret Pædagogik (ICDP niveau 1 og niveau 2), ud fra faglig teori om IDCP/dialektisk relationsteori samt faglig teori om tværfagligt- og tværsektorielt samarbejde. Hertil kommer referater fra møde mellem CEPRA og den kommunale styregruppe d. 29. april 2009.



Den metodiske tilgang til dataindsamling er både kvantitativ og kvalitativ. Datamaterialet er indsamlet både før, under og efter afslutningen af (dele af) uddannelsesforløbet. I oversigtsform er der tale om følgende kilder og metoder:

Spørgeskemaundersøgelser:

- Forventninger til implementeringsfasen. (Undersøgelse gennemført af Rudersdal Kommune blandt deltagerne i den indledende temadag. 72 besvarelser, frafald ukendt).
- Forventninger til og grundlæggende opfattelser af relations- og ressourceorienteret pædagogik. (43 deltagere fordelt på tre undervisningshold i uddannelsesforløbet ICDP niveau 1. Undersøgelsen er foretaget ved undervisningsforløbets begyndelse).
- Undervisningens indhold og organisering. (Samtlige deltagere på to undervisningshold/ICDP niveau 1. Undersøgelsen er foretaget ved undervisningsforløbets afslutning).
- Udvikling af egen relationskompetence i praksis samt vurdering af rammevilkår for udvikling af egen relationskompetence.² (Deltagere i ICDP niveau 1. Selvevalueringen er foretaget to gange: marts 2009 og juni 2009. Selvevaluering nr. 1: i alt 26, frafald 0. Selvevaluering nr. 2: i alt 28, frafald 0).
- Uddannelsesforløbets bidrag til det tværfaglige samarbejde omkring løsning af opgaver i den pædagogiske praksis. (Ét tværfagligt organiseret undervisningshold, 13 mulige besvarelser, frafald 4. Undersøgelsen er foretaget i december 2009).
- Rammer og vilkår for implementering, egen kompetenceudvikling og praksisændring, herunder tværfagligt samarbejde. (Deltagerne på de to undervisningshold, der også gennemførte selvevalueringer i 2009. Undersøgelsen er foretaget i januar 2010).

Kvalitative interviews:

- Fokusgruppeinterview, marts 2009: Fem professionelle omsorgsgivere fra den pædagogiske faggruppe, ICDP niveau 1.
- Gruppeinterview, marts 2009: Skoleleder og viceskoleleder.
- Fokusgruppeinterview, januar 2010: Deltagere fra ICDP niveau 2 (samme undervisningshold, hvor der også er foretaget spørgeskemaundersøgelse).

Observationer:

- 2 x observationer á 1 times varighed i den pædagogiske praksis med fokus på samspillet mellem de(n) voksne og barnet.

De gennemførte observationer omfatter observationer i såvel undervisningen som i en mindre struktureret ramme, nemlig elevernes frokostpause. Udvælgelse til deltagelse i observationerne er fremkommet gennem det pædagogiske personales vurdering og hensyntagen til børnegruppen på den konkrete observationsdag. Observationerne er foretaget med udgangspunkt i en observationsguide, der understøtter, at der kan iagttages systematisk ud fra ICDP programmets ressource- og relationspædagogiske begreber.

Spørgeskemaer anvendt til undervisningsevaluering og selvevaluering er udformet og bearbejdet i programmet Survey Xact.

Spørgeskemaundersøgelsen, der specifikt retter sig mod det tværfaglige samarbejde, er gennemført på ét af de tværfagligt sammensatte undervisningshold på det aktuelle evalueringstidspunkt. Svarprocenten er 69,2 %. Boelsen (2008) gør opmærksom på, at der stort set altid er en bortfaldsproblematik ved alle former for spørgeskemaundersøgelser. En mulig forklaring på bortfald kan i dette tilfælde være undersøgelsestidspunktet (december måned og influenzaepidemi). I forhold til begrebet repræsentativitet er det imidlertid vigtigt at bemærke, at udvælgelsesmetoden omfatter alle på undervisningsholdet og ikke blot et udsnit heraf.

Interviewene er gennemført som semi-strukturerede interviews med afsæt i interviewguide. Det metodiske valg af fokusgrupper er foretaget ud fra fokusgruppens egnethed til at udfordre deltagerne til at udtale deres tavse viden og til at sammenligne hinandens erfaringer og forståelser. Fokusgruppen bidrager til at producere viden om kompleksiteterne i sociale praksisser (Halkier 2002:15ff.). Kriterierne for sammensætning af de to fokusgrupper har i begge tilfælde været at sammensætte en gruppe, der dækker så bredt som muligt, hvad angår pædagogiske arbejds- og ansvarsområder og uddannelses- og erfaringsbaggrunde.

Interviewene er optaget på diktafon og efterfølgende transskriberet. Bearbejdningen af data er foretaget med inspiration fra Steinar Kvaales fortolkningskontekst (Kvale & Brinkmann 2009). Den teoretiske fortolkningsramme hentes hos professor i psykologi, Karsten Hundeide, leder af Videncenter for specialpædagogik og socialt arbejde ved University College Syd, Bo Morthorst Rasmussen og hos professor og leder af Nationalt Center for Kompetenceudvikling på DPU, Bjarne Wahlgren. Hundeide bidrager som medstifter og leder af ICDP-programmet med viden om programmets formål og indhold, Rasmussen bidrager med viden og begreber omkring det tværfaglige samarbejde. Ny forskningsbaseret viden omkring forhold, der har betydning for transfer mellem uddannelse og arbejde, hentes hos Wahlgren.

Betegnelsen 'tværfagligt samarbejde' er en flydende betegnelse, der dækker over samarbejdet på tværs af både faglige discipliner, professioner, sektorer, institutioner og organisationer (Lauvås og Lauvås 2006:46, Rasmussen 2008). I nærværende rapport anvendes betegnelsen 'tværfagligt samarbejde' som et slags overbegreb i betydningen 'tværprofessionelt samarbejde mellem personer, der har forskellige arbejdsområder og/eller uddannelser, og som samarbejder om løsning af en fælles opgave' (Rasmussen 2008).

3.2 Programteori

Iværksættelsen af efter- og videreuddannelsesforløbet bygger på en række antagelser om, hvorfor Relations- og Ressourceorienteret Pædagogik (ICDP) kan være et brugbart redskab i det professionelle arbejde med børn og unge med behov for særlig hensyntagen og støtte.

Antagelsen er, at mennesker udvikler sig i relationer, og at børn med behov for særlig hensyntagen og støtte derfor skal tilbydes voksenrelationer, der kan rumme og bearbejde barnets udspil til kontakt og samtidig tilbyde barnet nye erfaringer med at være i en relation.

Relationskompetence defineres af Møller (2008:56) - med Anne-Lise Løvlie Schibbye som primær reference - som den professionelle evne til at anerkende og synliggøre det andet menneskes initiativer på den andens egne betingelser og afstemme sin egen reaktion herefter, bevare sig selv og give passende udtryk for sig selv. Møller gør opmærksom på, at der er tale om et dobbeltperspektiv: at være opmærksom både på den anden og på sig selv. I dialektisk relationsteori antages der at være en nær sammenhæng mellem menneskets indre tilstande og den måde, vi bliver mødt på i samspillet. Vores initiativer og reaktioner har med den andens initiativer og reaktioner at gøre (Møller 2008).

Relationskompetence trænes og styrkes i faglige sammenhænge, ligesom den styrkes af de udviklingsstøttende relationer, som den professionelle selv får mulighed for at indgå i.

Den norske professor i udviklingspsykologi og leder af ICDP-programmet, Karsten Hundeide, gør opmærksom på, at ICDP-programmet bygger på den udviklingspsykologiske viden, der bekræfter, at al udvikling er relationel. Forkortelsen ICDP står for International Child Development Programmes – en stiftelse med et internationalt netværk af eksperter, der arbejder med psykosociale omsorgs- og undervisningsprogrammer for børn i nød (Hundeide 2006:8). Målsætningen er således at forebygge omsorgssvigt og overgreb mod børn samt at styrke børns rettigheder (www.icdp.info).

En af hovedpointerne i ICDP-programmet er at fremme den professionelle omsorgsgivers oplevelse af barnet som person og medmenneske således, at den professionelle i den pædagogiske praksis kan bruge sin indlæringsevne til at forstå barnets holdninger og handlinger 'indefra'. (Hundeide 2006:13 og 102).

ICDP-programmet retter sig mod at sensitivere omsorgsgivere og understøtte de sider ved deres naturlige samspil med barnet, som anses for vigtige for at fremme barnets positive udvikling. Centrale elementer i dette arbejde er (ibid:41f.):

- at fremme en positiv opfattelse af og holdning til barnet,
- at fremme et positivt følelsesmæssigt samspil mellem omsorgsgiver og barn,
- omsorgsgiverens vejledende og pædagogiske rolle:
 - formidling af mening og udvidelse af barnets oplevelser af omgivelserne,
 - regulering, selvkontrol og grænsesætning.

ICDP-programmet omfatter således to perspektiver: dels omsorgspersonens evne til at justere og tilpasse sig barnets følelsesmæssige tilstand og dels evnen til at tilpasse sig barnets hensigter således, at stilladseret læring kan finde sted. (ibid:13).

Som retningslinier for godt samspil er der udviklet otte samspilstemaer – temaer, der ifølge Hundeide (ibid:46) ikke er ment som komplette beskrivelser af, hvordan samspil mellem omsorgsgiver og barn bør være, men som vejledende rammer, der danner udgangspunkt for aktivering af egne erfaringer og for udveksling af fælles erfaringer. De otte temaer, hvoraf de tre første relaterer til `den følelsesmæssige kommunikation` og de fem sidste til `formidling og berigelse` er (ibid:46ff.):

- at vise positive følelser og glæde for barnet,
- at justere sig i forhold til barnet og følge dets initiativer,
- at tale til barnet om ting, det er optaget af, og prøve at få en samtale i gang,
- at give ros og anerkendelse for det, barnet kan,
- at hjælpe til at fokusere barnets opmærksomhed, så barnet og omsorgsgiveren får en fælles oplevelse af ting i omgivelserne,
- at give mening til barnets oplevelse af omverdenen ved at beskrive de fælles oplevelser og ved at vise følelser og entusiasme,
- at uddybe og give forklaringer, når man som omsorgsgiver oplever noget sammen med barnet,
- at hjælpe barnet med at kontrollere sig selv ved på en positiv måde at sætte grænser for det – ved at vejlede det, vise positive alternativer og ved at planlægge sammen.

Antagelsen bag iværksættelsen af efter- og videreuddannelsesforløbet i Relations- og Ressourceorienteret Pædagogik (ICDP) er, at professionelle omsorgsgivere gennem deltagelse i uddannelsesforløbets niveau 1 netop vil få redskaber til at arbejde med egen relationskompetence, således at de bevidst kan tage ansvar for kvaliteten af relationen til børn og unge med behov for særlig hensyntagen og støtte (www.ucn.dk). Antagelsen er endvidere, at deltagelse i uddannelsesforløbets niveau 2 vil give deltagerne redskaber til bl.a. at igangsætte og fastholde læreprocesser i forhold til andre professionelle omsorgsgiveres samspil med børn, unge, forældre og kolleger.

Antagelsen er ligeledes, at en organisering af uddannelsesforløbet på tværs af faggrupper/professioner vil bidrage til det tværfaglige samarbejde (referat fra møde i styregruppen, 29.04.09). Efter- og videreuddannelsesforløbet indledes således med en fælles introducerende temadag på tværs af faggrupper/professioner, og det konkrete uddannelsesforløb organiseres på tværs af forskellige faggrupper/professioner og for de fleste undervisningsholds vedkommende også på tværs af ansættelsessteder. Af beskrivelsen af uddannelsesforløbet fremgår det, at de certificerede uddannelser foregår som teambaseret læring, hvor der systematisk reflekteres over egen og fælles praksis. (www.ucn.dk).

Ifølge referat fra møde i styregruppen, 29.04.09, synes endnu en central antagelse at være, at et tværfagligt samarbejde og konkret opgaveløsning understøttes af en fælles teoretisk forståelsesramme – i dette tilfælde en fælles teoretisk forståelse af det relations- og ressourcerorienterede pædagogiske arbejde der retter sig mod børn og unge med behov for særlig hensyntagen og støtte. Linder (2006:2), bestyrelsesmedlem i den danske afdeling af ICDP, fremhæver, at professionelle omsorgsgivere med ICDP-programmet netop har mulighed for at udvikle det fælles fagsprog, der tidligere har manglet i forhold til de omsorgs- og opdragelsesopgaver, der påhviler dem som professionelle.



4. Evalueringsresultater

I dette kapitel fremstilles den samlede analyse af datamaterialet. Kapitlet er inddelt i fire hovedafsnit. Der indledes med baseline: de professionelle omsorgsgiveres forventninger til efter- og videreuddannelsesforløbet. Derefter følger tre hovedafsnit, der alle afsluttes med en delkonklusion. Hovedafsnittene omhandler: 1) medarbejdernes udvikling af egen relationskompetence – herunder forudsætninger for at arbejde med udvikling af andres relationskompetence, 2) uddannelsesforløbets bidrag til det tværfaglige samarbejde og 3) implementering og forankring – fremmende og hæmmende faktorer.

4.1. Status og forventninger ved uddannelsesforløbets begyndelse

I nærværende afsnit præsenteres den del af analysen, der giver svar på, hvilke forventninger deltagerne har til det forestående efter- og videreuddannelsesforløb, hvilket kendskab de har til relations- og ressourceorienteret pædagogik, og hvordan de vurderer deres egen pædagogiske praksis i forhold hertil. Analysen er baseret på en spørgeskemaundersøgelse foretaget blandt deltagerne i den indledende temadag samt en spørgeskemaundersøgelse foretaget ved undervisningsforløbets begyndelse.

På den indledende temadag blev der spurgt ind til en række forhold, som ifølge Hundeide (2006:62ff.) ofte glemmes, når ICDP-programmet skal gennemføres. Hundeide peger fx på deltagerens oplevelse af myndigheders/autoriteters støtte til gennemførelse af programmet og på rammefaktorer som tid, økonomi, organisatorisk og følelsesmæssig parathed/motivation (72 besvarelser).

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at medarbejderne er enige om, at det er et godt initiativ, de kommunale myndigheder har taget. Man vil som medarbejder generelt gerne videreudanne sig, og alle respondenter synes at være enige om, at deltagelse i det kommende ICDP-forløb burde være et tilbud til alle interesserede. Både de, der ved, at de er optaget på uddannelsesforløbet og de, der endnu håber på optagelse, tilkendegiver, at de er følelsesmæssigt parate, de er motiverede og interesserede. Nogle få respondenter tilkendegiver, at selv om de allerede har efter- og videreuddannet sig inden for en relations- og ressourceorienteret pædagogik, så vil de gerne i betragtning endnu en gang.

Medarbejdernes oplevelse ved forløbets begyndelse er endvidere, at der lokalt – dvs. i de enkelte faggrupper og på den enkelte arbejdsplads – er ledelsesmæssig opbakning til forløbet. Blot 4 respondenter ud af 72 vurderer - på en skala fra 1 – 5 med 1 som højeste score - myndigheders/autoriteters støtte til en score på 4 eller 5 (de to laveste scoringsfelter).

Det kommunale initiativ til iværksættelse af et ICDP-forløb vurderes altså umiddelbart positivt. Men de mange

kommentarer, som medarbejderne har tilføjet, viser imidlertid også, at der – trods positive forventninger og opbakning til det kommunale initiativ – også er tilbageholdenhed og skepsis i luften. Medarbejderne udtrykker – ofte formuleret som spørgsmål – bekymring i forhold til, hvordan det kommunale initiativ kan implementeres og forankres i en organisatorisk ramme, hvor arbejdsopgaverne i forvejen er mange, hvor nye arbejdsopgaver stadig kommer til, og hvor tiden samtidig er knap.

Hvordan med vikardækning?

Skal andre løbe hurtigere?

Vil der være mulighed for en prioritering af arbejdsopgaver, mens uddannelsen afvikles?

Hvad med tiden til forberedelse?

Spørgsmålene tyder på, at der ved opstarten er uafklarede og/eller utydelige rammer for dele af uddannelsesforløbet – bl.a. i forhold til tidsramme og følgevirkninger i den daglige pædagogiske praksis i den periode, hvor uddannelsesforløbet skal afvikles. En af respondenterne formulerer det således:

Det er svært at få tid til at samarbejde, normeringen er lav, og der skal tid og støtte samt nedprioritering af andre opgaver til.

Ifølge medarbejderne forudsætter en vellykket implementering og forankring, at personalet er engagerede og villige, men den afgørende forudsætning for dem synes at være den, at der afsættes tid til fælles refleksion over de nye tiltag og intentioner – både internt og på tværs af faggrupper.

Ved undervisningsforløbets begyndelse blev der ligeledes spurgt ind til deltagernes forforståelse af begrebet relations- og ressourcerorienteret pædagogik, til deres vurdering af egen praksis i forhold hertil, til deres begrundelser for hvorfor en sådan tilgang til pædagogisk arbejde er vigtig samt til deres generelle forventninger til udbyttet af det foranstående forløb, herunder forventninger til nytteværdi i forhold til særlige udfordringer i den pædagogiske praksis (43 besvarelser).

Når der spørges til medarbejdernes viden om relations- og ressourcerorienteret pædagogik, svarer lidt over halvdelen (53,7 %), at de tidligere har hørt herom, og 41,7 % svarer, at de ikke har hørt herom – 4,6 % `ved ikke`. Deltagernes forståelse af relations- og ressourcerorienteret pædagogik er karakteriseret ved udsagn som *den positive relation som arbejdsredskab og som grundlag for positiv udvikling, den voksnes ansvar for at skabe et godt læringsmiljø, at lytte og justere, at kigge på og hjælpe barnet med at fokusere på barnets ressourcer og kompetencer, og at relationen er grundlag for positiv udvikling.*

79 % vurderer, at de selv arbejder relations- og ressourceorienteret i deres pædagogiske praksis, 9 % vurderer, at det ikke er tilfældet – 12 % `ved ikke`. Ja-svarene beskrives gennem udsagn som fx, *at møde eleverne, hvor de er, at have barnet i fokus, at lytte og rose, at se udfordringer og muligheder, at støtte i passende omfang*. Den høje procentdel, der vurderer, at de arbejder relations- og ressourceorienteret sammenholdt med de beskrivelser og tegn, som respondenterne giver, tyder på, at den grundlæggende tænkning bag ICDP på mange måder allerede er et mere eller mindre (u)bevidst princip i arbejdet med børn og unge. En relations- og ressourceorienteret tilgang er vigtig, siges der igen og igen - et positivt socialt samspil, respekt og anerkendelse er en forudsætning for udvikling.

Deltagernes forventninger til udbyttet af det konkrete uddannelsesforløb er store: Knap 60 % har `store` forventninger, knap 40 % forventer `et nogenlunde godt udbytte` – blot 2 % har `ingen særlige forventninger`. Forventningerne retter sig både mod egen kompetenceudvikling og kvalificering af egen praksis (fx tilegnelse af ny teori i forhold til praksisviden/bevidstgørelse om egen praksis, værktøjer, selvindsigt) og mod udvikling af det kollegiale samarbejde (fælles platform, fælles fagbegreber/referenceramme).

Langt størsteparten af respondenterne (90,7 %) har en forventning om gennem uddannelsesforløbet at få hjælp til særlige udfordringer i egen pædagogisk praksis.

På spørgsmålet om, hvordan forløbet i øvrigt forventes at påvirke den pædagogiske praksis, viser svarene samme tendens som i den generelle beskrivelse af forventningerne: En forventning om kvalificering af egen praksis gennem udvikling af egne kompetencer og kollegialt samarbejde. På undervisningsholdet, der i særlig grad omfatter mange forskellige faggrupper (pædagoger, socialrådgivere, ergoterapeuter, talehørelærere, psykologer og sundhedsplejersker), synes forventningen samtidig at være, at kurset vil påvirke den pædagogiske praksis positivt i retning af et højere ambitionsniveau, større faglighed, øget arbejdsglæde og tættere kollegialt samarbejde.

Det generelle billede ved forløbets begyndelse er altså, at medarbejdernes umiddelbare lyst og interesse er til stede, men at uafklarede spørgsmål bidrager til at lægge en dæmper på forventningen for en del medarbejders vedkommende.

4.2. Udvikling af egen og andres relationskompetence

I dette hovedafsnit præsenteres analysen af rapportens datagrundlag vedrørende medarbejdernes arbejde med udvikling af henholdsvis egen og andres relationskompetence (ICDP, niveau 1 og 2). Der indledes med medarbejdernes vurdering af egen udvikling, dernæst følger ledelsens vurdering, hvorefter der afsluttes med et eksternt observatørperspektiv.

Analysen af hvilke faktorer, der har virket understøttende og/eller hæmmende i implementeringsfasen, fremstilles i afsnit 4.4.

4.2.1. Et medarbejderperspektiv

Når medarbejderne selv skal vurdere, om uddannelsesforløbet har bidraget til, at de har udviklet egen relationskompetence, så tendensen klar: ICDP-forløbet har haft en effekt. Tendensen går igen både i de skriftlige selvevalueringer og i de kvalitative interviews og understøttes igen af den afsluttende spørgeskemaundersøgelse i januar 2010. Det er naturligvis værd at bemærke, at det er et felt, hvor det kan være svært for medarbejderne at redegøre for, hvad der er årsag til hvad. I både selvevalueringer og interviews gives der eksempler fra praksis på såkaldte stjernestunder, men den pædagogiske praksis er kompleks, siger medarbejderne, og mange ting spiller ind, når effekten af uddannelsesforløbet skal identificeres. Det være sig organisatoriske forandringer, nye teamrelationer og nye børnegrupper.

Datamaterialet viser, at effekten ifølge medarbejderne ikke nødvendigvis skal forstås som en konkret ændring i samspillet med børn og unge. 46,2 % svarer fx, at uddannelsesforløbet 'i mindre grad' har betydet ændringer. Derimod er alle respondenter (100 %) enige om, at ICDP-forløbet 'i høj grad' eller 'i nogen grad' har betydet kompetenceudvikling i forhold til at kunne iagttage, beskrive og analysere samspil med børn og unge. Alle er på tilsvarende vis enige om, at forløbet 'i høj grad' (38,5 % af de afgivne svar) eller 'i nogen grad' (61,5 % af svarene) har bidraget til udvikling af bevidsthed og sensitivitet i forhold til egen relationskompetence.

Ovennævnte understøttes af de kvalitative interviews. Alle de interviewede medarbejdere beretter om forandringer i deres opmærksomhed på, hvad der sker i samspilssituationer - til trods for at alle er enige om, at de altid har oplevet sig selv som opmærksomme. Forandringerne vedrører graden af opmærksomheden og genstandsfeltet for opmærksomheden, siges der. Opmærksomheden er skærpet i forhold til at identificere barnets ressourcer, bevidstheden omkring detaljens og kommunikationens betydning er skærpet, herunder bevidstheden om og opmærksomheden på egne pædagogiske principper, egen måde at kommunikere på osv. - en opmærksomhed, som ifølge medarbejderne nu så småt rettes videre mod den kollegiale kommunikation i organisationen. Medarbejderne udtrykker det fx således:

Uddannelsesforløbet har bidraget til at identificere det, der lykkes. [Det har] rykket ved vante forestillinger, og der er skubbet på i forhold til at finde nye veje og bryde vante mønstre. Det har givet en ekstra lungefuld luft, så jeg ved, hvor jeg skal lægge energien.

Det har skærpet min opmærksomhed på, hvordan man kommunikerer, og på hvordan jeg selv kommunikerer - om jeg fanger barnets signaler i forhold til, hvor det er, men [det har også skærpet] i forhold til kolleger.

Det har givet en fælles platform, og det er smadder godt, siger en tredje medarbejder, men der er stadig mange skridt at gå.

I de to skriftlige selvevalueringer spørges der specifikt ind til deltagernes vurdering af egen kompetence i forhold til de otte samspilstemaer i ICDP. Generelt er der ikke tale om store udsving, når de to selvevalueringssvarelsesbesvarelser sammenholdes, men enkelte steder kan der identificeres bevægelser fra 'i nogen grad' til 'i høj grad'. Det gælder fx, når der spørges til den professionelle evne til at justere sig i forhold til barnet. 58,8 % - modsat tidligere 50 % - vurderer nu et halvt år efter forløbets afslutning, at de 'i høj grad' justerer sig i forhold til barnet. Den samme tendens ses, når fokus er på den professionelle opmærksomhed på at igangsætte en 'følelsesmæssig samtale' med barnet. Her vurderer 58 % af de adspurgte - mod tidligere kun 43,5 % - at de 'i høj grad' er opmærksomme, 35,9 % - mod tidligere 43,5 % - svarer 'i nogen grad' og endelig 5,9 % - mod tidligere 13 % - svarer 'i mindre grad'. Det samme billede viser sig også, når der spørges til den professionelle opmærksomhed på at give mening til barnets oplevelse af omverdenen og til opmærksomhed på at få en fælles oplevelse med barnet af ting i omgivelserne. Dette billede understøttes yderligere af datamaterialet fra det kvalitative interview med medarbejdere. En af medarbejderne siger med støtte fra det øvrige i gruppen:

Jeg er blevet bedre til at følge barnet, til at lytte og til at regulere i forhold til, hvad det er, barnet melder ind.

Alle oplever, at de otte samspilstemaer er anvendelige refleksionsredskaber til brug for analyse og forståelse af samspil.

Medarbejdere, der i skrivende stund deltager i ICDP-forløbet på niveau 2 (vejlederuddannelsen) tegner det samme positive billede. De har, som en af informanterne formulerer det, ***gennemgået en forandring, en forandring til det bedre***. Dialogen med barnet er blevet kvalificeret – ***de mærker det, og de ser, at barnet i dialogen mærker forandringen***. Dette i sig selv giver ekstra energi og lyst til det fortsatte arbejde, siger medarbejderne med reference til deres kommende vejlederrolle.

Medarbejdernes vision er, at den relations- og ressourcerorienterede tilgang må spredes som ringe i vandet, og at der vil blive trukket på deres nye vejlederkompetencer. For nogle af de interviewede er det kompetencer, som relaterer til arbejdsopgaver, de har i forvejen, fx i forbindelse med åben rådgivning. For andre er det ny-erhvervede kompetencer, som kolleger først skal kende til eksistensen af. Medarbejderne oplever, at der er grøde i luften, i og med at flere kolleger gradvis involveres i efter- og videreuddannelsesforløbet, men medarbejderne giver samtidig udtryk for, at de er opmærksomme på, at der også på det organisatoriske plan skal arbejdes på at fastholde og forankre det lærte.

4.2.2. Et ledelsesperspektiv

Ledelsen på den udvalgte institution er ikke i tvivl: Uddannelsesforløbet har givet medarbejderne mange fælles indgange og et fælles sprog til det pædagogiske arbejde. Det har helt klart været positivt. Men timingen for netop denne ledelses medarbejdergruppe har været forkert: Institutionen er – som organisation betragtet – i en fase, der ved uddannelsesforløbets begyndelse kan betegnes som en etablerings- og implementeringsfase: Sammenlægning af forskellige skoletilbud, nyt ansvarsområde og som følge af omorganisering også nye kolleger, nye teamkonstellationer etc. Uddannelsesforløbet startede, da den reorganiserede skole var 'en uge gammel', og ledelsen bad forgæves om at måtte udskyde opstarten et halvt år.

Ledelsen beretter således om en positiv og en mindre positiv fortælling – fortællinger, der er vævet ind i hinanden.

Den positive fortælling er bl.a., at det overhovedet er lykkedes at holde alle bolde i spil, siger en af lederne.

Lederne er enige om, at forløbet trods de mange samtidige udfordringer og arbejdsmæssige belastninger har medført forandringer – **forandringer i eksisterende forståelser**, som det bl.a. formuleres. Man **kan høre det på snakken**, siges der, medarbejderne er blevet mere bevidste, og de faglige elementer fra undervisningsdelen inddrages aktivt i den kollegiale samtale. For nogle medarbejders vedkommende synes tilgangen til det pædagogiske arbejde at have ændret sig.

Vurderingen er, at efter- og videreuddannelsesforløbet har været med til at give personalegruppen en fælles platform - en platform, der går på tværs af de forskellige kulturer, der er blevet synlige ved de organisatoriske forandringer, og vel at mærke en platform som rummer anerkendelse af og evne til at se barnet. Der er ikke tale om en bestemt pædagogik, men om en bestemt tilgang til og forståelse af pædagogisk arbejde, siger ledelsen. Relationer etableres på forskellig vis. Lederne er enige om, at **detaljerne er blevet tydeligere**, og at **medarbejdernes evne til at fange detaljen er styrket**.

Ledelsen oplever, at medarbejderne har ydet en stor indsats – det har været omkostningsfyldt for dem, siger man samstemmende i ledelsen. Ledelsen fremhæver, at den modstand, der eventuelt måtte være, skal ses i lyset af den pressede situation, som medarbejderne har været i omkring skolesammenlægningen. Den pressede situation har naturligvis også kunnet identificeres på ledelsesniveau. Der har fx kun været tid for den ene leder til at deltage i undervisningsdelen. Ledelsen ser det som sin rolle at støtte op omkring indsatsområdet og de selvstyrende teams, herunder at supervisere og coache.

4.2.3. Et observatørperspektiv

I foråret 2009 blev der som led i den samlede evaluering foretaget to observationer af samspillet mellem de(n) voksne og barnet. Data og analyse af observationerne fremgår af nærværende afsnit. Alle navne er anonymiserede. For uddybning af den metodiske tilgang se afsnit 3.1.

Case 1: Pingvinmarchen

Der er fælles forevisning af filmen Pingvinmarchen for alle syv elever på mellemtrinnet. Alle sidder blødt i sofaer, på hynder el.lign. Efter et stykke tid bliver flere af eleverne urolige. De småsnakker og pjatter. Lærerne griber ind og tysser venlig, men bestemt på eleverne: "Ved I hvad! I skal være stille, ellers ødelægger I filmen for både jer selv og andre." Ind imellem kommer der kommentarer til filmen, og lærerne svarer lavmælt på spørgsmål eller smiler af sjove bemærkninger efterfulgt af et signal om, at der skal være ro. Halvvejs i filmen holdes der en pause. En lærer siger: "Jeg ved godt, det er svært for nogle af jer med sådan en lang og langsom film, så smut ud og løb lidt energi af, så fortsætter vi om et kvarter. Skal I have et ur med ud for at styre tiden?"

I pausen bliver der grinet og pjattet med de tilbageblevne elever, og der bliver talt om pingviner og deres levebetingelser på Sydpolen m.m.

Efter pausen fortsætter filmen. På et tidspunkt trækker det op til fare for de små pingviner, idet en rovfugl angriber. En lærer siger til en af pigerne: "Nu kommer det uhyggelige snart, du må lige komme herover og sidde, hvis det bliver for meget." Pigen tager kort efter imod tilbuddet og sætter sig op til læreren, der holder om hende, mens dramaet på isen udspiller sig oppe på lærredet. Ind imellem taler de to lavmælt sammen, og læreren må flere gange berolige pigen, som bekymret lever sig ind i de små pingviners skæbne.

Situationen kan tolkes inden for en relations- og ressourceorienteret pædagogisk begrebsramme. Denne tolkning er i det følgende markeret med kursiv. Citater er i dette afsnit markeret med citationstegn.

Stemningen er varm og præget af humor og hurtige replikker, hvilket signalerer positive følelser. Arrangementet med puder og hynder skaber en afslappet atmosfære, men bidrager også til at skabe fælles fokus om filmen. Undervejs i filmen regulerer lærerne elevernes adfærd ved brug af positiv grænsesætning med brug af forklaringer: "Ved I hvad, I skal være stille, ellers ødelægger I filmen for både jer selv og andre." Lærerne er løbende opmærksomme på elevernes initiativer ved fx at svare på spørgsmål eller smile af bemærkninger.

Et af elevernes initiativer er et stigende niveau af uro, og lærerne justerer sig til dette initiativ ved at holde en pause. Læreren viser samtidig vilje til at tage elevernes perspektiv og vise forståelse for deres uro - "Jeg ved godt, det er svært for nogle af jer med sådan en lang og langsom film" - og giver dem en positiv handlemulighed inden for en klar ramme: "[...] så smut ud og løb lidt energi af, så fortsætter vi om et kvarter". Samtidig tilbyder læreren dem en strategi for at overskue situationen – en strategi, som er tilpasset deres forudsætninger, og som tillige viser dem tillid og giver dem mulighed for at handle ansvarligt: "Skal I have et ur med ud for at styre tiden?"

Alt i alt håndteres situationen med uro på en måde, der er præget af ligeværdighed og respekt, men hvor der samtidig er tydelige markeringer af autoritetsforhold og regulering.

I pausen bliver der også tid til en meningsudvidende og berigende dialog på baggrund af filmens emne, men filmens læringspotentiale er i øvrigt ikke noget, der forfølges. Da filmen efter pausen bliver mere uhyggelig, justerer læreren sig til en af elevernes reaktion og tilbyder omsorg og trøst. Gennem kropskontakt og beroligende ord signalerer læreren positive følelser for eleven og går i dialog om det, eleven er optaget af.

Case 2: Tolket inden for en relations- og ressourceorienteret pædagogisk begrebsramme ser billedet således ud (tolkning er markeret med kursiv, citater er markeret med citationstegn):

Lærerne viser grundlæggende *positive følelser* over for eleverne. De *ros* eleverne for deres præstationer inden for madkunst: "Det er sør´me en flot dinner, vi skal til i dag". Samtidig er situationen præget af en del *regulering og grænsesætning*: Tidsrammen for frokosten og planen for det videre forløb hjælper eleverne til at overskue og *regulere sig selv* i forhold til situationen. Både i forhold til ro og bordskik arbejdes der med *positiv grænsesætning*, hvor lærerne ret konsekvent giver eleverne positive *handlemuligheder*: "Nu skal du sidde stille, mens vi spiser, så kan du brænde krudt af bagefter", kombineret med *forklaringer*: "Husk nu at tage albuerne ned, det er jo også rarest for dine sidekammerater". Endelig støtter lærerne op om elevernes udvikling ved sammen med reguleringen også at *anerkende* de følelser af fx uro eller behov for hjælp, som eleverne har: "Du har vist brug for at blive hjulpet med at huske at spise"; "Nu skal du sidde stille, mens vi spiser, så kan du brænde krudt af bagefter"; "Jeg kan godt se, du er utålmodig, vi er snart færdige".

Case 2: Frokost

Alle syv elever på mellemtrinnet og tre lærere er samlet ved frokostbordet. Lærerne *ros* de to elever, der har stået for tilberedning af frokost: "Det er sør´me en flot dinner, vi skal til i dag", "Det har I da klaret hurtigt", o.lign. Derefter *gøres* tidsrammen for frokosten klar, og eleverne får også at vide, hvad der skal ske bagefter.

Under frokosten forekommer der en del arbejde med at holde den gode stemning og ro omkring bordet. Flere af eleverne skal løbende *'holdes til ilden'*: "Du har vist brug for at blive hjulpet med at huske at spise"; "Nu skal du sidde stille, mens vi spiser, så kan du brænde krudt af bagefter"; "Jeg kan godt se, du er utålmodig, vi er snart færdige", etc.

Der arbejdes også en del med bordskik - albuer, at bede om, ikke at række over, etc. Hele tiden fortæller lærerne, hvad de ikke vil have, fulgt op af anvisninger på, hvordan eleverne kan gøre i stedet: "Husk nu at tage albuerne ned, det er jo også rarest for dine sidekammerater."

Case 3: Undervisning i al sin kompleksitet

Fire elever på mellemtrinnet sidder i klassen. De tre af dem sidder med hver deres fagbøger efter en individuel plan, der er opsat på opslagstavlen ved deres bord. En pige sidder i sofaarrangementet bagest i klassen og drikker te. Læreren sætter sig ved en pige, der sidder og kigger fortabt ned i sin matematikbog.

"Hvad så, er du træt i dag?", spørger læreren. Pigen nikker.

"Hvad lavede du i går?", fortsætter læreren, og hendes spørgsmål sætter langsomt gang i en samtale, hvor pigen på meget stille vis beretter om gårsdagens tur til bowlinghallen med familien.

"Kan du lide at bowle?", spørger læreren.

Pigens bekræftende svar ansporer til en lille samtale om bowling, hvor læreren også fortæller om sine egne oplevelser på bowlingbanen. Pigen er dog stadig mut, og læreren griber fat om problemets rod:

"Savner du John?" (en anden lærer der er fraværende).

"Ja", siger pigen meget lavmælt.

"Nå, så er det dét, der er galt hvad? Vi må håbe han kommer igen i morgen så."

Pigen lyser en smule op, og med lidt hjælp fra læreren kommer hun i gang med matematikopgaverne.

I mellemtiden er den tedrikkende pige i sofaen kommet til at kede sig så bravt, at hun er begyndt højlydt at genere en af drengene, der sidder og arbejder. Da hun kaster en blyant efter ham, må læreren gribe ind:

"Nu må du altså styre dig, unge dame, folk sidder og arbejder her. Du fik lov at sidde stille med din te, men det der er jo ikke stille". Pigen kører ret hurtigt op i en spids og begynder at råbe af læreren.

Læreren siger:

"OK, nu får du valget: Vil du udenfor på gangen og køle af, eller vil du blive her og sidde stille med din te?"

Pigen løber rasende uden for døren, men efter to minutter kommer hun ind igen - denne gang mere afdæmpet. Læreren giver hende en ordentlig krammer og sætter sig i sofaen med hende:

"Det var flot, du kom så hurtigt tilbage! Hvad kunne du tænke dig at lave nu, som er rart?"

Pigen vil helst sidde lidt mere i sofaen og ender med at få et bolsje af læreren.

"Kan du sidde stille nu?", spørger læreren.

Pigen samtykker og genoptager tedrikningen. Kort tid efter er der dog gang i den i sofaen igen med larm og udråb. Denne gang er det en pige, det går ud over, og læreren skærer igennem:

”Du har helt klart fået at vide, hvad du skal, så nu er det altså ud!”

Ude på gangen står pigen og raser, sparker til et gelænder og græder lidt. Efter nogen tid kommer læreren ud til hende:

”Fortæl mig så, hvad det er, der går dig på, jeg kan jo se, der er et eller andet?”

Efter lidt tid kommer det frem:

”Jeg vil ikke være i gruppe med Maria, når vi skal have det der projekt...”

”Det er godt, at du siger det stille og roligt. Jeg skal nok sige det videre. Men det går ikke at kalde hende de der ting, vel! Det er ikke i orden. Når du er klar til at komme ind og sidde stille, så er du velkommen.”

Lidt efter går pigen ind i klassen igen, og resten af timen forløber roligt.

Case 3: Igen - tolket inden for en relations- og ressourceorienteret pædagogiske forståelsesramme (tolkninger markeret med kursiv, citater med citationstegn):

Læreren er på konstant arbejde i denne time, og det faglige er kun en lille del af de udfordringer, hun står overfor. I starten af timen er læreren *opmærksom på den første piges handleinitiativ*, der så at sige består i ikke at handle og stirre ned i bogen, og hun starter med et spørgsmål, der signalerer *interesse og forståelse for pigens perspektiv*, og hun forsøger at sætte sig ind i pigens situation: ”Hvad så, er du træt i dag?” Langsomt får læreren gang i en *samtale om det, eleven er følelsesmæssigt optaget af*, og ender også med at finde ind til problemets kerne: at pigen savner en lærer. Denne følelse *anerkender* hun og *sætter samtidig ord på* pigens forhåbninger: ”Nå, så er det dét, der er galt, hvad? Vi må håbe, han kommer igen i morgen så.” Med en tydelig effekt hos pigen, der åbenlyst føler sig *set*.

I konflikten med den tedrirkende pige anvender læreren mange forskellige strategier. Hun benytter sig af *regulering og grænsesætning*, der også er fulgt op af *forklaringer*: ”Nu må du altså styre dig, unge dame, folk sidder og arbejder her. Du fik lov at sidde stille med din te, men det der er jo ikke stille”. Derefter regulerer læreren ved at give pigen *positive handlealternativer*: ”OK, nu får du valget: Vil du udenfor på gangen og køle af, eller vil du blive her og sidde stille med din te”? Da pigen kommer tilbage, viser læreren *positive følelser* (krammer eleven) og *roses hende for det, hun mestrer*: ”Det var flot, du kom så hurtigt tilbage!” Derefter spørger hun interesseret til pigens perspektiv og giver hende en mulighed for at komme ovenpå situationen igen: ”Hvad kunne du tænke dig at lave nu, som er rart”?

Senere kan læreren henvise til de klare rammer for pigen: "Du har helt klart fået at vide, hvad du skal, nu er det altså ud!" men hurtigt følges sanktionen op af lærerens interesse for problemets kerne. Her viser hun, at hun forstår pigens reaktioner som et *følelsesmæssigt initiativ*, og at hun er klar til at foretage et *perspektivskifte*: "Fortæl mig så, hvad det er der går dig på, jeg kan jo se, der er et eller andet?" Da pigen fremkommer med den egentlige forklaring om gruppesammensætningen, *ros* læreren hende for hendes ærlighed og evne til at *regulere sig selv*: "Det er godt, at du siger det stille og roligt", og hun signalerer, at hun vil være loyal over for pigen inden for det muliges rammer: "Jeg skal nok sige det videre". Samtidig søger hun at hjælpe pigen til at *regulere* sine reaktioner og markerer nogle klare grænser: "Men det går ikke at kalde hende de der ting, vel! Det er ikke i orden". Og endelig viser hun hende et klart *handlealternativ*: "Når du er klar til at komme ind og sidde stille, så er du velkommen". Det er tydeligt, at den lille snak på gangen har virket beroligende på pigen – at hun føler sig set og hørt.

4.2.4. Delkonklusion

Datamaterialet bekræfter de grundlæggende antagelser bag ICDP-indsatsområdet (se afsnit 3.2): Relations- og Ressourceorienteret Pædagogik (ICDP) er et brugbart redskab i det professionelle arbejde med børn og unge med behov for særlig hensyntagen og støtte. Medarbejderne vurderer ved uddannelsesforløbets begyndelse, at deres samspil med det enkelte barn er præget af en anerkendende tilgang. 79 % vurderer, at de allerede arbejder inden for en relations- og ressourceorienteret pædagogisk begrebsramme, men alle er ved uddannelsesforløbets afslutning enige om, at ICDP-forløbet i høj grad eller i nogen grad har medført kompetenceudvikling i forhold til at kunne iagttage, beskrive og analysere samspil med barnet.

Alle medarbejdere er ligeledes enige om, at forløbet i høj grad eller i nogen grad har bidraget til udvikling af bevidsthed og sensitivitet i forhold til egen relationskompetence. Både medarbejdere og ledelse fremhæver, at man er blevet mere opmærksomme på detaljens og kommunikationens betydning. Lederne bemærker, at deres medarbejdere, de professionelle omsorgsgivere, har fået en fælles platform gennem efter- og videreuddannelsesforløbet – en forståelsesramme, der understøtter medarbejderens evne til at anerkende og se det enkelte barn.



Observationerne bekræfter ovennævnte billede. Medarbejderne, de professionelle omsorgsgivere, viser, at de i den pædagogiske praksis er i stand at bruge deres indlevelsesevne til at forstå barnets holdninger og handlinger indefra. Medarbejderne justerer og tilpasser sig barnets følelsesmæssige tilstand, og de er i stand til at tilpasse sig barnets hensigter således, at der kan foregå stilladseret læring.

Observationerne, der er foretaget i løbet af en almindelig undervisningsdag, giver grundlag for at identificere samtlige otte samspilsteamer, der er udviklet som retningslinjer for godt samspil. Samspillet mellem de observerede medarbejdere og elever viser fx, at medarbejderen viser positive følelser og glæde for eleven. Medarbejderne er løbende opmærksomme på den enkelte elevs initiativer, de justerer sig i forhold til hertil, og de følger de initiativer, som eleven tager. De roser og giver anerkendelse for det, eleven kan, og de hjælper til at fokusere elevens opmærksomhed. De taler til barnet om ting, det er følelsesmæssigt optaget af, og de prøver at få samtaler i gang herom. De giver mening til barnets oplevelse af omverdenen ved at beskrive de fælles oplevelser og ved at vise følelser og entusiasme, de uddyber og forklarer de fælles oplevelser, og de hjælper barnet med at kontrollere sig. På en positiv måde sætter de grænser for barnet – de vejleder og anviser positive alternative strategier og handlemuligheder. Samspillet er præget af ligeværdighed og respekt, men med tydelige markeringer af autoritetsforhold og regulering.

Selv om medarbejderne allerede ved uddannelsesforløbets begyndelse beskriver egen praksis på en måde, der viser, at den grundlæggende tænkning bag ICDP på mange måder allerede er et mere eller mindre bevidst princip i arbejdet med børn og unge, så giver datamaterialet alligevel grund til at konkludere, at ICDP-forløbet har bidraget til at tydeliggøre for den professionelle omsorgsgiver, hvilken afgørende rolle omsorgsgiveren har i egenskab af sin position til at definere barnet (Hundeide 2006:103).

Tendensen i det samlede materiale er, at efter- og videreuddannelsesforløbet har understøttet de professionelles udvikling af egen relationskompetence - eller sagt på en mere præcis måde: *bidraget til den professionelles evne til at anerkende og synliggøre det andet menneskes initiativer på den andens betingelser og afstemme sin egen reaktion herefter, bevare sig selv og give passende udtryk for sig selv* (Møller 2008:56).



4.3. Uddannelsesforløbets bidrag til det tværfaglige samarbejde

Et af formålene med efter- og videreuddannelsesforløbet i Relations- og Ressourceorienteret Pædagogik (ICDP) har været at understøtte det tværfaglige samarbejde omkring løsning af opgaver i relation til børn og unge med behov for særlig hensyntagen og støtte. I nærværende hovedafsnit fremlægges den del af analysen, der giver svar på i hvor høj grad og på hvilken måde, dette mål er opfyldt. Fremstillingen indledes med en beskrivelse af medarbejdernes tilgang til det tværfaglige samarbejde generelt. Derefter præsenteres de tegn på forandringer, som medarbejderne identificerer i forhold til det tværfaglige samarbejde. Faktorer, der i særlig grad bidrager til at fremme – henholdsvis hæmme – videreudviklingen af det tværfaglige samarbejde, udfoldes i afsnit 4.4.

Ifølge Lauvås og Lauvås (2006) og Rasmussen (2008) er begrebet 'tværfagligt samarbejde' som tidligere nævnt en flydende betegnelse, der dækker over samarbejde på tværs af faglige discipliner, professioner, sektorer, institutioner og organisationer. Begrebet anvendes i det følgende med reference til Rasmussen (2008) som et overbegreb for et samarbejde mellem personer med forskellige faglige arbejdsområder og/eller uddannelser om en fælles opgave.³

4.3.1. Medarbejdernes tilgang til det tværfaglige samarbejde

Det generelle billede er, at medarbejderne både før, under og ved uddannelsesforløbets afslutning ser det kollegiale, tværfaglige samarbejde som en naturlig og integreret del af deres pædagogiske praksis. Det tværfaglige samarbejde tillægges stor værdi af både medarbejdere og ledelse.

Forventningerne til uddannelsesforløbets bidrag hertil kommer til udtryk ved forløbets begyndelse gennem formuleringer som fx *at arbejde med fælles fodslag i teamet, at få redskaber til samarbejde omkring børnene, at få samme pædagogiske 'sprog' og fælles referenceramme med kolleger.*

Det samme billede viser sig ved forløbets afslutning. I spørgeskemaundersøgelsen fra december 2009 tilkendegiver alle respondenter (100 %), at et tværfagligt samarbejde 'i høj grad' har betydning for løsningen af opgaver knyttet til udsatte børn og unge. Det tværfaglige samarbejde giver endvidere overblik og indblik i kollegers praksis, siges der – et indblik, der samtidig opleves som et spejl for egen praksis. Samme spørgeskemaundersøgelse viser også, at selv om kollegialt og tværfagligt samarbejde allerede er en del af medarbejdernes pædagogiske praksis, så tilkendegiver alle (100 %), at samarbejdet omkring udsatte børn og unge bør prioriteres.

Data fra fokusgruppeinterviewet med deltagere på ICDP niveau 2 skaber grundlag for en mere uddybende forståelse af, hvordan begrebet tværfagligt samarbejde forstås af medarbejderne.

Informanterne definerer – direkte adspurgt – tværfagligt samarbejde som et ligeværdigt samarbejde karakteriseret ved gensidigt kendskab til og respekt for hinandens faglighed. Det tværfaglige element skal have

relevans for løsning af den givne opgave – der skal være tale om en opgave, der bedst løses i fællesskab af flere faggrupper/professioner.

4.3.2. Tegn på forandring

Selv om det kan være vanskeligt at identificere kausale sammenhænge i en kompleks pædagogisk praksis, så synes der med det samlede datagrundlag at være skabt grundlag for at identificere en række tegn på, at selv om en tværfaglig tilgang til løsning af konkrete problemer i den pædagogiske praksis allerede ved uddannelsesforløbets begyndelse var en integreret del af medarbejdernes professionelle tænkning og handling, så har ICDP-forløbet bidraget yderligere hertil. Datagrundlaget udgøres af både kvantitative og kvalitative data tilvejebragt på såvel medarbejderniveau som ledelsesniveau og blandt deltagere på både ICDP niveau 1 og niveau 2.

Fx svarer knap halvdelen af respondenterne (46,2 %) i den afsluttende spørgeskemaundersøgelse, at ICDP-forløbet efter deres vurdering `i høj grad` eller `i nogen grad` har bidraget til det tværfaglige samarbejde omkring opgaveløsning. Alle respondenter (100 %) tilkendegiver, at uddannelsesforløbet enten `i høj grad` eller `i nogen grad` har givet en teoretisk ramme til forståelse af det relations- og ressourceorienterede arbejde med børn og unge. Datamaterialet viser, at denne forståelsesramme også tillægges værdi i forhold til et tværfagligt samarbejde. I spørgeskemaundersøgelsen på ICDP niveau 2 tilkendegiver 77,8 % fx, at ny viden (ICDP) `i høj grad` giver fælles forståelsesramme på tværs af faggrupper – 22,2 % svarer `i nogen grad`.

En af fokusgrupperne udfolder i stor enighed på tilsvarende vis den positive betydning, det har for løsning af pædagogiske opgaver, at *man har en fælles referenceramme og en fælles forståelse af, hvordan man fx griber svære ting an*. En af deltagerne i fokusgruppen formulerer det - med tilslutning fra de øvrige i gruppen - således:

Man har en fælles forståelse, og det er det her rigtig, rigtig godt til. Man får en fælles teoretisk referenceramme, og det giver rigtig meget i tværfaglig sammenhæng, hvis det kan blive bredt ud til organisationen.

Den afsluttende spørgeskemaundersøgelse på ICDP-niveau 2 viser, at for over halvdelen af medarbejderne (55,6 %), har ICDP-forløbet betydet, at de – i forhold til tidligere – nu `i høj grad` ser sig selv om en del af et tværfagligt arbejdsfællesskab. 33,3 % svarer, at dette `i nogen grad` er tilfældet.

Informanterne i den tværfagligt sammensatte fokusgruppe beretter om, hvordan begrebet arbejdsfællesskab og løsningen af de enkelte arbejdsopgaver må ses i et holistisk perspektiv. En af informanterne beskriver, at faggrænserne naturligvis stadig er der – det vurderes naturligt og positivt i sig selv, men ICDP-forløbet bidrager til, at faggrænser ikke opretholdes for grænsesætningens egen skyld. Medarbejdernes oplevelse er, at de gennem kendskabet til hinanden fra uddannelsesforløbet, gennem ny fælles viden og forståelse, opbygger en relation, der medfører, at det er blevet lettere at tage kontakt, og at de i arbejdssammenhænge *udstråler ro*.

En af fokusgruppedeltagerne udtrykker det således – igen med tilslutning fra de øvrige i gruppen:

Vi udstråler, at vi stoler på vores samarbejdspartnere.

Fokusgruppen er enige om, at dette har stor betydning for kvaliteten i opgaveløsningen – både på det kollegiale niveau og i forhold til spillet med det konkrete barn, den unge eller den familie eller borger, som indsatsen er rettet mod. *Ro, tillid, troværdighed og autenticitet* er ord, som interviewpersonerne vender tilbage, når de skal beskrive effekten.

Meget tyder altså på, at det valgte indsatsområde – efter- og videreuddannelse i Relations- og Ressourceorienteret Pædagogik (ICDP) - allerede nu har bidraget til forandring. Det interessante er, at noget også tyder på, at forløbet påvirker medarbejdernes fremtidsforventninger. 55,6 % af medarbejderne vurderer, at den nye fælles viden i høj grad åbner for nye fælles handlemuligheder i det tværfaglige samarbejde. 22,2 % vurderer, at det i nogen grad er tilfældet. 75 % af respondenterne svarer, at de i højere grad end tidligere vil tage initiativ til tværfagligt samarbejde.

Initiativ og udmøntning af nye handlemuligheder skal dog ifølge medarbejdernes vurdering i såvel denne spørgeskemaundersøgelse som i fokusgruppeinterviewet (januar 2010) ses i nær sammenhæng med de rammebetingelser, som fremtiden måtte byde på. Forudsætningen er, siger medarbejderne, at der afsættes tid til samarbejde og tid til at opbygge relationer til børn, unge, familier, borgere.

Endelig fremgår det af fokusgruppeinterviewet, at der nu også knyttes forventninger til, at ICDP-forløbet på sigt ikke blot vil bidrage til *at højne kvaliteten i det kollegiale samarbejde*, men at det eventuelt også vil få en positiv indflydelse på arbejdsmiljøet.

4.3.3. Delkonklusion

Et af formålene med efter- og videreuddannelsesforløbet (ICDP) har været at understøtte det tværfaglige samarbejde omkring løsning af opgaver i relation til børn og unge med behov for særlig hensyntagen og støtte. Dette formål synes at være tilgodeset. En af antagelserne bag indsatsområdet var, at en fælles teoretisk forståelsesramme (ICDP) ville bidrage hertil. Denne antagelse synes at holde stik.

Som nævnt i afsnit 4.3 er begrebet 'tværfagligt samarbejde' en betegnelse, der dækker over samarbejde på tværs af både faglige discipliner, professioner, sektorer, institutioner og organisationer. Når der spørges til medarbejdernes forståelse af begrebet, beskriver de det tværfaglige samarbejde som et ligeværdigt samarbejde, der er karakteriseret ved gensidigt kendskab til og respekt for hinandens faglighed. Samarbejdet er ligeledes karakteriseret ved, at det tværfaglige element skal have relevans for løsning af den givne opgave – opgaven skal være af en sådan art, at den bedst løses i fællesskab af flere faggrupper/professioner.

Med reference til centerleder Bo Morthorst Rasmussen, Videntcenter for specialpædagogik, socialpædagogik og socialt arbejde ved UC Syd, er det muligt at indkredse denne tværfaglighedsforståelse yderligere: Rasmussen (2008) definerer – med reference til Carsten Yndigegn Hansen – forskellen på `flerfagligt` og `tværfagligt` samarbejde således: `Flerfagligt samarbejde` defineres ved, at mennesker med forskellige faglige arbejdsområder samarbejder om løsning af en opgave gennem parallelt arbejde med opgaven og koordinering heraf. Tværfagligt samarbejde defineres ligeledes ved, at mennesker med forskellige faglige arbejdsområder og/eller uddannelse samarbejder om en fælles opgave, men her er der endvidere tale om, at samarbejdspartnerne har en målsætning om en faglig merværdi og synergi i samarbejdet – en forståelse af, at de enkelte fag beriger hinandens faglighed og praksis. Den væsentligste forskel på `flerfagligt` og `tværfagligt samarbejde` er altså, om der bevidst arbejdes med en fælles merværdi ud over koordinering af en fælles opgave.

Når datamaterialet reflekteres gennem ovennævnte, så synes medarbejdernes begreb om `tværfagligt samarbejde` at være identisk med det, som Rasmussen specifikt benævner `tværfagligt samarbejde`. Denne type af samarbejde tillægges generelt stor værdi af både ledelse og professionelle omsorgsgivere, og medarbejderne/de professionelle omsorgsgivere ser da også både før, under og ved uddannelsesforløbets afslutning det kollegiale, tværfaglige samarbejde som en naturlig del af deres arbejdsudøvelse. Samarbejdet bør opprioriteres, siger medarbejderne, og alle er enige om, at samarbejdet i høj grad har betydning for løsningen af opgaver knyttet til udsatte børn og unge.

Såvel kvantitative som kvalitative data peger på, at ICDP-forløbet bidrager til det tværfaglige samarbejde. Alle medarbejdere tilkendegiver, at de enten `i høj grad` eller `i nogen grad` har fået en teoretisk forståelsesramme, som de tillægger værdi i forhold til et tværfagligt samarbejde. Over halvdelen af respondenterne (ICDP niveau 2) ser `i høj grad` i forhold til tidligere sig selv som en del af et tværfagligt arbejdsfællesskab. 1/3 svarer, at dette `i nogen grad` er tilfældet for dem. Over halvdelen af medarbejderne vurderer, at den nye fælles viden `i høj grad` åbner for nye fælles handlemuligheder på tværs af faggrupper/professioner – ¾ forestiller sig, at de `i højere grad` end tidligere vil tage initiativ til tværfagligt samarbejde, hvis grundlaget er til stede. Her refereres der til tid og organisering af arbejdet som en væsentlig rammefaktor.

Det generelle billede er, at medarbejderne på tværs af faggrupper/professioner har fået opbygget relationer, der gør det lettere at etablere kontakter og samarbejde tværfagligt. De interviewede medarbejdere karakteriserer den forandring, de oplever, ved ord som tillid, ro, troværdighed og autenticitet i samarbejdet.

4.4. Implementering og forankring

I dette hovedafsnit sættes der fokus på den del af undersøgelsesspørgsmålene, der retter sig mod at afdække, hvad der har virket fremmende – henholdsvis hæmmende – i forhold til implementering og forankring. Selv om der løbende gennem rapporten er peget på faktorer, der har haft betydning, vil der i nærværende afsnit blive svaret på implementeringsspørgsmålet i en mere direkte og opsamlende form. Fremstillingen er disponeret således, at der indledes med de faktorer, der synes at have understøttet processen, derefter følger hæmmende faktorer. Der afsluttes med en delkonklusion.

4.4.1. Faktorer, der understøtter

Når fokus er på, hvad der kendetegner den succesfulde implementering og forankring af ICDP, viser datamaterialet, at en succesfuld implementering i forhold til dette givne indsatsområde og dets formål i særlig grad har været understøttet af tre faktorer, nemlig:

- den enkelte medarbejders motivation,
- undervisningsforløbets indhold og tværfaglige organisering,
- det kollegiale fællesskab.

De tre hovedfaktorer udfoldes i ovennævnte rækkefølge.

Den enkelte medarbejders motivation og engagement

Når kursisterne ved undervisningsforløbets afslutning bliver bedt om at vurdere deres egen motivation før forløbets begyndelse, under forløbet og ved forløbets afslutning viser besvarelsene dette billede: Graden af motivation fordeler sig (på en skala fra 1 – 5 med 1 som højeste score) jævnt på de tre højeste scorer og stiger endvidere undervejs. Selvevalueringen, der foretages et halvt år efter uddannelsesforløbets afslutning viser samme billede. 90 % af de medarbejdere, der nu har afsluttet uddannelsesforløbet, vurderer, at deres motivation før forløbets start var stor: På en skala fra 1 – 5, hvor 1 er højeste score, vurderer 89,5 % deres motivation til at ligge mellem 1 og 3 (gennemsnitlig score: 1,37).

Ovennævnte understøttes af interviewet med ledelsen, der også peger på medarbejdernes engagement - om end formuleret med lidt andre betegnelser. Lederne fremhæver fx, at medarbejderne har udvist stor velvilje - også i situationer, hvor der efter ledelsens vurdering er trukket store arbejdsmæssige vekslers på dem.

Undervisningsforløbets indhold og tværfaglige organisering

Tendensen i det samlede datamateriale er klar: der udtrykkes stor tilfredshed med undervisningsforløbet. Undervisningsevalueringen (ICDP niveau 1), der er foretaget af Efter- og videreuddannelsesafdelingen, UCN, i form af spørgeskemaundersøgelse viser, at alle deltagere enten er 'tilfredse' (63 %) eller 'meget tilfredse' (37 %) med den ydelse, som University College Nordjylland har leveret. Ca. 1/3 tilkendegiver, at undervisningsforløbet som helhed ikke blot har levet op til forventningerne, men at forløbet har oversteget de forventninger, de havde hertil. Effekten heraf synes at være en øget grad af motivation undervejs i forløbet.

Dette positive billede kommer ligeledes til udtryk i interviewene.

Tendensen er altså, at medarbejderne generelt oplever et behov for at lære, og de ser nytteværdien af det, de lærer. De oplever, at det er deres praksis, der er omdrejningspunktet for uddannelsesforløbet, og de peger på, at samarbejdet med medarbejdere fra andre faggrupper giver anledning til nye perspektiver på egen praksis. Enkelte medarbejdere fremhæver den betydning, det har haft for dem - i en arbejdsmæssigt presset periode - at møde undervisere, der har været i stand til at rumme den arbejdsrelaterede frustration, som en del af medarbejderne oplevede på netop det tidspunkt, hvor uddannelsesforløbet skulle begynde. Tillid til underviseren og muligheden for at kunne drøfte anvendelsen af det lærte i lyset af konkrete rammefaktorer fremhæves af medarbejderne som en vigtig faktor.

En af antagelserne bag det kommunale indsatsområde var, at en tværfaglig organisering kunne understøtte det tværfaglige samarbejde omkring børn og unge med behov for særlig hensyntagen og støtte. Denne antagelse synes at holde stik.

Den tværfaglige organisering af uddannelsesforløbet har, vurderer såvel medarbejdere som ledelse, understøttet og kvalificeret det eksisterende tværfaglige samarbejde. 2/3 svarer, at organiseringen af uddannelsesforløbet 'i høj' grad har understøttet eksisterende kontakter på tværs af faggrupper. 1/3 svarer, at det 'i nogen grad' har været tilfældet. Over 50 % svarer, at den tværfaglige organisering 'i høj grad' eller 'i nogen grad' har åbnet deres øjne for nye tværfaglige samarbejdsmuligheder.

Data fra fokusgruppeinterviewet samt de kommentarer, som respondenterne har tilføjet i det halv-åbne spørgeskema, peger på, at ovennævnte procenttal skal forstås i lyset af, at man som medarbejder mener, at der altid har været tale om en høj grad af samarbejde på tværs af faggrupper/professioner. Men selv om man er vant til tværfagligt samarbejde og er opmærksom på betydningen heraf, så synes en tværfaglig organisering alligevel at bidrage til at skærpe bevidstheden omkring betydningen af samarbejdet.

Den personlige kontakt og tillid, der opbygges i de tværkollegiale relationer gennem uddannelsesforløbet, beriger på både det personlige og det professionelle plan og har allerede fået – eller forventes at få - afsmittende virkning i den pædagogiske praksis.

Tværfaglig organisering bidrager på det professionelle plan til nye netværk og til en øget forståelse for andre faggruppers kompetencer. En af medarbejderne rammer de forskellige formuleringer ind ved at sige:

Forskelligheden åbner for nye facetter - de teorier, der arbejdes med, får nye twist.

Man bliver, som det også formuleres, *tunet ind på det samme*, og kendskabet til kollegaen *får en anden dybde*. Enkelte medarbejdere beretter, at de oplever, at samarbejdet øges i takt med, at flere og flere deltager i ICDP-forløbet.

Det er imidlertid centralt at nævne, at den tværfaglige organisering, som i nærværende afsnit er kategoriseret som en fremmede faktor i forhold til at understøtte det tværfaglige samarbejde inden for en relations- og resourceorienteret forståelsesramme, også har givet anledning til frustration blandt medarbejdere og ledelse. Fx viser data fra spørgeskemaundersøgelsen ved den indledende temadag samt de to medarbejderinterviews en lille skepsis fra medarbejderside i forhold til en udløber af en tværfaglig organisering. En tværfaglig organisering i kommunalt regi medfører naturligt, at alle medarbejdere ikke kan deltage i uddannelsesforløbet på samme tid/samme hold. Det giver anledning til medarbejderkommentarer.

Medarbejderne vurderer, at deres udbytte af undervisningsforløbet afhænger af, at man som medarbejder har mulighed for at deltage sammen med kolleger fra egen arbejdsgruppe/arbejdsplads. Endvidere er det medarbejdernes formodning, at hvis man deltager som solist eller blot som en lille gruppe ud af en større, så vanskeliggøres en succesfuld implementering og forankring af det nye i den pædagogiske hverdagspraksis. Risikoen er til stede for, mener medarbejderne, at 'det nye' kan drukne i velkendte rutiner, hvis der ikke er organisatoriske rammer, der understøtter implementeringen i organisationen på tværs af fasttømrede faggrupper/teams. Medarbejderne synes her at pege på det, som den canadiske skoleforsker Andy Hargreaves (2000) benævner balkanisering. Med begrebet balkanisering beskriver Hargreaves, hvordan grænsedragninger mellem forskellige dele af en organisation, fx fasttømrede lærergrupper med et identitets- og tilhørsforhold over tid, kan fremtræde som en hæmmende faktor set ud fra et organisatorisk læringsperspektiv. Enkelte medarbejdere peger således på, at de ønsker ledelsesinitierede pædagogiske drøftelser, der kan være med til at styrke en fælles pædagogisk tilgang til opgaveløsningen – være en slags *paraply* for arbejdet. De peger på, at begrebet selvstyrende teams også kan have en atomiserende virkning set i et organisatorisk perspektiv.

Det kollegiale fællesskab

Flere steder i datagrundlaget ses det, at det kollegiale fællesskab og samarbejdsrelationer generelt tillægges stor værdi. Medarbejderne fremhæver det, og lederne fremhæver det. Tendensen er den samme. Det centrale i denne forbindelse er, at det kollegiale fællesskab omkring ICDP-forløbet enten fremhæves som et element, der faktisk har understøttet forløbet for den enkelte medarbejder – eller som et element, man i højere grad kunne have ønsket sig. Forskellen handler om, hvem og hvor mange kolleger, man har været 'af sted sammen med'. Man vil nemlig gerne 'af sted sammen'. Det fremgår af data fra såvel før, under som efter forløbet. Medarbejderne tillægger det ganske enkelt værdi at indgå i et fagligt fællesskab med kolleger omkring udvikling af egen relationskompetence. Den afsluttende selvevaluering viser fx, at knap 50 % tillægger kollegafeedback en 'høj grad' af betydning i arbejdet med at udvikle egne kompetencer i forhold til at hjælpe barnet med at kontrollere sig selv ved at sætte grænser på en positiv måde. Over 40 % vurderer, at kollegafeedback 'i nogen grad' har betydning, 11,8 % svarer 'i mindre grad' – ingen svarer 'slet ikke' eller 'ved ikke'.

Medarbejderne oplever, at deres engagement og motivation næres ved, at de har mulighed for at dele og drøfte de nye indtryk med hinanden og ved med gensidig støtte og inspiration at kunne udvikle praksis sammen i nær tilknytning til undervisningsforløbet. Overalt i datamaterialet dukker der ord og begreber op som *det tætte teamsamarbejde*, *mine gode kolleger* og *engagerede kolleger*, når medarbejdere skal identificere, hvilke arbejdsbetingelser, der understøtter deres kompetenceudvikling. Denne forståelse deles af ledelsen. Også her tillægges det kollegiale fællesskab betydning i forhold til en succesfuld implementering. Det samme

gælder for de medarbejdere, der i første omgang har følt sig 'lidt alene' om uddannelsesforløbet. Udbyttet og gennemslagskraften af forløbet ville, siger de, umiddelbart have været større, hvis man havde været 'flere af sted fra samme faggruppe/institution samtidig'. Deres vurdering er, at det ville kvalificere såvel forberedelse som opfølgning lettere.

4.4.2. Faktorer, der hæmmer

Når datamaterialet analyseres med henblik på at identificere de faktorer, der i dette konkrete indsatsområde har hæmmet implementering indtil videre, så tegner der sig et billede af, at faktorerne kan sammenfattes i to overordnede temaer, hvoraf den første i særlig grad knytter sig til en konkret kontekst, hvor der har været tale om skolesammenlægning/omorganisering.⁴ De to faktorer er:

- Forkert timing
- Uklare rammer

Forkert timing

En forkert timing – i betydningen 'forkert i forhold til de forandringsprocesser, som en skole i øvrigt måtte befinde sig midt i' – står centralt i datamaterialet for medarbejdere og ledelse på især en af kommunens institutioner. Alle er her enige om, at en forkert timing hæmmer implementering af nye tiltag. Organisatoriske forandringsprocesser kræver ekstra energi, og når hverdagens rutiner er væk, de kollegiale relationer er nye, og når uddannelsesforløbets indhold samtidig knytter an til menneskelige interaktioner, så bidrager det som et samlet hele til at hæmme implementeringen og forankringen, siger både ledere og medarbejdere.

Som konsekvens heraf – og som tegn herpå – nævnes fx, at man som deltager i forløbet ikke får lagt den energi i uddannelsesforløbet, som man gerne ville, og at man som ledelse ikke har den reelle tid til at støtte op i den grad, man gerne vil. Ledelsen peger på, at den forkerte timing konkret medførte, at der ikke var mulighed for langtidspanlægning, og at fraværet af denne mulighed igen medførte øget arbejdsmæssig belastning for medarbejderne, fx gennem nødvendigheden af at skulle 'dække hinanden ind'. En af medarbejderne formulerer det med opbakning fra de øvrige deltagere i interviewet således:

Det var det, vi brugte tiden på. Det fyldte i pauserne – alle vores frustrationer i en omstillingsproces. Vi skulle først have haft kurset på et sene

Uklare rammer

Udtrykket 'uklare rammer' er et udtryk, der går igen mange steder i det samlede datamateriale. Når rammer og aftaler opleves uklare af flere aktørgrupper og på forskellige niveauer i organisationen, så er risikoen til stede for, at det spreder sig som ringe i vandet. En af lederne peger således på den konsekvens, som en forkert timing for afvikling af uddannelsesforløbet kan have i forhold til at udøve lederskab: Der er ikke tid til eller mulighed for at komme med klare udmeldinger til medarbejderne, der er for mange processer i gang på samme tid, og konsekvensen bliver fx, at man ser sig nødsaget til at disponere på en måde, der ikke opleves hensigtsmæssig - fx at opdele et team, der deltager i forløbet, således at teammedlemmer kan dække hinanden ind, mens kollegaen deltager i undervisningen.

Medarbejderne synes at være enige heri. Ved uddannelsesforløbets begyndelse giver medarbejderne fx udtryk for et ønske om, at de på en række områder kunne ønske sig klarere udmeldinger fra ledelsesniveauet - såvel fra institutions/arbejdspladsniveau som fra det kommunale niveau. Medarbejderne ønsker fx klare udmeldinger omkring hvor mange, der får mulighed for at deltage, hvor megen tid, der vil blive tildelt, de ønsker klare aftaler omkring vikardækning, og de ønsker perspektiver for det videre arbejde i faggruppen/institutionen.

Det samme billede står til en vis grad tilbage ved uddannelsesforløbets afslutning: Interviewede medarbejdere peger på behovet for klarhed omkring, hvordan der fra ledelsesmæssig side – herunder kommunalt niveau - vil blive fulgt op på indsatsområdet. Selv om 70 % i den afsluttende spørgeskemaundersøgelse tilkendegiver, at de oplever støtte og villighed fra ledelsen/centrale personer i forhold til forløbet, så svarer 75 % samtidig, at de kun `i mindre grad´ eller `slet ikke´ oplever, at ledelsen/centrale personer tager konkrete initiativer, der understøtter forankringen af den relations- og ressourcerorienterede pædagogiske tilgang – fx i form af en plan for opfølgning eller konkret opfølgning på personalemøder eller pædagogiske dage. 75 % svarer, at de `slet ikke´ oplever, at der tages initiativer i form af organisatoriske ændringer.

Tendensen synes endvidere at være, at når der skæres i normeringerne, og når tværfaglige teams nedlægges, så påvirker det indirekte medarbejdernes tro på vilkårene for det fremtidige arbejde – både med hensyn til forankring af relations- og ressourcerorienteret pædagogik og kvalificering af det tværfaglige samarbejde. Det tager tid at opbygge og arbejde med relationer, siger man – både i den pædagogiske praksis og i det tværfaglige samarbejde. Alle i fokusgruppen er fx meget enige med de kollegaer, der udtaler:

Der er en smertegrænse – tingene kan ikke gøres i forbifarten.

Der må flyttes rundt på noget, tænkes noget væk, således at der skabes plads på trods af besparelser.



4.4.3. Delkonklusion

Datamaterialet giver grundlag for at identificere tre faktorer, der i særlig grad synes at have fremmet implementering og forankring af det igangsatte efter- og videreuddannelsesforløb: Den enkelte medarbejders motivation, undervisningsforløbets indhold og tværfaglige organisering samt det kollegiale fællesskab. Datamaterialet giver ligeledes grundlag for at identificere faktorer, der i særlig grad synes at have hæmmet processen: For en gruppe medarbejdere har der været tale om en forkert timing for afvikling af efter- og videreuddannelsesforløbet, og for den samlede gruppe af medarbejdere, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelser og interviews ser det ud til, at uklare rammer generelt er noget af det, der har givet anledning til tilbageholdenhed og skepsis.

Ovennævnte faktorer synes ifølge professor og centerleder på Nationalt Center for Kompetenceudvikling på DPU, Århus Universitet, Bjarne Wahlgren, at være generelle, men samtidig også centrale faktorer, når opmærksomheden rettes mod transfer mellem uddannelse og arbejde (Wahlgren 2009).⁵ Wahlgren peger i en ny forskningsoversigt på en række forhold, der har betydning for transfer mellem uddannelse og arbejde og fremhæver i den forbindelse tre variabler, der i særlig grad har betydning: medarbejderen selv, undervisningen og forhold på arbejdspladsen. Som antydnet ovenfor viser datamaterialet, at disse tre faktorer er at genfinde i implementeringen og forankringen af Relations- og Ressourceorienteret Pædagogik, ICDP, i Rudersdal Kommune.

Når der spørges til medarbejdernes motivation og forventninger til forløbet, tegner der sig et klart og positivt billede. Motivationen er stor, der er forventninger til egen kompetenceudvikling, og der er forventninger til, at det lærte vil kunne anvendes og få betydning i praksis i samspillet med børn og unge. Forventninger fastholdes undervejs i forløbet, og motivationen synes at stige.

Wahlgren fremhæver i sin præsentation af forskningsresultaterne, at den enkelte medarbejders motivation netop spiller en stor rolle for transfer – og dermed også for implementering og forankring. Den, der skal lære, skal nære et ønske om at anvende den tilegnede viden og de lærte færdigheder, og den lærende skal kunne se for sig, at det kan bidrage til at opfylde nogle arbejdsrelaterede behov. Jo tydeligere den lærende kan se anvendelsessituationen for sig såvel før undervisningsforløbet som under forløbet, jo mere transfer. Disse betingelser synes at være til stede i implementeringen af nærværende efter- og videreuddannelsesforløb.

Når der fokuseres på tilfredsheden med det gennemførte undervisningsforløb, tegner de deltagende medarbejdere et meget positivt billede. 2/3 af respondenterne er `tilfredse`, 1/3 er `meget tilfredse`. 1/3 tilkendegiver, at forløbet har oversteget de forventninger, de havde hertil. Deltagerne i efter- og videreuddannelsesforløbet oplever, at deres oplevelser og erfaringer fra praksis tillægges betydning i undervisningen, der er mulighed for at drøfte anvendelsen af det lærte, og man inspireres af kollegers input. Wahlgren (2009) gør opmærksom på, at det spiller en væsentlig rolle for transfer, at undervisningen indholdsmæssigt og metodisk forholder sig til anvendelsessituation. Der skal trænes i at anvende det lærte og/eller undervises heri, og elementer fra anvendelsessituationen skal indgå som en del af undervisningens indhold. ICDP-forløbene niveau 1 og 2 lægger indholdsmæssigt og organisatorisk op hertil.

Selv om et tværfagligt samarbejde omkring løsning af opgaver i den pædagogiske praksis forekommer at være en naturlig og integreret del af medarbejdernes forståelse af eget arbejdsområde, så peger datamaterialet på, at den tværfaglige organisering af undervisningsdelen har understøttet og kvalificeret det eksisterende tværfaglige samarbejde. Over halvdelen af respondenterne tilkendegiver fx, at den tværfaglige organisering 'i høj grad' eller 'i nogen grad' har åbnet deres blik for nye tværfaglige samarbejdsmuligheder. Bevidstheden omkring betydningen af et tværfagligt samarbejde synes skærpet. Indsigten i og forståelsen for andre faggruppers kompetencer er øget. Der er etableret personlige og professionelle kontakter på tværs af faggrupper/professioner – kontakter og relationer, som ifølge medarbejderne selv vil kunne sætte spor i det pædagogiske arbejde.

Kollegafeedback og kollegialt fællesskab/samarbejde – tværfagligt eller ikke-tværfagligt - tillægges generelt stor betydning af alle, både ledelse og medarbejdere. Datamaterialet tegner et klart billede af, at der her er tale om faktorer, der understøtter en succesfuld implementering. Størsteparten af medarbejderne fremhæver dem som faktorer, de har identificeret undervejs som værdifulde og understøttende for processen – andre fremhæver dem som faktorer, de ville ønske, at de i højere grad havde kunnet støtte sig til.

Evalueringen viser, at to faktorer i særlig grad har hæmmet implementeringen: en forkert timing og uklare rammer.

Med begrebet 'forkert timing' henvises der til den begrænsning for transfer mellem uddannelse og arbejde, der kan ligge i, at uddannelsesforløbet gennemføres på et tidspunkt, hvor arbejdspladsen i forvejen er præget af store organisatoriske forandringer. Dette har været tilfældet for en af kommunens institutioner. Både ledelse og medarbejdere er enige om, at timingen har betydning for graden af succes. Opfattelsen er, at en anden timing ville have givet den enkelte leder og medarbejder mulighed for at lægge mere energi i forløbet. Men både ledelse og medarbejdere er enige om, at uddannelsesforløbet - på trods af de omkostninger, det har medført - har sat sig positive spor.

En væsentlig hæmmende rammefaktor synes at være alt det, der kan sammenfattes under begrebet 'uklare rammer' - før, under og efter uddannelsesforløbet. En gruppe medarbejdere ønsker fra starten af klarhed over hvor mange, der får mulighed for at deltage og hvornår, og de ønsker klare rammer for hvor megen tid, der vil blive tildelt. De samme behov og ønsker kan identificeres ved uddannelsesforløbets afslutning. Medarbejderne ønsker ledelsesmæssige – herunder kommunale – udmeldinger omkring, hvordan der vil blive fulgt op på indsatsområdet. Det er værd at bemærke, at knap 3/4 af respondenterne oplever, at der er støtte og vilighed fra ledelsen/centrale personer i forhold til forløbet – et forhold, der ifølge Wahlgrens forskningsoversigt har positiv betydning for transfer mellem et uddannelsesforløb og den konkrete udførelse af arbejdsopgaver, men ¼ oplever samtidig, at de kun 'i mindre grad' eller 'slet ikke' oplever, at der tages konkrete initiativer til opfølgning og forankring.

Wahlgren fremhæver, at en forudsætning for transfer mellem uddannelse og arbejde er, at arbejdet er tilrettelagt på en sådan måde, at det muliggør transfer. En forsigtig tolkning af data peger på, at det vil kunne

understøtte den videre implementering og forankring af nærværende indsatsområde at drøfte forventninger til både rammer for samarbejdet og lederskab/følgeskab på flere niveauer. Morthorst Rasmussen (2008) peger på, at selv om den overordnede problemstilling vedrørende lederskab og følgeskab er væsentlig for alle styringssammenhænge, så udgør tværfagligt samarbejde i børn- og ungesager en særlig kompliceret styringskontekst med forskellige styringsrelationer og referencer vertikalt som horisontalt. De kommende vejledere fremhæver fx behovet for organisatoriske rammer, der muliggør, at de vejledninger, der måtte aftales, med sikkerhed også vil kunne gennemføres. Ifølge Rasmussen bør forventningerne til både samarbejdets karakter og lederskab/følgeskab derfor drøftes, og der bør udarbejdes en samlet strategi.



5. Konklusion

De overordnede evalueringsspørgsmål lød:

Har de professionelle omsorgsgivere – med baggrund i uddannelsesforløbet – udviklet egen relationskompetence i forhold til arbejdet med børn og unge med behov for særlig hensyntagen og støtte? Hvad har virket fremmende – henholdsvis hæmmende – i denne proces?

I hvor høj grad og på hvilken måde har uddannelsesforløbet understøttet det tværfaglige samarbejde omkring løsning af opgaver knyttet til arbejdet med børn og unge med behov for særlig hensyntagen og støtte? Hvad har virket fremmende – henholdsvis hæmmende - i denne proces?

Evalueringen viser, at efter- og videreuddannelsesforløbet i Relations- og Ressourceorienteret Pædagogik (ICDP) har bidraget til at udvikle de professionelle omsorgsgivers relationskompetence på en sådan måde, at de professionelle bevidst kan tage ansvar for kvaliteten af relationen til børn og unge med behov for særlig hensyntagen og støtte. Medarbejderne - de professionelle omsorgsgivere - tilkendegiver, at ICDP-forløbet har understøttet udviklingen af egen relationskompetence. De omsorgsgivere, der ved dataindsamlingens afslutning stadig deltager i ICDP-uddannelsens niveau 2, tilkendegiver, at de oplever, at de har fået grundlag for at arbejde med udvikling af andres relationskompetence. Evalueringen viser endvidere, at efter- og videreuddannelsesforløbet understøtter medarbejdernes tværfaglige samarbejde omkring løsning af opgaver i den pædagogiske praksis.

Det samlede datamateriale viser, at deltagerne i forløbet har fået en fælles teoretisk forståelsesramme, og at alle er enige om, at deres kompetence i forhold til at kunne iagttage, beskrive og analysere deres samspil med det enkelte barn 'i høj grad' eller 'i nogen grad' er styrket. Forløbet har 'i høj grad' (38,5 %) eller 'i nogen grad' (61,5 %) bidraget til udvikling af bevidsthed og sensitivitet i forhold til egen relationskompetence. Medarbejdere og ledelse peger på, at man er blevet mere opmærksomme på detaljens og kommunikationens betydning. Alle er enige om, at uddannelsesforløbets indhold har anvendelsesværdi i den pædagogiske praksis. Lederne peger på, at medarbejdernes evne til at anerkende og se det enkelte barn er skærpet.

Observationerne, der er gennemført i løbet af en almindelig undervisningsdag, viser, at det er muligt at identificere samtlige otte samspilstemaer, der er udviklet som retningslinjer for godt samspil. Medarbejderne viser fx positive følelser og glæde for barnet, de er opmærksomme på elevens initiativer, de justerer sig i forhold hertil, de følger elevens initiativer, de roser, anerkender og hjælper eleven til at fokusere sin opmærksomhed. De giver mening til barnets oplevelse af omverdenen, de uddyber og forklarer og hjælper eleven med at kontrollere sig. Der er tale om positiv grænsesætning, markeringer af autoritetsforhold og regulering gennem anvisning af alternative handlemuligheder. Observationerne viser, at de professionelle omsorgsgivere er i stand til at

anerkende og synliggøre barnets initiativer på barnets betingelser, de er i stand til at afstemme egen reaktion herefter, og de er i stand til at bevare sig selv og give passende udtryk for sig selv.

Evalueringen viser ligeledes, at indsatsområdet har bidraget til at skabe positiv forandring i forhold til det nuværende og fremtidige tværfaglige samarbejde. Det tværfaglige samarbejde, som medarbejderne også tidligere har tillagt stor betydning, har fået ekstra opmærksomhed. Over halvdelen af medarbejderne tilkendegiver fx i en spørgeskemaundersøgelse, at forløbet 'i høj grad' eller 'i nogen grad' har åbnet for nye handlemuligheder på tværs af faggrupper/professioner, og $\frac{3}{4}$ vurderer, at de i højere grad end tidligere vil tage initiativ til tværfagligt samarbejde, hvis de tidsmæssige og organisatoriske rammer for arbejdet giver mulighed for det. Medarbejderne bruger ord som tillid, ro, troværdighed og autenticitet, når de skal identificere og beskrive effekten af den forandring, de oplever i det tværfaglige samarbejde.

Når fokus rettes mod de faktorer, der kan identificeres som henholdsvis fremmende og hæmmende for en succesfuld implementering, så tegner der sig et billede af, at tre faktorer i særlig grad har fremmet implementeringen.

For det første synes den enkelte medarbejders motivation før, under og efter uddannelsesforløbet at have været en af de væsentligste understøttende faktorer. Allerede før forløbets start var der stor motivation for at deltage og store forventninger til udbyttet af deltagelse. Forventningerne rettede sig både mod egen kompetenceudvikling og mod nytteværdien heraf i den pædagogiske praksis. Datamaterialet viser, at disse forventninger blev fastholdt undervejs, og at motivationen steg.

For det andet synes selve undervisningsforløbet at have haft positiv betydning for den vellykkede implementering – herunder den tværfaglige organisering. $\frac{2}{3}$ af deltagerne er 'tilfredse', $\frac{1}{3}$ er 'meget tilfredse' med undervisningsforløbet. $\frac{1}{3}$ tilkendegiver, at forløbet oversteg de forventninger, de havde hertil. Tilfredsheden skyldes forskellige faktorer, men data peger på, at især den kobling, der har været mellem uddannelsesdelen og den daglige praksis har haft betydning. Praksis er omdrejningspunktet for kompetenceudviklingen, og der undervises i og trænes i anvendelse af det lærte. Dertil kommer den tværfaglige organisering.

Den tværfaglige organisering har givet nye indsigter og øget forståelsen for andre faggruppers kompetencer, og den har understøttet muligheden for at etablere personlige og professionelle kontakter på tværs af faggrupper/professioner – noget, som medarbejderne tillægger konkret betydning for initiativet til og kvaliteten af det tværfaglige samarbejde. Over halvenden af medarbejderne ser nu i forhold til tidligere 'i høj grad' sig selv som en del af et tværfagligt arbejdsfællesskab.

Endelig viser evalueringen, at en af de understøttende faktorer i implementeringen har været det kollegiale fællesskab - herunder kollegafeedback. Alle – både medarbejdere og ledelse – tillægger det stor værdi. Værditilskrivningen fremkommer dog på forskellig vis: enten har man konkret oplevet betydningen heraf, eller også vurderer man, at muligheden for fx at deltage i uddannelsesforløbet sammen med kolleger fra egen arbejdsplads kunne have understøttet eget læringsudbytte og implementering i egen institution/organisation.

Når blikket vendes mod organisationsniveauet, så oplever medarbejderne, at der er støtte og velvillighed fra ledelse/centrale personer, men data viser, at $\frac{3}{4}$ oplever, at der kun 'i mindre grad' eller 'slet ikke' tages konkrete initiativer til opfølgning og forankring. Datamaterialet giver grundlag for at konkludere, at 'uklare rammer' har været en af de to hæmmende faktorer i forhold til en succesfuld implementering. Medarbejderne ønsker klarhed over hvor megen tid, der vil blive afsat til uddannelsesforløbet, og de ønsker klarhed over hvordan, der organisatorisk og tidsmæssigt vil blive lagt til rette for, at den relations- og ressourcerorienterede tilgang til pædagogisk arbejde kan blive tilgodeset i en tid med faldende normeringer og økonomiske nedskæringer.

Den teoretiske litteratur/nyere forskningsresultater (Wahlgren 2009, Rasmussen 2008) understøtter, at ovennævnte har betydning for en succesfuld implementering.

Datamaterialet peger endelig på, at der i dette konkrete indsatsområde har været tale om en hæmmende ramme faktor i forhold til nogle af de deltagende medarbejdere – nemlig en 'forkert timing' for afvikling af uddannelsesforløbet. Organisatoriske forandringsprocesser kræver ekstra energi for både ledelse og medarbejdere, og når hverdagens rutiner brydes op, og kollegiale relationer er nye, så hæmmer det muligheden for transfer mellem uddannelse og arbejde – ikke mindst når uddannelsesforløbets indhold samtidig knytter an til menneskelige interaktioner.



6. Noter

1. www.ucn.dk/Forside/ICDP/Forside/Vidensbase/Links.aspx
2. Spørgeskemaet er udformet som et halv-åbent spørgeskema og bygget op omkring de otte samspilstemaer (ICDP) og fire metoder til kompetenceudvikling (logbog, selviagttagelseskema, kollegafeedback og videoanalyse).
3. Dette overbegreb dækker over forskellige forståelsesformer: Monofagligt samarbejde, flerfagligt samarbejde, tværfagligt samarbejde og fællesfagligt samarbejde. (Rasmussen 2008, med reference til bl.a. K. Lauvås og P. Lauvås 2006).
4. 'Forkert timing' medtages som et selvstændigt tema ud fra den begrundelse, at evalueringdesignet er tilrettelagt som en hybrid mellem målopfyldelsesevaluering og virkningsevaluering. Virkningsevaluering bidrager netop med data til vurdering af hvad, der virker i indsatsen, for hvem, det virker, og under hvilke betingelser, det virker.
5. Wahlgren (2009:7) gør opmærksom på, at transferproblemstillingen har fået nyt perspektiv, fordi læringen i arbejdet eller læringen gennem arbejdsprocesserne er kommet i fokus i de senere år. Spørgsmålene, der rejser sig, bliver derfor: Hvordan kan uddannelsen tilrettelægges, så det, der læres, fortsat kan udvikles i den daglige praksis? Og hvordan kan det, der læres på arbejdspladsen, overføres til den formaliserede undervisning?

7. Litteratur

- Boolsen, Merete W. (2008): Spørgeskemaundersøgelser: fra konstruktion af spørgsmål til analyse af svarene. Hans Reitzel.
- Dahler-Larsen, Peter (2006a): Opskrift på virkningsevaluering. I: Dahler-Larsen, Peter og Hanne Katrine Krogstrup (red.), (2006): Nye veje i evaluering. Academica.
- Dahler-Larsen, Peter (2006b): Om at overvinde forhindringer i virkningsevaluering. I: Dahler-Larsen, Peter og Hanne Kathrine Krogstrup (red.), (2006): Nye veje i evaluering. Academica.
- Halkier, Bente (2002): Fokusgrupper. Forlaget Samfundslitteratur.
- Hargreaves, Andy (2000): Nye lærere, nye tider – lærerarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid. Klim.
- Hundeide, Karsten (2006): Relationsarbejde i institution og skole. Dafolo.
- Kristiansen, Søren og Hanne Kathrine Krogstrup (1999): Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetode. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009): InterView. Introduktion til et håndværk. Hans Reitzel.
- Lauvås, Kirsti og Per Lauvås (1997): Tverrfaglig samarbeid. Perspektiv og strategi. Tano.
- Linder, A. (2006): Relationskompetence. En guide til bedre samspil for professionelle omsorgsgivere og opdragere. CVU Nordjylland. (www.kvis.org)
- Møller, Lis (2008): Anerkendelse i praksis – om udviklingsstøttende relationer. Akademisk Forlag.
- Rasmussen, Bo Morthorst (2008): Paper til Nordic Sociology Conference 2008. www.nordicsociology2008.dk
- Wahlgren, Bjarne (2009): Transfer mellem uddannelse og arbejde. www.ncfk.dk
www.rudersdal.dk
www.ucn.dk/Forside/ICDP/Forside/Vidensbase/Links.aspx
www.ucn.dk/Forside/Efter_og_videreuddannelse/Pædagogisk_efteruddannelse/Kurser_for_lærere/Pædagogik_-_Hvordan_er_dit_samspil_med_børnene_og_de_unge.aspx



PROFESSIONSHØJSKOLEN
University College
Nordjylland