

Pædagogisk praksis på selvpsykologisk grundlag

med vægt på

eva

Når titlen på denne artikel er **Pædagogisk praksis på selvpsykologisk grundlag – med vægt på evaluering skyldes det, at jeg dels ønsker at sige noget om de erfaringer min kollega og jeg har med at implementere selvpsykologien¹ i pædagogisk sammenhæng, og dels ønsker at gøre opmærksom på den katalyserende effekt, teoretiske overvejelse kan have i forhold til at opkvalificere forskellige pædagogiske praksissammenhænge. Specielt ønsker jeg også at sige noget om, hvordan der evalueres på de pædagogiske indsatser min kollega og jeg har udviklet på selvpsykologisk grundlag, så vi kan vide os tilstrækkeligt sikre på, at de faktisk har positiv effekt i forhold til deres indsatsområde. Hvordan kan man som professionspraktiker vide, at der sker en kvalitetsudvikling med denne type indsats? Artiklen vil belyse disse forhold med mobbe- og trivselsproblemer i skolen som indsatsområdet.**

Baggrund

¹ Med "selvpsykologi" refereres der til den retning indenfor psykologien som blev grundlagt af Heinz Kohut (1913-1981). Den teori der specifikt forudsættes i denne artikel er selv-selvobjektteorien, som den er udviklet af lektor Jan Tønnesvang og kan betragtes som en videreudvikling af Kohuts teori om det bipolare selv (Tønnesvang 2001 s. 14.)

Udgangspunktet og baggrunden for, at Ungeafsnittet har udviklet en specialpædagogik i forhold til mobbe- og trivselsproblemer er, at afdelingen siden midten af 80'erne har fået henvendelser fra forskellige folkeskoler i Odense Kommune i forhold til samspilsramte klasser. De enkelte folkeskoler har oplevet disse samspilsramte klasser, som værende så problematiske, at den daglige undervisning ikke har været mulig at gennemføre og klassens adfærd i øvrigt har sat et negativt præg på det øvrige skolemiljø. Skolerne har stået i en situation, hvor gamle problemløsningsstrategier i forhold til dette velkendte problemkompleks, ikke længere har været effektive og tilstrækkelige. På denne baggrund gik Odense Kommunes Ungeafsnit ind i problemstillingen, med henblik på at udvikle en pædagogisk praksisform der kunne gøre en positiv forskel i forhold til mobbe- og trivselsproblematikker. Dette udviklingsarbejde er resulteret i, at vi i dag står med en selv-pædagogisk praksis som der er evidens² for, har en positiv effekt i forhold til den beskrevne problemstilling.

Mobbe og trivsel i et samfundsperspektiv

Tager vi samfundsbrillerne på bliver mobbe-trivselsproblemet ikke mindre aktuelt – tværtimod. Det er en problemstilling og indsatsområde som er højaktuelle i vores samfund, og derfor også diskuteres en del blandt fagfolk og andre med relation til skoleverdenen – professionspraktikere, politikere, medieerne og ikke mindst de familier, der oplever fænomenet. Tager man konsekvenserne – forringet livskvalitet, margina-

² For en afklaring af hvad "evidens" begrebet mere præcist dækker over i forhold til pågældende indsatsområde se s. 8 under afsnittet om evaluering og fodnote 3 i denne artikel.

Læring

lisering, ikke-gennemført uddannelse m.m. – af mobning og negativ trivsel for den enkelte i betragtning, ja så forekommer det heller ikke mindre væsentligt at få udviklet redskaber i form af pædagogiske praksisformer, som konstruktivt kan anvendes der hvor dette problem eksisterer. Men i disse tider, hvor der evalueres både kvantitativt og kvalitativt på stort set alt, kommer evaluering af nye tiltag altid til at spille en vigtig rolle. Det er lige ved at være den omvendte bevisførelse man står med på dette område, da det er ved at være sådan, at nogle organisationer ikke iværksætter nye tiltag, før vi ved om de virker. Men det er jo at vende tingene på hovedet.

Mod til at eksperimentere

Vi bliver nødt til at turde prøve at gøre noget anderledes og så se på om det har positiv effekt eller ej (evaluering)? Nye tiltag – også i det pædagogiske felt – fordrer at vi eksperimenterer, får nye ideer, prøver os frem med nye metoder og griber tingene an fra "skæve" vinkler m.m. Man kan så tilføje, at det er nok så vigtigt efterfølgende at få evalueret på de forskellige indsats, så vi kan se på, om indsatserne reelt har en positiv eller negativ effekt på det problemkompleks de er sat i verden for at løse. I denne forstand er det både relevant og hensigtsmæssigt at evaluere på praksis – også set i forhold til et begreb som "evidensbaseret praksis³" – således at forklaringen på en pædagogisk

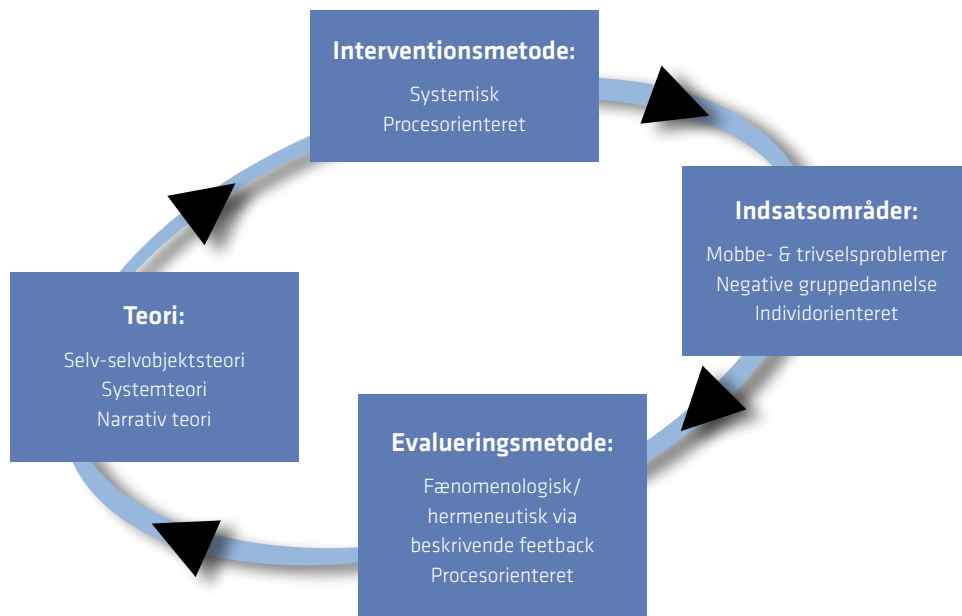
indsats, som tilsyneladende virker, ikke blot dækkes ind under begrebet "tavs viden"⁴ m.m. Hermed *ikke* være sagt at jeg underkender, at faglige skøn baseret på tavs viden har relevans inden for forskellige professionsområder. Jeg mener blot, at vi må være endnu mere kritiske i vores tilgang til evaluering af praksis, end det at dække praksis ind under begrebet "tavs viden". Ved evaluering af en given indsats bliver det også muligt at *formidle* kvaliteten af den pågældende indsats til andre professionspraktikere og interesserede. Dette hænger igen sammen med bevilling af yderlige midler til givent indsatsområde osv. osv. Så spørges der til, *hvorfor* man overhovedet skal evaluere en given pædagogisk indsats, er der grunde nok.

Konceptet og dets elementer

Af hensyn til en helhedsforståelse af den selv-pædagogiske praksis, vi anvender i forhold til mobbe- og trivselsproblemer, er det nødvendigt at se den inden for rammerne af det generelle koncept vi har udviklet og arbejder ud fra. Dette gælder også selvom der er lagt vægt på evaluering i denne artikel. Begrundelsen er, at det er væsentligt at forstå evalueringsmetoden i sammenhæng med konceptets indsatsområde (det der evalueres på), bagvedliggende teori og implementeringsmetode. Konceptet med dets elementer kan grafisk fremstilles således:

3 Evidensbaseret praksis betyder, at man som professionspraktiker bevidst arbejder ud fra den bedst mulige evidens om virkningen af forskellige praksisformer i forhold til et bestemt indsatsområde. Dette opnår man ved at anvende forskellige anerkendte forskningsmetoder til at opnå evidens på et givet område fx fænomenologisk/hermeneutiske metoder inden for et humanistisk/samfundsmæssigt forskningsparadigme - se s 8 afsnittet om evaluering.

4 Begrebet "tavs viden" blev indført af den ungarske, medicinske forsker Michael Polanyi (1891-1976) med det engelske udtryk "tacit knowledge" og under parolen om, at "vi kan vide mere end vi kan sige".



Vi ønsker med den cirkulære grafiske fremstillingsform at synliggøre, at der netop er tale om, at de forskellige elementer i konceptet står i et gensidigt katalyserende forhold til hinanden og dermed udgør en helhed. Sagt på en anden måde, så er der ingen kvalificeret praksis uden teori og ingen god teori uden implementering i praksis. En praksis uden teori er på en måde "blind", og en teori uden praksis er på en måde "tom". Det der for alvor så at sige udvikler en pædagogisk praksisform, er ikke praksis i sig selv uden teori, eller teori i sig selv uden en praksis, men den refleksion der finder sted i spændingsfeltet mellem teori og praksis. Det er det sidste forhold mellem teori og praksis, vi har erfaring med har opkvalificerende effekt på pædagogisk praksis.

I forlængelse af dette melder spørgsmålet sig: Hvordan kan vi vide, at denne praksis har positiv effekt på det problem, det har til formål at sætte ind overfor og løse? Er der evidens/tegn på at det virker? Her kommer evalueringsdelen ind som et væsentligt element i konceptet. Inden vi ser nærmere på den *evalueringsmetode* vi anvender, vil vi i *kort* form beskrive, hvad vi nærmere forstår ved fænomenet mobbe- og trivselsproblemer, og kort redegøre for det teoretiske grundlag vi forudsætter og den implementeringsmetode vi anvender (jf. elementerne i konceptet).

Hvad forstås ved mobbe- og trivselsproblemer i skolen?

Ja vi kan sige at hele baggrunden for at vi overhovedet kommer ind i billedet er, som før beskrevet, at en skole oplever en klasse som værende så problematisk, at skolens løsningsstrategier med inddragelse af forældre ikke er tilstrækkelige til at løse problemet. Vi kan sige, at klassen opleves som værende *samspilsramt* i en eller anden udstrækning. For eksempel i en sådan udstrækning, at undervisning ikke kan gennemføres eller således, at relationerne i klassen virker ekskluderende på en elev eller gruppe af elever. Vi modtager ved alle henvendelser fra skoler vedr. samspilsramte klasser en beskrivelse af den pågældende klasse. Denne beskrivelse omfatter en vurdering af hvordan klassen opleves set ud fra professionspraktikerens perspektiv. Et fælles element i disse beskrivelser er at de omfatter en vurdering af, at problemet i klassen er forårsaget af mobning. Konkret kan et udpluk fra en sådan beskrivelse se således ud:

"I 7.d på X skole har vi et problem, vi ønsker ekstern hjælp til at få løst. Der er blandt drengene en hård tone og nogle "Jack-ass"-lignende prøver, der skal bekræfte, hvem der er rigtige mænd. Det giver et hierarki med nogle tydelige tabere, der er plaget af både psykisk og fysisk mobberi, og det er uacceptabelt. Jeg har talt med eleverne i udvalgte grupper og fået kortlagt det spil, der foregår. Der er tre drenge øverst i flokken, som nyder respekt af forskellige årsager, så er der en mellemgruppe på otte, der er mere eller mindre aktive i det mobberi, der foregår af de tre, der ligger nederst. De elleve piger fungerer rimeligt sammen, men siger ikke stop, når de oplever drengenes udskejelser."

En sådan beskrivelse udgør for os en første indikator eller symptombillede på tilstanden (relationstilstanden) i klassen. Ved nærmere kendskab til klassen og afdækning af problemets art og omfang, viser det sig ofte, at der ikke nødvendigvis er tale om egentlig *mobning*, men mere om det vi betegner som *dårlig trivsel*. Grunden til dette er, at vi definerer en række begreber⁵ som "mobning", "krænke" og "drille" samt en lang række andre begreber fx "årsag-symptom", så vi kan tale mere præcist om hvad mobbe og trivselsproblemer egentlig er for et fænomen? Det er et vigtigt element i hele konceptet, at en række begreber gøres mere præcise og afgrænses i forhold til hinanden, så der dannes en fælles forståelse og sprogbrug omkring hvornår noget fx er "mobning" og ikke blot det at "drille". Nogle oplever at blive *mobbet* selvom *intentionen* med handlingen, set fra den agerendes perspektiv, var at *drille*. At vi på denne måde oplever handlinger forskelligt, hænger naturligvis sammen med, at vi alle som mennesker har *individuelle fysiske*

og psykiske grænser for, hvornår vi oplever den personlige sfære overtrådt. En fælles forståelse heraf er allerede et skridt på vejen til at løse problemet, og det har samtidig en profylaktisk effekt.

Lad os som eksempel se på hvordan vi definerer begreberne:

"Mobbe"

- vi mobber når der er systematisk chikane over tid (den udsatte føler sig nedgjort).

"Drille"

- vi driller for sjov (den som bliver udsat for eller oplever drilleri kan grine med).

"Krænke"

- vi krænker i et splitsekund (den udsatte oplever det som et overgreb).

⁵ Vi må understrege at hele praksisdelen for denne pædagogiske indsats er omfattende. Der redegøres for en del forskellige begreber i selve interventionsperioden. I denne artikel kan der derfor kun være tale om en "smagsprøve", og den interesserede læser henvises til: "En forståelsesramme for selvværds- og adfældsproblemer i skolen", som kan rekvireres ved at kontakte Odense Kommunes Forebyggelsesafsnit på mail: janpe@odense eller bjha@odense.dk

Definitionen af disse begreber er en integreret del af fastsættelsen af baseline i evalueringen af indsatsen (se side 48).

Det konkrete formål er her at bevidstgøre eleverne om det forskellige betydningsindhold i disse begreber, og bevidstgøre om, at forskellige personer har individuelle fysiske og psykiske grænser for, hvornår en person for eksempel føler sig krænket, eller oplever at den fysiske sikkerhedsafstand er overskredet. Der rettes med andre ord fokus på vigtigheden af, at vi som mennesker er i stand til at *afkode* hinandens grænser. Forudsætningen for at denne afkodning kan lykkes er *empatifunktionen*. Den metode vi anvender i forhold til eleverne for at opnå dette er bl.a.: Gennem *fysiske øvelser*, at synliggøre forskellige elevers individuelle grænser i forhold til den *fysiske sikkerhedsafstand*. Herefter anvendes *dialog* som middel til at bevidstgøre eleverne om, at ligesom der eksisterer *individuelle fysiske grænser* i forhold til fysisk sikkerhedsafstand, så eksisterer der også *individuelle psykiske grænser* for, hvornår der for eksempel er tale om henholdsvis at *drille, mobbe og krænke*. En klasse kan også i en lidt mere løs forstand være samspilsramt. Det vil sige at fællesskabet i klassen, den måde relationerne mellem eleverne og/eller grupper af elever kommer til udtryk, er uhensigtsmæssigt i forhold til det arbejdsfællesskab klassen udgør.

Ved samspilsramte klasser er der altså ikke nødvendigvis tale om mobning, men mere om, at en enkelt elev, en gruppe af elever eller hele klassen mistrives i et sådant omfang, at det virker ødelæggende for klassens *sociale liv og læringsprocesser*. Dette er blot et lille udpluk, fra 1 ud af 6 moduler vi gennemgår i interventionsforløbet, for at vise hvordan vi prøver at være præcise i forhold til hvad der kan karakterisere en given klasse med mobbe- og trivselsproblemer. Lad os nu vende blikket mod det teoretiske grundlag vi forudsætter og efterfølgende se på implementerings- og evalueringsmetode.

En selvpædagogisk praksisform

Når vi betegner den pædagogiske praksisform vi har udviklet, som *selvpædagogisk*, er det fordi vi anvender

Jan Tønnesvangs selv-selvobjektteori,⁶ som teoretisk grundmodel og sparringspartner for vores praksisforståelse. Vi arbejder med denne teori som grundoptik til vores praksisforståelse, fordi teorien efter vores overbevisning leverer den begrebsramme, der beskriver nogle af de grundlæggende psykologiske processer (*psykodynamik*), som mennesket objektivt set har som natur eller livsvilkår.

Krumtappen⁷ i den selv-selvobjektteoretiske tænkning er, at vi qua mennesker er grundlæggende rettet ud mod den verden vi fødes ind i, og vi qua denne rettedhed ud mod verden også, rettes/formes af den (*intentionalitet*). Den måde vi er rettet ud mod verden på, kan analyseres ud i fire grundlæggende former af rettedhed: (1) en selvhenførende rettedhed, som handler om, at mennesket har et psykologisk behov for at blive set, som den man er, (2) en idealiserende rettedhed, som handler om, at mennesket har et psykologisk behov for at have noget at vende sig idealiserende mod, (3) en rettedhed mod samhørighed, som handler om, at mennesket har et behov for at opleve sig som en del af et fællesskab (vi-hed) og endelig (4) en rettedhed mod kompetenceudvikling af analytiske, kreative og narrative evner, således at menneskets handlekompetence optimeres. Disse fire former for rettedhed og deres måde at være organiseret på udgør selvet. Den verden man således er rettet mod, kan også analyseres ud i en række kategorier: den bevidsthedsuafhængige fysiske verden (naturen), den kulturelle verden i form af kulturværdier, videnskabelige teorier m.m., den sociale verden som består af andre medmennesker der eksisterer ud over en selv, sociale institutioner m.m. Alle disse forskellige sider af virkeligheden kan ud fra teorien fungere som selvobjekt for mennesket qua menneskets psykologiske rettedhed. Den

6 For en udførlig gennemgang af og argumentation for teorien se: Selvet som rettedhed - en teori om noget af det, som driver og former menneskeliv eller Vinkler på selvet - en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien s. 213-245.

7 Dette er en meget forsimplet og reduceret fremstilling af teorien, men da teorien er en forudsætning for at forstå vores praksis skal den med i kort form.

psykologiske betydning af dette er at disse forskellige områder af menneskets livsverden leverer en art "psykologisk ilt", som kan have en mere eller mindre positiv/vitaliserende indflydelse på udviklingen af det menneskelige selv og dermed vores måder at handle og agere på i denne verden. Den del af vores umiddelbare virkelighed der interesser os her, er naturligvis den sociale verden.

Konsekvensen af at vi forudsætter denne teori i vores pædagogiske praksis er at den bliver grundlæggende *subjekt-relational* i sin grundforståelse af mennesket. Det vil sige, for at forstå hvorfor et menneske handler som det gør fx i klassen, er det nødvendigt både at forstå de relationer dette menneske er en del af, og for at forstå dette menneskes måde at være til stede i relationer på, må man også forstå den subjektive nogen dette menneske er qua sin selvstruktur. Den subjekt-relational model er derfor en ubrydelig enhed. Man kan ikke forstå subjektet (selvet) uafhængigt af de relationer det indgår i, og omvendt kan man ikke forstå kvaliteten af relationerne uafhængigt af hvordan selvet er organiseret. Det er væsentligt at understøtte, at vi er af den opfattelse, at dette at være en nogen eller selv, inkluderer en unik første personlig oplevelse af at være denne nogen fænomenologisk set.⁸

Formålet med interventionen

Det overordnede formål med interventionen er at implementere en grundlæggende fælles forståelse og sprogbrug i forhold til hvad der psykologisk set er på spil, når mobbe- og trivselsproblemer opstår. Endvidere er det hensigten at initiere en proces eller ændre en allerede igangværende proces, således at de involverede begynder at tænke og handle konstruktivt anderledes i forhold til mobbe- og trivselsproblemer. Forudsætningen for at dette opnås, er naturligvis at vi får kommunikeret den information ud til de involverede parter (elever, lærere og forældre), så de rent faktisk opnår den forståelse og fælles sprogbrug, vi intenderer at give dem.

Metoder i praksis

Til at opnå dette anvender vi en række forskellige metoder, som består i aktiv inddragelse af de involverede – fx laves der konkrete øvelser med eleverne⁹, der anvendes narrativ¹⁰ metode til at formidle centrale pointer, der laves visualiseringer og arbejdes med drømme og visioner¹¹ m.m. Formidlingen i forhold til eleverne er tilpasset deres udviklingstrin, afhængigt af hvilket klassetrin de befinder sig på. Formidlingen til forældre er *dialogbaseret* med inddragelse af eksemplificeringer og visualisering m.m. Lærerne er gennemgående i hele interventionsforløbet, så de både observerer, formidler, går i dialog og har efterfølgende mulighed for at blive coachet, hvis der er behov for det. Det er det samme indhold der formidles, men på forskellige måder.

Hvorfor systemisk og procesorienteret?

For det første på grund af det helt oplagte, at vi ikke løser et problem som fx mobning via en intervention, medmindre vi gør en forskel, der så at sige medfører en forskel (ændrer tænke- og handlemåde). Vi skal have vores information ud til de mennesker indsatsen omfatter, så disse mennesker via deres nye forståelse af problemet, begynder at tænke anderledes i forhold til det. Vi løser ikke et mobbe- og trivselsproblem, ligesom vi tænder og slukker en pære ved at trykke på en kontakt. Det er mennesker vi taler om, og det tager tid for os mennesker at ændre grundlæggende måder at tænke og handle på. Der er tale om en dynamisk proces. Det er derfor vigtigt, at der arbejdes videre med den forståelse af problemet vi formidler, så de involverede over tid begynder at tænke og handle anderledes i forhold til det. Når denne ændring begynder at finde sted over tid, ændres også måder at handle på (fx i forhold til mobning) og dermed kvaliteten af de relationer, der udgør selvobjektmiljøet i klassen.

⁸ *Jeg"ets ontologi – en afhandling om subjektivitet, bevidsthed og personlig identitet 1991.*

⁹ *Se evt. tv-indslag sendt i TV2FYN d. 06.03.08: Psykologi i børnehøjde på: www.tv2fyn.dk søg i søgeboks med nævnte titel.*

¹⁰ *Fantastiske Forbindelser – relationer i undervisning og læringsamvær s. 46-55*

¹¹ *Fantastiske Forbindelser – relationer i undervisning og læringsamvær s. 66-77*

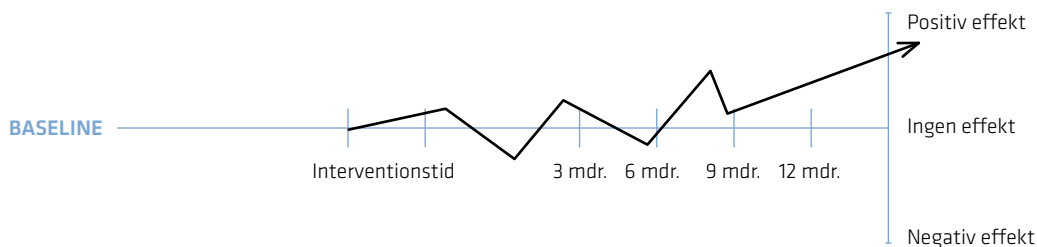
Netop fordi konceptet er udformet i en selvpsykologisk optik fungerer det systemisk og dialogisk. Konceptet er dynamisk og procesorienteret. Det bliver derfor også muligt at lave løbende evaluering via feedback fra skolen over tid i forhold til nogle givne parametre (jf. nedenfor).

Konceptets evalueringsmetode

Begrebet "evaluering" anvendes typisk om vurdering og bedømmelse af udfaldet af en række sociale, psykologiske og pædagogiske programmer/behandlinger i forskellige sammenhænge. Overordnet skelner man mellem to hovedretninger (med hver deres underretninger) inden for evaluering – en positivistisk, som er kvantitativ og forklarende via naturvidenskabelige love og en fænomenologisk, som er kvalitativ og forståelsesorienteret via hermeneutiske metoder. I og med at vores evalueringsmetode lægger vægt på forståelse af menneskelige tanker og handlinger, vægter første personlige (subjektive) beskrivelser af kvaliteten af relationer, er formålsorienteret i forhold til at sikre et bedre socialt miljø i klassen og dermed optimere mulighed for gennemførelsen af undervisning, ligger vi i den fænomenologisk orienterede retning inden for evalueringstraditionen. Den evalueringsmetode der anvendes er udformet som en procesevaluering via feedback-meldinger fra skolen ud fra to hovedparametre A og B.

Første hovedparameter A omfatter løbende beskrivelse af læreres, elevers og forældres *oplevelse* af, i hvilket omfang de oplever at kvaliteten af klassens sociale liv ændres i forhold til før interventionen fandt sted. Denne noget overordnede kategori underdeles i følgende underkategorier: a) opleves mobning (jf. definition ovenfor) som aftagende, konstant eller forværret, b) opleves der større, konstant eller mindre respekt over for personlige grænser, c) opleves der en større social sammenhængskraft i klassen, d) er de forskellige negative gruppedannelser der evt. var i klassen før interventionen under opløsning, e) er der et forbedret samarbejde mellem lærere og forældre omkring løsning af konflikter i klassen, sammenlignet med før interventionen.

Anden hovedparameter B er mere pragmatisk orienteret, da der her spørges til, i hvilken udstrækning undervisningen nu kan gennemføres set i forhold til før interventionen. I forhold til begge disse parametre anvender vi beskrivelsen af klassens sociale liv før interventionen fandt sted som baseline. Vi får altså løbende feedback-meldinger over tid (3 mdr., 6 mdr., 9 mdr., 12 mdr. osv.) i forhold til om der er en positiv, ingen eller en negativ ændring på de nævnte parametre sammenlignet med baseline? Modsat giver vi feedback eller coaching til lærerne, forældre og elever hvis de kommer i en fastlåst situation. Grafisk kan vi fremstille det således:





Konceptets evalueringsmetode ligger inden for det formative evalueringsparadigme. I den her sammenhæng er der tale om en vurdering, der sigter mod at forme det sociale liv i klassen således, at der ikke opleves mobbe- og trivselsproblemer i samme udstrækning som før, og således, at indsatsen optimerer muligheden for konstruktiv undervisning. Som delmål for den pædagogiske indsats i forhold til denne problemstilling er a) elever, forældres og læreres forståelse af det der psykologisk set er på spil, når man oplever mobbe- og trivselsproblemer, b) at optimere de involveredes evne til at vurdere egen part i problemet og dets løsning samt at, d)

stimulere selvrefleksion hos den enkelte. Vurderingen af hvorvidt disse formål opnås finder sted i spændingsfeltet mellem fortid og fremtid (jf. figur) samt viden og handling. Det vil sige, omsætte den implementerede viden til handling, således at man opnår at mobbe- og trivselsproblemer minimeres eller fjernes over tid. Heraf fremgår også hvorfor det er væsentligt, at implementeringsmetoden er systemisk og procesorienteret, da det handler om, *at gøre en forskel der medføre en forskel!* Denne forskel *evalueres* over tid, og der er derfor tale om en *procesorienteret* indsats. Vi vil lade en, af mange lignende feedback-meldinger vi får, tale for sig selv:

”Klassen var inden forløbet beskrevet som en meget uhomogen og asocial klasse-sammensætning med uhensigtsmæssige grupperinger/adfærd. Klassen fik yderligere støtte fra AKT, 3 støttetimer og en elev var i AKT-regi 13 timer om ugen. Lærerne fik supervision fra kommunen. I dag opleves klassen stadig uhomogen, men langt mere undervisningsegnet. Der er stadig grupperinger, men de præger ikke længere undervisningen i samme grad som før. Pigegruppen fylder heller ikke så meget i timerne. Forældre, elever og lærere har fået samme sprog til løsning af konflikterne, og børnene kan i langt højere grad forstå deres egen andel af konflikter og reaktionerne fra andre ved hjælp af fællessproget.

Samtidig er der opstået større respekt overfor at træde ind over hinandens personlige grænser. Der refereres ofte til undervisningsforløbet, så vi alle fastholdes i de begreber vi lærte. Socialt er klassen blevet bedre til at ”hænge sammen”. Vi har endnu ikke nået målet men det går den rigtige vej. Undervisningen kan for det meste gennemføres nu efter lærerens planlægning og eleverne oplever større arbejdsro i perioder. Træerne vokser ikke ind i himlen, så nogle gange går det galt, men ikke i samme grad som før. Fra lærerside er vi blevet mere bevidste om at fortælle børnene, hvor vi er og få trukket de grænser der er behov for uden at hæve stemmelejet. Stort set har vi været meget tilfredse med forløbet og synes, at vi alle, elever, forældre og lærere har haft gavn af det”

evaluering

En forskel, der medfører en forskel

Vi får tilstrækkelig mange feedback-meldinger af lignende type, som gør at der er tilstrækkelige tegn på at indsats rent faktisk er med til at løse en helt konkret problemstilling – nemlig mobbe- og trivselsproblemer i skolen. Det har da også medført at konceptet i dag er meget udbredt, og mange nye skoler kommer løbende til. Da der er et stort behov for pædagogiske praksisformer, der konstruktivt kan forholde sig til bl.a. mobbe- og trivselsproblemer, og for at sikre større spredningseffekt på den type praksis vi udfører, underviser vi bl.a. AKT-lærere ved University College Lillebælt, AKT-konsulenter internt og eksternt i Odense Kommune m.m. Derfor er det også meget vigtigt med evaluering af praksis, så vi har tilstrækkelig evidens for, at der er en grund til at videreformidle en bestemt type pædagogik – her selvpædagogik. Det er en selvpædagogik der bl.a. er karakteriseret ved, at vi ikke "kun" kan fortælle, *hvad* vi rent faktisk gør i forhold til et konkret problem, men også *hvorfor*. Det er med andre ord en bevægelse fra tro mod viden på et område, hvor dette er notorisk svært. At det er muligt at registrere denne bevægelse fra tro mod viden skyldes bl.a., at der foretages evaluering af indsatsen, som giver gode grunde (evidens) til at være overbevist om dens effekt. Netop fordi der er tale om et *koncept*, hvor et *indsatsområde* hænger sammen med *teori*, *implementeringsmetode* og ikke mindst *evaluering*, er der tale om en selvpædagogik, der gør det ud for at være andet og mere end "blot" et spørgsmål om *tavs viden*.

Litteraturliste:

- Tønnesvang, Jan *SELVET I PÆDAGOGIKKEN – selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsepædagogik KLIM 2002.*
- Tønnesvang, Jan (red.) *VINKLER PÅ SELVET – en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien KLIM (2002).*
- Tønnesvang, Jan *En teori om noget af det, som driver og former menneskeliv KLIM (2002).*
- Ritchie, Tom (red.) *Relationer i psykologien Billesø & Baltzer (2007).*
- Favrholdt, David *Erkendelse Grundlag og gyldighed Århus Universitetsforlag (2008).*
- Klawonn, Erick *Jeg'ets ontologi – en afhandling om subjektivitet, bevidsthed og personlig identitet Odense Universitetsforlag (1991).*
- Laursen Fibæk, Per (red.) *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag (2004).*
- Jan Pedersen og Benny Hansen, *Rapport: En forståelsesramme for selvværds- og adfærdsproblemer i folkeskolen Børne- og Ungeforvaltningen, Serviceafdelingens Ungeafsnit Odense Kommune (2006).*
- Kristensen, René (red.) *Fantastiske forbindelser – Relationer i undervisning og læringssamvær. Dafolo. (2006).*