
Disponibel model til analyse og problemløsning – en undersøgelse i pædagogiske dagtilbud



Bent B. Andresen
*Forskningsleder, ph.d., DPU,
Aarhus Universitet*

Denne artikel rapporterer følgeforskning i tilknytning til et projekt i regi af UC Nordjylland om udvikling af analytiske kompetencer, som er gennemført i danske pædagogiske dagtilbud i 2010. Hensigten har været at fremme 0-6-årige børns trivsel og læring gennem udvikling af kompetencer hos personalet.

I forbindelse med dette kompetenceløft blev deltagerne, som både omfatter pædagoger med en professionsbachelorgrad, medarbejdere med diplomuddannelser og medhjælpere uden videregående pædagogisk uddannelse, introduceret til LP-modellen. Modellen er en systematisk og analytisk tilgang til håndtering af pædagogiske udfordringer (Nordahl et al. 2009). Deltagerne gjorde desuden erfaringer med behandling af isbjergcases og selvvalgte problemstillinger i tilknytning til fagområdets praksis. Aktiviteterne var teambaserede og foregik under vejledning af medarbejdere fra pædagogisk-psykologisk rådgivning i de 12 deltagende kommuner.

Spørgsmålet er, hvilken betydning det har, at en personalegruppe på denne måde får et kompetenceløft, som ruster dem til at analysere, forstå og håndtere

pædagogiske udfordringer i dagligdagen. Det er temaet i det følgende.

Teoretisk ramme

Ifølge kultursociologisk teori er virkeligheden i institutioner resultat af de beslutninger, som forskellige medarbejdere træffer (Berger og Luckmann 1966). Ved åbning af en ny afdeling eller en ny stue aftaler personalet for eksempel, hvordan de vil organisere deres indsats, hvad de vil opnå hermed, og hvilke tegn på kvalitet de vil benytte ved vurdering af, om de opnår det, de ønsker. Til at begynde med er mange ting til debat i det pædagogiske miljø, men efterhånden bliver handlingerne vanebårne. Det, der oprindeligt var et resultat af pædagogiske valg, får karakter af noget objektivt. Det tages for givet, at "sådan gør vi her", hvilket nyansatte medarbejdere kan blive mindet om, hvis de kommer med nye ideer.

Ifølge innovationsteori kan pædagogiske innovationer defineres som det at få og realisere ideer til ændring af praksis eller miljøet i en institution (Rogers 2003). I forbindelse med realiseringen af sådanne ideer forekommer der altid både tilsigtede og utilsigtede konsekvenser, og der kan være så mange utilsigtede conse-

kvenser, at de overskygger fordelene ved at ændre et pædagogisk miljø eller organiseringen af en pædagogisk praksis. Beslutninger om ændringer udgør derfor en udfordring. Når mange personer er afhængige af den eksisterende praksis, skal der være tungtvejende grunde til, at de ansatte på eget initiativ går i gang med større forandringsprocesser.

Ifølge teori om læring i organisationer forudsætter sådanne ændringsprocesser, at de ansatte udvikler deres mentale modeller (Senge 1999). En mental model udgør forestillinger om virkeligheden. Da de findes mellem de ansattes ører, kan de ikke umiddelbart iagttages, men de kommer til udtryk, når de ansatte vurderer forhold i dagligdagen, og når de udtrykker forventninger eller engagerer sig i pædagogisk analyse og problemløsning.

Mere konkret omfatter en mental model dybt integrerede antagelser og generaliseringer, som influerer på måden, hvorpå de ansatte forstår og handler i forhold til den pædagogiske virkelighed. Den præger både den opfattelse, den enkelte medarbejder har af sin egen rolle, andre personer, institutioner og i det hele taget ethvert aspekt af den pædagogiske praksis (Senge et al. 2000). Forskelle i mentale modeller forklarer, hvorfor to mennesker kan iagttage præcis samme begivenhed og beskrive den vidt forskelligt. De lægger simpelthen mærke til forskellige detaljer.

Ifølge teori om praksisrefleksioner kan evnen til at genskabe mentale modeller udvikles gennem refleksion (Schön 2001). Refleksion forudsætter, at praktikere giver sig tid til at blive bevidste om de mentale modeller, som ligger bag deres dagligdags handlinger (Senge 1999). Gennem refleksion om praksis kan de ansatte blive iagttagere af deres egen pædagogiske tankegang og indse, hvordan den påvirker deres handlinger i praksisfeltet (Schön 2001).

Mentale modeller, der fungerer som et filter i forhold

til, hvad de ansatte oplever og foretager sig i dagligdagen, kan også udvikles gennem læring. Ifølge teori om læring i praksisfællesskaber forudsætter det, at en gruppe er fælles om en praksis, hvilket jo er tilfældet i pædagogiske tilbud (Lave og Wenger 1991).

Ved denne form for læring kan det være vanskeligt, at udvikle kendskab til nye, teoretiske begreber (Illeris 1999), men læringen kan bidrage til, at faglige begreber bliver brugt i praksissituationer og dermed til udvikling af fælles fagsprog. Ifølge forskning om institutionsomfattende udvikling kan det tage adskillige år, før det har en markant effekt på børns udvikling og læring i institutioner, at de ansatte konsekvent anvender en mental model i forbindelse med udvikling af deres praksis og institutionsmiljøet (Borman et al. 2002). Tidsrammen er derfor en vigtig parameter. Hvis indsatsen skal have markant effekt i forhold til omfanget af problemsituationer, er der behov for det, der betegnes "det lange, seje træk".

Efteruddannelse er et andet velkendt middel til at fremme udvikling af viden og begrebsdannelse, og her er en væsentlig begrænsning, at tilegnet viden ikke uden videre lader sig overføre til andre områder, fordi den er situeret og områdespecifik. Ifølge kulturpsykologisk teori kan noget, folk lærer sig inden for et bestemt område, ikke uden videre overføres til andre beslægtede områder (Bruner 1998). Det indebærer, at viden om analyse- og problemløsningsmodeller ikke automatisk bliver bragt ind i bevidstheden ved udførelse af daglige rutiner.

For at deltagelse i praksisfællesskaber og efteruddannelse reelt kan bidrage til at de ansatte kommer til at handle mere kompetent end hidtil, må faglige begreber og viden om analyse- og problemløsningsmodeller være til disposition ved refleksioner om behov for og gennemførelse af praksisændringer. De ansatte har kort sagt behov for at udvikle disponible, mentale modeller.

En analyse- og problemløsningsmodel

LP er en mental model til brug ved analyse og refleksion samt udvikling af strategier og tiltag i pædagogiske institutioner. Den er udviklet i et samarbejde mellem Thomas Nordahl og Lillegården Kompetensesenter i Norge (Nordahl et al. 2009). LP er en forkortelse for læringsmiljø og pædagogisk analyse.

I Danmark har flere hundrede folkeskoler implementeret LP-modellen med udbytte (Andresen, Egelund og Nordahl 2009). I Norge har en forskergruppe foretaget en uvildig vurdering af LP og 39 andre pædagogiske strategier knyttet til problemadfærd og social kompetence i læringsmiljøer på opdrag af Uddannelses- og Social- og helsedirektoratet (Nordahl, Gravrok, Kdunsmoen, Larsen og Rørmes 2006). Ved denne vurdering placeres LP i gruppen med "dokumenterede resultater". En del af begrundelsen er, at LP bygger på forskningsbaseret viden og er afprøvet i institutioner med gode resultater, som er dokumenteret gennem evalueringer (med et præ- og postdesign). En anden del af begrundelsen er, at LP har en klart defineret implementeringsstrategi, hvor der lægges vægt på, at ansatte i dagtilbud/skole får et kompetenceløft og ansvar for gennemførelsen.

Analyse- og problemløsningsmodellen bliver typisk præsenteret på et efteruddannelseskursus for ansatte, som derpå anvender den i egen institution. Den giver ingen færdige løsninger, og den udgør heller ikke en "vidunderkur", som alle skal anvende. Ved at anvende den kan det pædagogiske personale blandt andet styrke deres evne til at analysere informationer om, hvad der kan være årsagen til at forskellige typer problemer opstår igen og igen.

De pædagogiske medarbejdere indhenter selv disse informationer om faktorer, der skaber og opretholder problemer i dagligdagen. Der kommer således ikke en konsulent på besøg i dagtilbud eller på skoler og fortæller dem, hvad problemet er.

Samspelet mellem børn og voksne har stor betydning for børnenes udvikling (Hundeide 2004). De systematiske iagttagelser af dette samspil og børnenes indbyrdes samspil og udvikling koordineres i team af medarbejdere, som mødes regelmæssigt med henblik på at analysere problemsituationer og udvikle samt gennemføre tiltag, der er egnet til at reducere disse situationer. De enkelte team vælger selv strategier og tager selv initiativ til opfølgning på deres analyser, og de evaluerer selv ændringerne, som er en følge af deres forskellige initiativer.

Personalesamarbejdet er grundlag for teambaseret læring. Teamlæring er en af de fem centrale discipliner i teori om lærende organisationer (Senge 1999). En teamkoordinator – i daglig tale en *tovholder* – indkalder til møder, laver dagsordener og sørger for, at der bliver lavet mødereferater, og at teamets analyser og tiltagsudvikling følger en bestemt faseopdeling. Processen er ikke lineær. Hensigten er, at faserne gennemløbes flere gange, idet teamet vender tilbage til udgangspunktet, for at se det i et andet perspektiv.

Udgangspunktet sammenfattes i begrebet "opretholdende faktor", som betegner en typisk omstændighed, der udløser, påvirker eller opretholder pædagogiske problemer. I den første fase beskriver teamet den udfordring eller det problem, som det har valgt at fokusere på i en periode. Desuden indhenter og analyserer det information om faktorer, som vedvarende forårsager og fastlåser situationer i dagligdagen, hvorved teamet ikke oplever, at det for alvor kommer problemet til livs.

Baseret på resultater af disse analyser udvikler teamet i den følgende fase strategier og tiltag, som er egnet til dette formål. De aftaler særligt, *hvem der gør hvad*, således at deres fælles refleksioner bliver udmøntet i konkrete initiativer.

I tredje fase vurderes værdien af de opfølgende initiativer. Denne evaluering sker med særligt henblik på at vurdere, om og i hvilket omfang de gennemførte initiativer er egnede til at reducere eller fjerne de faktorer, der hidtil har holdt problemerne ved lige.

Faseopdelingen er udviklet for at undgå, at teamet udvikler tiltag for at afhjælpe problemer på et løst grundlag. I stedet indledes processen altid med en grundig analyse af informationer om de pædagogiske udfordringer, som bliver indhentet gennem samtaler og iagttagelser i praksisfeltet.

Problemløsning sker derved i mindre grad på grundlag af, hvad gruppens medlemmer tror eller mener om problemet, og i højere grad på, hvad de rent faktisk ved om dette. Et simpelt eksempel kan illustrere processen:

På orange stue har personalet besluttet, at børnene ikke må komme ud på legepladsen før efter frokost. Til gengæld skal de derud hver dag efter frokost, når personalet holder pause. Nogle børn, herunder især flere drenge, trives dårligt med denne ordning. Mange bliver rastløse, og nogle har svært ved at relatere til de voksne om formiddagen. Ved nærmere iagttagelse viser det sig, at det kun omfatter et mindre antal børn. Det er først og fremmest de børn, som kommer kort efter, at institutionen åbner kl. 6 om morgen, som har behov for andre udfordringer.

Personalet følger derfor op ved at tilpasse formiddagsprogrammet til denne gruppes behov, hvilket reducerer antallet af problemsituationer. Tidligere forsøg med at sende alle børn på legepladsen før frokost har langtfra haft samme positive virkning. En risiko, når der opstår problemer i det pædagogiske miljø, er at vælge snutagsløsninger. De ansatte må ofte træffe hurtige beslutninger og handle hurtigt i dagligdagen. Hvis et barn falder ned fra en gynge og slår sig, skal de for eksempel gribe hurtigt ind, men det behøver

ikke at være den bedste strategi, når de vil gøre noget ved opretholdende faktorer, fordi snutagsløsningerne for det meste er afprøvet med ringe effekt. I den situation er det ofte bedre at afsætte tid til systematisk iagttagelse af de opretholdende faktorer og analysere disse iagttagelser inden næste skridt, som består i, at personalet udvikler og gennemfører tiltag til forbedring af problemsituationer.

På orange stue kan man opfatte børnene som opretholdende faktorer, fordi det jo ofte er dem, der skaber uro før frokost. I et individperspektiv er det især drengene, som tilsyneladende ikke formår at indrette og tilpasse sig, hvilket kan tages til indtægt for, at de er umodne, eller at deres sproglige og sociale udvikling er mangelfuld, således at indsatsen retter sig mod at udbedre disse skavanker. Denne type løsninger har været prøvet med sparring fra en psykolog og involvering af forældre, men uden at resultaterne blev som forventet, fordi psykologen ikke mente, at der var grundlag for en diagnose, og forældrene fortalte, at drengen trivedes godt sammen med andre børn i hjemmemiljøet.

Frem for at se problemet i individperspektiv vælger de ansatte derfor at anskue det i aktørperspektiv. De spørger for eksempel: "Hvordan vil vi tænke aktørperspektivet, det vil sige barnets behov og motiver, i stedet for individperspektivet?" Desuden søger det at identificere opretholdende faktorer i den pædagogiske kontekst: "Er der en sammenhæng mellem det forhold, at nogle børn ikke får dækket deres behov om formiddagen, og den måde, som vi organiserer deres samvær og aktiviteter på?"

Undersøgelsesmetode

I forbindelse med følgeforskningen er der indhentet information i 12 kommuner via fokusgruppeinterview. De er gennemført i november 2010 til januar 2011 med deltagelse af i alt 55 kommunale konsulenter og ledere af institutioner. Ved de semistrukturerede inter-

view var der tre hovedtemaer: betydningen af arbejdet med LP for institutionen som helhed og for de enkelte medarbejdergrupper samt planer og implementering af den præsenterede analyse- og problemløsningsmodel fra 2011 og frem.

Deltagerne repræsenterede 43 institutioner i både den østlige og vestlige del af Danmark. På interviewtidspunktet var de godt i gang med at tilegne sig systematikken i LP-modellen. Gennem deltagelse i et e-læringskursus og pædagogiske arrangementer var de både blevet introduceret til denne systematik og dens teorigrundlag. Desuden havde de gjort erfaringer med at arbejde i de mindre grupper med at definere pædagogiske problemstillinger og indhente informationer om disse. Endvidere havde de gjort erfaringer med at forholde sig analytisk til problemstillingerne. Særligt havde de vænnet sig til at stille selvkritiske spørgsmål som: "Handler problematikken om noget, vi kan gøre noget ved?"

Når der var tegn på, at nogle opretholdende faktorer kunne mindskes eller helt fjernes, var de også gået i gang med at udvikle og gennemføre relevante tiltag. På tidspunktet for gennemførelse af interviewene var denne praksis endnu i sin vorden, og det var for tidligt at evaluere, om og i hvilket omfang disse mange tiltag har skabt varig forbedring af institutionernes miljø og pædagogiske virksomhed.

De mange udsagn om de første erfaringer med systematisk analyse- og problemløsning er blevet kodet. Fremgangsmåden er inspireret af såkaldt Grounded Theory (Glaser og Strauss 1967). Den første fase (konstant komparation) er kendetegnet ved, at forskeren vedvarende sammenholder udtræk af interviewdata. Hvert af disse udtræk udgør en selvstændig meningsenhed, som kan forstås uafhængigt af den kontekst, hvori den forekommer. En sådan meningsenhed kan samles med andre udtræk med lignende indhold. På denne måde kan der samles et antal for-

skellige udtræk om hvert analysetema. Efterhånden bliver temaerne relateret til hinanden. Resultatet bliver en funderet teori, hvor forskeren sammenfatter undersøgelsesresultatet i nogle få sætninger.

Gennem denne fremgangsmåde blev der lavet udtræk af udsagn om den mentale model, som deltagerne har tilegnet sig gennem e-læring, på møder med LP på dagsordenen og i "køkkensnak" om pædagogiske udfordringer. Der blev anvendt fire kategorier, som er resultatet af en proces, hvor der først blev lavet en liste med mulige kategorier. Disse kategorier blev derpå revideret i flere omgange og tilpasset i forhold til det faktiske indhold af de 12 fokusgruppeinterview.

De fire kategorier er:

- italesat praksis
- informeret praksis
- analytisk praksis
- koordineret praksis.

Udsagn under hver af disse kategorier analyseres efterfølgende med henblik på at udvikle en funderet teori om en central kategori, disponibel analyse- og problemløsningsmodel.

På baggrund af deltageres erfaringer med den anvendte analyse- og problemløsningsmodel afdækkes dens anvendelighed i praksis. I fokus er betydningen for personalets bestræbelser på at forbedre børnenes trivsel og læring gennem udvikling af institutionernes miljø og praksis. Oplever medarbejdere, at den mentale model er *disponibel*, det vil sige, at den reelt er til rådighed i forbindelse med deres analyser af behov for praksisændringer?

Italesættelse af pædagogisk praksis

Interviewmaterialet indeholder mange udsagn om, at deltageres kompetenceløft har positiv betydning for deres fagsprog, idet de har udviklet en fælles referenceramme, som er nyttig, når de drøfter deres praksis.

Tre autentiske udsagn til belysning og uddybning af dette er gengivet herunder:

- "Tænkningen har været der længe på daginstitutionsområdet, men projektet har givet et fælles udgangspunkt for at tale om børn."
- "Når konsulenterne kommer på besøg på institutionerne, oplever de, at der tales ud fra en fælles referenceramme, en LP-referenceramme, hvilket er en stor fordel."
- "Støttepædagogerne har fået et fælles sprog i forhold til institutionerne, og det er blevet nemmere for dem at kigge på den pædagogiske praksis. Det har været lidt svært at gøre tidligere. Nu kigger de på, hvad det er vi gør, for at barnet reagerer, som det gør."

Personalet har styrket deres begrebsdannelse. De medarbejdere, der først fik fod på terminologien, har i nogle tilfælde "oversat" begreber for deres kollegaer, og efterhånden fører det til, at medarbejderne får et fælles fagsprog:

- "Arbejdet med LP-modellen er håndterbart for alle, og de medarbejdere, der taler systemisk, er opmærksomme på at oversætte for andre medarbejdere. Der går et lys op for dem, når kollegaerne forklarer, hvad arbejdet går ud på."
- "Jeg tror, at det er en bevægelse på vej til en fælles forståelse. Det var nok det, jeg prøvede at sige før med professionalisme og begrebsforståelserne – at vi kommer til at tale samme sprog, og at vi knækker koden på nogle begreber."
- "Man får et fælles sprog. Det tror jeg også er vigtigt, at man ved, hvad man snakker om, fordi man alle sammen har de samme begreber."

Faglige begreber tjener både til at udtrykke og forme tænkning. Udviklingen af et fælles fagsprog har derfor betydning for medarbejdernes tænkning om problemer og

vanebåren adfærd i samspillet med børnene. Kompetenceløftet har også haft betydning for samarbejdet i dagligdagen i daginstitutionerne. En fælles terminologi gør det lettere at begribe udfordringerne i dagligdagen. De enkelte medarbejdere behøver for eksempel ikke at bruge lange forklaringer for at gøre sig forståelige for hinanden:

- "Man får et fælles sprog på institutionen, en fælles referenceramme, som gør det lettere at samarbejde, fordi man ikke behøver lange forklaringer."
- "Flere har sagt, at begreber om LP-arbejdet nu er blevet en del af fagsproget. Personalet taler blandt andet om kontekster, hvilket de ikke gjorde tidligere. 'Kontekst' er et ord, som de ofte kan bruge, og som giver mening."
- "Mange projekter, som hidtil har været i gang, er blevet løftet ind i en fælles ramme baseret på LP-modellen. Personalet får en systematik og et fælles sprog. De forstår hinanden bedre og kender begreber som 'opretholdende faktorer'."

Et fælles fagsprog tjener endvidere til at udvikle pædagogiske medarbejderes faglige kompetencer og samarbejdsmuligheder med andre faggrupper:

- "LP-arbejdet har samlet institutioner i forhold til fælles sprog og også skabt øget faglighed. Det er bemærkelsesværdigt. Det har været et stort plus og en stor gevinst."
- "Ophøjet faglighed, uden tvivl, for lige pludselig bliver fagligheden sat i spil. Noget af det første, jeg kan huske, da vi kom i gang, var, at mange sagde: 'Det er godt nok lang tid siden, at jeg har læst fagsprog. Jeg havde helt glemt, hvor spændende det var.' 'Nej', sagde andre: 'Vi har siddet med ordbøger'. Det er spændende, for hvad er det lige, der sker, når de begynder at tænke sådan og får fat i fagligheden igen i forhold til nogle af de her ting?"
- "Når vi bruger vores tværfaglige sparringspartnere, er deres udgangspunkt også baseret på LP-modellen, så det har

givet en meget større forståelse af den måde, man arbejder sammen om tingene nu. Det glider på en eller anden måde lettere, fordi alle ved, hvad der bliver snakket om.”

Man behøver ikke at være uddannet pædagog for at udvikle fagsprog om problemsituationer eller iagttage dem. Ofte er medhjælperne mest sammen med børnene. Dermed har de direkte adgang til at indhente information om opretholdende faktorer, som de efterfølgende kan italesætte i samarbejde med deres uddannede kollegaer.

Informeret pædagogisk praksis

Gennem aktiviteter med casebaserede læremidler har medarbejderne gjort erfaringer med at indhente information om opretholdende faktorer. I en indkøringsfase har de øvet sig på at begribe og højne informationsniveauet vedrørende problemsituationer i dagligdagen. De har benyttet forskellige fremgangsmåder ved deres iagttagelse af disse situationer:

- ”Personalets erfaringer med LP-modellen præger møder om andre temaer. Man spørger i højere grad end tidligere om, hvad der er ’facts’. Det er vigtigt, da man jo er gode til at tro en masse ting uden at have noget konkret at have det i. LP-modellen har været en god bremse. Nu er det præget af faglighed.”
- ”Nu kommer vi ud og får undersøgt fakta. I første omgang kan man sige, at man tror, det er sådan. Bagefter kan man undersøge, om det er sådan. Man kan have en formodning, gå ud og undersøge, om det er sådan, og vende tilbage. Så kan vi finde ud af, hvilken strategi der skal lægges, og lave aftale om, hvad der skal gøres.”
- ”På en institution har personalet bedt pædagoger fra andre institutioner om at komme og kigge på nogle børn. Denne mulighed er personalet blevet mere opmærksom på at bruge.”

På en stige, hvor nederste trin er overfladiske undersøgelser og det øverste er tilbundsgående undersøgelser,

kommer medarbejderne højere op, end de gjorde tidligere. Der sker en udvikling i retning af mere tilbundsgående analyser af problemsituationer i dagligdagen.

Personalet udvikler deres analytiske kompetencer, som de benytter systematisk og med gode resultater ved håndtering af pædagogiske udfordringer:

- ”Vi har haft en lille bog liggende ved siden af mødebogen, hvor alle ved, hvad det handler om og skriver ned. Næste gang, vi har haft LP-møde, har vi reflekteret over, hvad det har haft af effekt. Skal vi i gang med nye strategier? Skal vi tilbage og undersøge mere?”
- ”Bare ved at få fokus på de opretholdende faktorer har det nogle gange løst sig selv, så hos os har det haft stor effekt.”
- ”Det har været en øjenåbner at arbejde med opretholdende faktorer – for eksempel bliver det meget synligt, at alt omkring barnet skal med – at en opretholdende faktor måske er mig eller en anden!”

Den mentale model, som de pædagogiske medarbejdere benytter, bevirker, at de bestræber sig på at gå systematisk til værks og erstatte holdninger og opfattelser med viden om, hvad der foregår i problemsituationer:

- ”Man kommer også til at gå mere systematisk til værks, end man har gjort tidligere.”
- ”Derudover er fokus blevet skærpet på ikke at synes, men at vide.”
- ”Man kommer dybere ind i problemet, kommer et lag dybere ned og kommer også til at snakke om, hvad de andre ser. Det er så nemt at give hinanden ret i stedet for at se, hvad der foregår. Tidligere blev der bare handlet med det samme. Her bliver vi tvunget til at overveje, hvad det faktisk er, der sker. Man får det fra andre vinkler og dimensioner i problemstillingen. Det er de tre perspektiver, der gør det.”

Når personalet udvikler tiltag, som er baseret på deres analyser af problemstillinger i individ-, aktør- og kontekstperspektiv, forekommer der ikke så mange snu-tagsløsninger som hidtil.

Der bliver også behov for færre løsningsforsøg, fordi personalet går systematisk til værks. Tiltagsudviklingen bliver baseret på grundigere overvejelser over, hvad det er, der skaber og opretholder de problemer, som personalet ønsker at gøre noget ved:

- "Den analysedel gør en forskel: Før havde vi et problem, og så gjorde vi noget ved det, og så evaluerede vi. Nå okay, det var ikke det, så tager vi hele turen en gang til."
- "Især analysedelen gør, at vi hæver os lidt højere op, end vi plejer, og får andre ting i spil."
- "Vi snakker ikke kun om børn. Vi snakker også meget om situationer. Hvordan fungerer en bestemt situation?"

Tidligere var personalet ofte hurtigere til at gå direkte fra problembeskrivelse til løsningsforsøg:

- "Der er vi nogle gange meget hurtige til at springe fra problem og mål til at prøve nogle tiltag. Vi må blive lidt klogere på det, som vi skal ud og prøve af, ved at snakke om opretholdende faktorer og reflektere i forhold til det."
- "Før har vi måske taget problemet og sagt: 'Vi har det og det problem, og vi gør sådan'. Nu skal vi ind og kigge på alle de faktorer, der påvirker, og lave analysen, som vi måske har sprunget helt over, så det har været fra problem til handling. Nu skal vi også have analysen ind. Hvad er det lige konkret, vi gør og så videre?"
- "Det betyder, at man ser lidt bredere på tingene, og at man tager nogle flere faktorer ind, som muligvis godt kan påvirke det problem eller den udfordring, man har. Hvorimod før, så har man måske mere sagt: 'Det er det, der gør, at vi har det

problem'. Nu ser man lidt bredere på det og ser måske også nogle andre ting."

Gennem øget fokus på opretholdende faktorer sikrer de ansatte således, at deres udvikling af strategier og tiltag bliver bedre funderet, end det hidtil har været tilfældet.

Analysedelen

Analysedelen medvirker nærmere bestemt til at undgå refleksagtige handlinger, fordi personalet giver sig tid til at analysere og forstå de situationer, hvori der vedvarende opstår problemer:

- "Lige da vi lærte det, tænkte jeg: Det er jo det, vi gør – bare mere struktureret. Det er det ikke altid. Vi springer nogle ting over, men nu er det nemmere at overskue – for alle."
- "Det er vigtigt, at man bliver opmærksom på, hvad problemet er, i stedet for med det samme at pege på, hvad man skal gøre. Det ved man jo ikke på forhånd. Arbejdet med LP-modellen har gjort det legalt at sige: 'Prøv lige at vente'. Det gælder også, selv om man ikke sidder til et møde, det vil sige i dagligdagen på stuerne."
- "Man falder alligevel i og glemmer det systemiske, men forskellen på nu og før er, at nu lægger man mærke til det og tænker, at det var det, vi ikke skulle."

Drøftelser af pædagogiske problemstillinger bliver desuden flerstemmige, fordi personalet reflekterer over, hvad "de andre ser". Flere bidrager til analysen gennem iagttagelser af problemsituationer.

De ansatte bryder med vanetænkning kendetegnet ved, at det især er barnet, der har problemet, og behandler pædagogiske problemstillinger ud fra tre synsvinkler: individ, aktør og kontekst. Medarbejderne bliver generelt også mere opmærksomme på forskellige faktorer, som skaber og opretholder problemsituationer i dagligdagen:

• "Den enorme styrke i analyseredskaberne er, at de kommer indforståetheden i den pædagogiske verden til livs og undgår, at alle retter øjnene og 100 procent af opmærksomheden på det enkelte barn. I dagligdagen holder man hinanden op på og husker hinanden på, at man skal huske andre perspektiver. Derved breder man det ud og husker tænkningen."

• "Der er kommet fokus på den systemteoretiske vinkel i stedet for, at det er barnet, der har problemet, eller at det er familien. Det, kan man mærke, har sat sig i folk. Det er på den måde generelt med til at højne fagligheden. At man er mere fokuseret på at finde ind til kernen."

• "Det synliggør de udfordringer, som vi har i institutionerne. Før har vi måske ikke tænkt så bredt. Der har vi måske kun tænkt, at det er det her problem, vi skal fokusere på. Der har vi ikke tænkt, hvad er det, der gør, at vi har det her problem?"

• "Hvad er det i miljøet, der gør, at problemet bliver ved med at være der? Det er mere de ydre faktorer, som man kigger på nu."

Der er således en tendens til, at personalet udvikler et bredere perspektiv gennem arbejdet med analyse- og problemløsningsmodellen og skelner analytisk mellem kontekst, aktør og individ:

• "Det, jeg synes har haft den største betydning, er de forskellige perspektiver, aktørperspektivet, individperspektivet og kontekstperspektivet, hvor man går ind og laver analyser. Det, synes jeg faktisk, giver rigtig god mening. Det åbner op for en større nysgerrighed i forhold til den enkelte problematik omkring barnet."

• "Den måde, man ser problemstillingen på, har betydning for, hvordan den egentlig er i virkeligheden. Det er svært ikke at se problemstillingen med de tre perspektiver i hovedet, når man er i gang. Det sætter sig ret hurtigt."

• "Ved at have LP-grupper hører alle i personalegruppen,

hvad der foregår, og de ved, hvad man taler om. Man kan få dem til at forholde sig til LP-tænkningen: Hvordan vil du tænke aktørperspektivet og barnets behov og motiver (i stedet for individperspektivet)?"

At analysere og forstå børn som aktører er det samme som at anerkende, at de hver har deres motiver, behov og interesser. Det er på linje med en anerkendelses-tænkning, som er udbredt på det pædagogiske område:

• "Institutionerne har i mange år benyttet en anerkendende tilgang. Det bliver samlet i én analysemodel, og det gør en forskel. LP understøtter den anerkendende tilgang, der er brug for."

• "Vi er blevet bedre til at tackle problemer med bestemte drenge, som har fyldt meget. Vi er blevet bedre til at tænke: Hvorfor giver det mening for ham? Hvad vil han opnå med det? Bare det at stille sig det spørgsmål kan flytte utroligt meget i sådan en problemstilling. Vi glemmer at spørge børnene, hvorfor de opfører sig sådan."

• "Hvis et barn handler på en bestemt måde, skal man finde ud af, hvorfor det sker, og om man selv er medvirkende årsag: Hvad kan man lave om, for at der er plads til barnet? Hvad kan man gøre for at skabe plads til forskelligheden?"

Dagtilbudslederne har iagttaget, at det er en udfordring for deres kollegaer at se selvkritisk på egen praksis, men at det er blevet lettere at gøre det:

• "For nogle medarbejdere vil det selvfølgelig være en udfordring at skulle kigge på sig selv, men man kigger på det, der lykkes, og det er positivt."

• "Det at have fokus på de opretholdende faktorer, og at vi har den tænkning i børnehaven, får nogle ting til at ske. Det er altid svært at se på sin egen rolle, men det bliver måske en lille bitte smule nemmere, når vi sidder sammen og kigger på det. Det handler ikke kun om, at en er en del af det, men

flere er det. Det, tror jeg, vil være med til at gøre det lidt nemmere at diskutere, når man selv er en del af problemet.”

- ”Problemer kan opstå i forhold til personalegruppen i stedet for i forhold til barnet. Det bliver legalt at stille spørgsmål til hinanden. Man påtager sig en rolle og stiller nogle spørgsmål, som ellers ville være penible. Man træder et skridt tilbage og kan i højere grad være konstruktiv og stille kritiske spørgsmål: ’Er det fordi ...?’ Det kan også bruges i køkkensnakken.”

De pædagogiske medarbejdere har også udviklet mentale modeller, der medvirker til at genoverveje og forbedre egen praksis:

- ”Det har givet et løft i hverdagen, hvor personalet nu tænker: Her kan vi lave LP, og hvordan kan jeg lave min hverdag anderledes? Det går i blodet.”

- ”Når en medarbejder stiller spørgsmål som: ’Hvordan kan jeg lave min hverdag anderledes?’, fører det ofte til, at man ser kritisk på det, man gør og står over for i situationer i hverdagen.”

- ”Der er nogle, der stiller spørgsmål ved den måde, man gør tingene på, så man stopper op og tænker: Hvorfor gør jeg lige det?”

Der er således en tendens til øget refleksivitet i dagligdagen i institutionerne.

Koordineret pædagogisk praksis

Den refleksive, analytiske og systematiske tilgang medvirker til at skabe fælles fodslag i forhold til de tiltag, personalet beslutter at gennemføre, og som involverer alle de medarbejdere, som er i kontakt med børnene i dagligdagen:

- ”LP kan gøre, at man når frem til en enighed. Man bliver mere enige om, hvad en problematik handler om. Det bliver mere konkret og ikke så personligt (som når man hævder, at det, ’jeg’ mener, er det rigtige).”

- ”LP er noget, man gør fælles. En stor del af dagen er børnene samlet, idet medarbejderne hjælper hinanden på stuerne i løbet af dagen. Der kommer input fra alle, der har haft noget at gøre med et barn. En sidegevinst er fællesskab og ejerskab i forhold til børnene.”

- Personalet bliver nødt til at stille kritiske spørgsmål: ’Vi har aftalt at gøre sådan og sådan, og hvordan går det egentlig med det?’ Man hjælper hinanden. Man får et skub i den retning, som man er enig i, hvor man skal hen. Det er ikke en fra gruppen, men alle medarbejdere, der har fælles ansvar.”

Der er generelt mange fordele i dagligdagen ved, at de pædagogiske medarbejdere kender og anvender en helhedsorienteret analyse- og problemløsningsmodel:

- ”De fælles redskaber – og den bestemte måde at arbejde på – har været godt, herunder at man skal kigge på sin egen praksis, fordi det ikke kun er barnet, der har problemet, men det også er omgivelserne. Det har været spændende.”

- ”Dannelse af LP-grupper på tværs af afdelinger har bevirket, at medarbejderne har kunnet stille gode spørgsmål til hinanden. De er blevet klogere på egen praksis med udgangspunkt i problemstillinger på egne stuer.”

- ”LP kan bruges i forbindelse med planlægning af aktiviteter. Hvilke faktorer har betydning for, at en aktivitet lykkes? Der ved bliver arbejdet proaktivt, handlings- og fremadrettet.”

Den mentale analyse- og problemløsningsmodel bliver ikke kun anvendt på møder, men også i dagligdagen på den enkelte stue:

- ”At arbejde med LP skal ikke ses adskilt fra dagligdagen. Det er ikke kun på LP-møder, at man kan gøre det.”

- ”Jo mere man bruger en analysemodel, jo mere bliver den automatiseret, så man lettere kan tage modellen ind i praksis.”

• "Man skal bruge LP-elementer i dagligdagen. Når man tænker LP'sk, bliver problematikken nogle gange løst – og så behøver den ikke at komme op på et møde."

Den mentale model bliver lettere og lettere at anvende i takt med, at de pædagogiske medarbejdere automatiserer den. Regelmæssig anvendelse af modellen skaber også øget bevidsthed om, hvornår de springer analysen over eller glemmer at gå systematisk frem ved behandling af pædagogiske problemstillinger:

• "Der har været tilkendegivelser fra personalets side om, at det faktisk har været en interessant metode at bruge, fordi den er med til at systematisere nogle ting."

• "Det bliver systematiseret. Det, som vi alle sammen godt ved, at vi gerne vil – at være mere inkluderende i vores tilgang – bliver sat i system på en anden måde, så man måske også har lidt lettere ved det... Man får nogle rettesnore: Vi skulle vist lige blive ved cirklen og snakke opretholdende faktorer. Vi skulle jo faktisk rundt om alle de tre perspektiver. Vi skulle rundt om individet, aktør og kontekst. Der er nogle rammer at forholde sig til og en systematik, der gør, at det måske bliver lidt nemmere, end hvis man bare har sådan et overordnet sigte, der hedder: Nu skal vi være inkluderende, og vi skal også have fokus på ikke at italesætte børnene som nogle værre nogle."

• "Vi har lige været til et personalemøde, hvor der var nogle, der sagde: 'Hov, lad os nu lige stoppe op, for vi nåede alt for hurtigt hen til konklusionen.' Så fik vi hele billedet med, og det er jo ret interessant, at tankegangen ligger hos personalet."

Brug af en analyse- og problemløsningsmodel som LP kan således fremme udviklingen af en kultur, hvor medarbejderne udviser så stor selvdisciplin, at de systematisk analyserer opretholdende faktorer, inden de begynder at udvikle løsninger på problemerne.

Konklusion

Problemstillingen, som behandles i denne artikel,

vedrører betydningen af, at personalegrupper får et kompetenceløft og indgår i en reel og forpligtende interaktion med henblik på at analysere, forstå og håndtere selvvalgte, pædagogiske problemstillinger i praksisfeltet. I fokus i de ansattes analyser er ikke kun, hvad disse udfordringer handler om, men hvad de drejer sig om (opretholdende faktorer).

De ansatte opfatter ikke problemsituationer som skabt af andre inden for eller uden for institutionen, men som noget de selv er med til at skabe og opretholde. De reflekterer over, hvad der skaber afstand mellem de faktiske og de ønskede pædagogiske situationer, og hvad de kan gøre for at mindske denne afstand.

I forbindelse hermed medtænker de hele konteksten, som de oplever som problemfyldt. Ved at forholde sig analytisk til deres sociale konstruktion af den pædagogiske virkelighed kvalificerer de kort sagt deres beslutningsgrundlag, når de varetager opgaverne med at tilrettelægge den pædagogiske praksis i dagtilbud.

Ifølge den anvendte teori om lærende organisationer er personlig beherskelse en forudsætning for at komme fra ide til handling. Første skridt er, at de ansatte erkender, at de har behov for at søge viden om problemsituationer, og at en sådan viden er tilgængelig gennem systematisk indhentning af informationer i det pædagogiske miljø. Næste skridt er, at de behersker informationsindhentningen, analysen af de indhentede informationer og opfølgningen. De ansatte bliver kort sagt i stand til at omsætte ideen om systematisk analyse baseret på egne og andres informationer til handling.

Sammenfattende er der belæg for at konkludere, at det kombinerede efteruddannelses- og udviklingsprojekt bidrager til at udvikle de ansattes forudsætninger for at anvende en analyse- og problemløsningsmodel som LP i pædagogiske dagtilbud. Personalet tilegner sig en mental model, som er disponibel og praktisk

anvendelig i hverdagen, hvor den både medvirker til at styrke kommunikationen om problemsituationer og til, at personalet vælger tiltag baseret på viden til gavn for børnenes trivsel og læring.

Pædagogiske medarbejdere må engagere sig i analyse og problemløsning i en længere periode, før deres brug af en analyse- og problemløsningsmodel bliver automa-

tiseret og en integreret del af deres praksisrefleksioner. Som følge heraf er der behov for forskning om implementering af mentale analyse- og problemløsningsmodeller, som strækker sig over en årrække. Ud over en udvidet tidsramme kan denne forskning være kendetegnet ved et komparativt design. Den kan både være international og omfatte implementering i flere institutionstyper af forskellige analyse- og problemløsningsmodeller.

Litteratur

- Andresen, B.B.; Egelund, N. og Nordahl, T. (2009): "LP-modellen – forskningsindsats og første resultat". In: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* årg. 46, nr. 6.
 - Berger, P.L. og Luckmann, T. (1966): *Den samfundsskabte virkelighed*. Lindhardt og Ringhof.
 - Borman, G.D.; Hewes, G.M.; Overman, L.T. and Brown, S. (2002): *Comprehensive school reform and student achievement. A meta-analysis*. Report No. 59. University of North Carolina.
 - Bruner, J. (1998): *Uddannelseskulturen*. Gyldendal.
 - Glaser, B.A. and Strauss, A.L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
 - Hundeide, K. (2004): *Relationsarbejde i institution og skole*. Dafolo.
 - Ileris, K. (1999): *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag.
 - Lave, J. and Wenger, E. (1991): *Situated learning – legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
 - Nordahl, T.; Gravrok, Ø.; Kdunsmoen, H.; Larsen, T. M.B. og Rørnes, K. (red.) (2006): *Forbyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergruppe*. Social- og helsedirektoratet og Uddanningsdirektoratet.
 - Nordahl, T.; Sunnevåg, A.K. og Ottosen, A.L. (2009): *LP-modellen. Evaluering av LP-modellen 2006–2008*. Rapport nr. 5. Høgskolen i Hedmark.
 - Rogers, E.M. (2003): *Diffusion of Innovations*. Fifth Edition. Free Press.
 - Schön, D.A. (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Klim.
 - Senge, P.M. (1999): *Den femte disciplin. Den lærende organisations teori og praksis*. Klim.
 - Senge, P.M. Cambron-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J.; and Kleiner, A. (2000): *Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. Doubleday/Currency.
-