



TINE BASSE FISKER  
LAILA COLDING LAGERMANN

**COLLABORATIVE  
AND PROACTIVE  
SOLUTIONS PÅ  
VEJGAARD ØSTRE  
SKOLE**



Tine Basse Fisker & Laila Colding Lagermann

**COLLABORATIVE  
AND PROACTIVE  
SOLUTIONS  
på Vejgaard Østre  
skole**

Evaluering og anbefalinger

DPU, Aarhus Universitet, 2017

Titel:

*COLLABORATIVE AND PROACTIVE SOLUTIONS på Vejgaard  
Østre skole. Evaluering og anbefalinger*

Forfattere:

Tine Basse Fisker & Laila Colding Lagermann

© 2017, forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

ISBN:

978-87-7684-661-9

# Indhold

<b>Resume af evalueringen .....</b>	<b>5</b>
<b>At se MED barnet i vanskeligheder .....</b>	<b>7</b>
<b>CPS – metode, tænkning og forankring .....</b>	<b>9</b>
<b>CPS i Danmark – mål med pilotprojektet .....</b>	<b>11</b>
<b>Benævnelse og anonymitet .....</b>	<b>12</b>
<b>Pilotprojektet på VØS .....</b>	<b>13</b>
<i>Design og organisering.....</i>	<i>13</i>
<i>Succeskriterier .....</i>	<i>14</i>
<b>Evalueringen .....</b>	<b>15</b>
<i>Evalueringens design.....</i>	<i>15</i>
<i>Evalueringens kronologi .....</i>	<i>16</i>
<b>Resultater .....</b>	<b>18</b>
<b>Del 1: Baggrund: temaer i interviews og logbøger før projektstart .....</b>	<b>19</b>
<i>Før-interviews – Børn .....</i>	<i>19</i>
<i>Før-interviews og logbøger – lærere og pædagoger.....</i>	<i>20</i>
<b>Del 2: Erfaringer fra pilotprojektet – børnene.....</b>	<b>25</b>
<i>At blive lyttet til og inddraget i løsningen .....</i>	<i>25</i>
<i>Elevens relation til den voksne har afgørende betydning for eleven.....</i>	<i>26</i>
<i>Alle for én .....</i>	<i>27</i>
<i>Effekten af plan B samtalerne på tværs af skole og fritid/fremtid.....</i>	<i>27</i>
<i>De voksnes udvikling i løbet af projektet.....</i>	<i>28</i>
<b>Del 3: Erfaringer fra pilotprojektet – de voksne .....</b>	<b>30</b>
<i>Arbejdet med CPS-metoden – og tid! .....</i>	<i>30</i>
<i>Planlagte og spontane samtaler .....</i>	<i>32</i>
<i>Afsmitning til fællesskabet.....</i>	<i>33</i>
<i>Lærer-elev-relationer: når magtbalancen skubbes og bliver mere lige.....</i>	<i>34</i>

<i>Supervision</i> .....	35
<i>Et andet mindset; børn er unikke individer</i> .....	36
<i>Fælles forståelsesramme</i> .....	36
<i>Begejstring og forhindringer</i> .....	38
<b>Del 4: erfaringer fra projektlederen</b> .....	<b>39</b>
<i>ALSUP</i> .....	39
<i>Metodetrofasthed</i> .....	40
<i>Tid – igen!</i> .....	41
<i>Supervisionen – hyppighed, længde og varighed</i> .....	42
<b>Opsamling, konklusion og anbefalinger</b> .....	<b>44</b>
<i>Del 1: Baggrund – temaer i interviews før projektstart</i> .....	44
<i>Del 2: Erfaringer fra pilotprojektet – børnene</i> .....	45
<i>Del 3 og 4: Erfaringer fra projektet – de voksne og projektlederen</i> .....	46
<i>Konklusion</i> .....	47
<i>Anbefalinger</i> .....	48
<b>Referencer</b> .....	<b>51</b>



# Resume af evalueringen

Collaborative and Proactive Solutions (herefter CPS) er en samtalemetode og forståelsesramme, som blandt andet indbefatter en særlig samtaleteknik, som kaldes plan B samtaler. I disse samtaler anvender man den forståelse, som gennemsyrrer hele tænkningen og mindsettet bag metoden: børn gør det så godt, de kan.

Denne evaluering undersøger implementeringen af denne metode i et pilotprojekt på en skole i Aalborg, hvor et begrænset antal ansatte har deltaget i supervision, og øvet sig i et år på at arbejde med CPS og plan B samtaler. Evalueringen er kvalitativ, og bygger på logbøger, som deltagerne har arbejdet med, samt interviews med børn, voksne og projektlederen. Der er foretaget tre nedslag i projektets levetid: inden opstart, efter 6 måneder og efter 11 måneder.

Resultaterne af evalueringen omhandler børns og voksnes oplevelser af deltagelsen i projektet. Desuden peger resultaterne på væsentlige elementer man må holde sig for øje, hvis metoden skal implementeres i større skala på en skole.

Samtlige børn og voksne har positive oplevelser af at deltage i projektet. For børnene opleves det særligt betydningsfuldt, at de voksne er begyndt at være nysgerrige og interesserede i deres perspektiver på en anden måde end tidligere. Børnene oplever en kvalitativ forandring i de voksnes måder at håndtere vanskeligheder og vanskelige situationer på, og børnene føler sig mødt og forstået i højere grad end tidligere. Desuden beskriver børnene betydningen af relationen til den voksne, som afgørende for samtalerne succes, og de beretter om, hvordan samtalerne motiverer dem til selv at ændre adfærd og arbejde med ting, der er vanskelige for dem.

De voksne er ligeledes begejstrede for arbejdet med metoden, ligesom de har oplevet at få stort udbytte af supervisionen. De beskriver metoden som vanskelig, fordi den bryder med tidligere vaner og forståelser i forhold til at håndtere konflikter og vanskelige situationer med børn, men oplever samtidig et kvalitativt løft i deres kompetencer og håndtering af vanskeligheder og udfordringer i løbet af projektet, fordi de får en mere systematisk tilgang til at tackle vanskeligheder på. De beskriver endvidere, hvordan selve supervisionen har givet dem et bedre kollegialt sammenhold, fordi de har fået et bedre indblik i de udfordringer, deres kollegaer står med til dagligt. For de voksne er det en særlig tilfredsstillende oplevelse at opleve, hvordan de gradvist, og nærmest ubevidst, begynder at overføre mindsettet til situationer udenfor selve plan B samtalerne. De oplever at tænkningen spreder sig ud til håndtering af konflikter og vanskelige situationer i børnefællesskaberne og i klassen. På trods af de voksnes begejstring for såvel metoden som for den supervision, de har modtaget, har de i løbet af projektperioden også oplevet forhindringer for arbejdet. Disse for-



hindringer er først og fremmest knyttet til den tid, der skal anvendes for at planlægge, forberede og øve sig i metoden. Trods god vilje og stort engagement lykkes det ikke altid at finde den tid, der skal til, for at arbejde med det.

En anden forhindring for at opleve følelsen af at nå helt i mål med metoden er, at ikke alle kollegaer er inddraget i metoden og forståelsen. Det betyder, at der ind imellem kan opstå vanskeligheder med at forklare bevæggrunde og handlemåder i forhold til bestemte børn, ligesom det kan være vanskeligt at overholde aftaler med børn, hvis disse aftaler rækker ind over andres undervisning.

I en dansk almen skolepraksis, ser det ud til, at metoden giver nogle muligheder og handlekompetencer, som lindrer den afmagt, de voksne kan opleve, når børn er i vanskeligheder. Det ser også ud som om, det giver mening, i en dansk kontekst, at dreje fokus i metoden en anelse, så blikket rettes ligeligt mod det sociale fællesskab, som børnene indgår i, såvel som mod manglende færdigheder hos det enkelte barn.

Evalueringen slutter med en række anbefalinger, som er knyttet til refleksioner omkring den tid der skal anvendes for at implementere CPS som metode på en skole, om betydningen af relationen mellem barnet og den voksne, om hvem der skal deltage i arbejdet med metoden, og om supervisionen.

# At se MED barnet i vanskeligheder

I Danmark har inklusion af børn med særlige behov været på den politiske dagsorden i flere år. I skolerne har man med en øget inklusionsprocent (i skrivende stund på omkring 96%) oplevet stadig større udfordringer med personale, som ikke er rustede til inklusionsopgaven, en organisering af skoledagen, som ikke kan varetage de særlige behov, som børnene har. Mange lærere og pædagoger oplever, at bestemte elever udfordrer dem særlig meget og fylder uforholdsmæssigt i timer og frikvarterer.

På trods af en mangeårig systemorienteret inklusionsdiskurs, der skal understøtte fagpersonalets evne til at stille skarpt på forholdet mellem individ og kontekst, når børn er i vanskeligheder, så er der stadig store udfordringer i den danske folkeskole med netop børn, der med deres adfærd udfordrer den skolemæssige kontekst.

Der findes forskellige strategier, tilgange og metoder, hvormed der kan arbejdes inkluderende, men der savnes stadig en metode, som kan favne såvel de individuelle vanskeligheder som fællesskabets krav og forventninger og som kan hjælpe de voksne omkring børnene med at forstå og handle kontekstuelt på det, som opleves som børns individualiserede udfordringer.

En metode, der i en amerikansk kontekst har vist sig anvendelig i forhold til dette, er Ross Greenes CPS. Der er tale om en metode, som lærere, pædagoger og andre voksne omkring børn kan anvende til at inddrage børn i løsning af aktuelle udfordringer og vanskeligheder. Med CPS arbejder man både med det, der ofte forstås som barnets individuelle vanskeligheder, og med de krav som omgivelserne stiller til barnet. Der er således tale om en måde at få øje på, om der er mismatch mellem barnets kompetencer og omgivelsernes krav og forventninger. Metoden bygger således på et individualiseret og kognitivt teoretisk grundlag, men med fokus på den kontekst barnet indgår i.

Der findes i det pædagogiske felt en række strategier og analysemodeller, der hjælper fagpersonalet til, fra et voksenperspektiv, at analysere børns udfordringer. Der mangler imidlertid en strategi eller en metode, der hjælper fagpersonalet til helt konkret at insistere på et børneperspektiv i forhold til børn, som er i særlige vanskeligheder og finde handle-muligheder i forhold til disse børneperspektiver.

Ved at insistere på et samarbejde med barnet ud fra barnets perspektiv, får fagpersonalet værdifuld og afgørende information om, hvor de pågældende udfordringer opstår og hvordan de opleves. CPS metodens styrke er, at den foretager en kobling

mellem individfaktorer og krav, der stilles i konteksten, og metoden peger dermed frem mod en proaktiv og kollaborativ problemløsning. En sådan tilgang til problemløsning fordrer, at de pædagogiske interventioner tager afsæt i barnets oplevede udfordringer og kan dermed rettes mod både udvikling af de manglende kompetencer hos barnet og tilpasning af krav fra omgivelsernes side.

I Danmark har CPS ikke været implementeret systematisk i nogen skolekontekst, om end lærere og pædagoger har ladet sig individuelt inspirere af forståelsen og handlemulighederne, som de er beskrevet i bøgerne: "Fortabt i skolen" (2015) og "Det eksplosive barn" (2005/2010) af Ross Greene. I Aalborg kommune har der været stor interesse for at tage metoden i anvendelse, og der er derfor blevet bevilliget midler til at afprøve metoden i praksis i en enkelt skolekontekst, Vejgaard Østre Skole (herefter VØS). Intentionen er, at denne implementering af metoden i en begrænset kontekst, fungerer som et pilotprojekt i forhold til at bringe CPS ud til andre skoler i Aalborg kommune.

# CPS – metode, tænkning og forankring

CPS kan beskrives dels som en overordnet filosofi, en særlig tænkning knyttet til børn med udfordringer, og dels en konkret metode, der så at sige 'operationaliserer' tænkningen i kraft af de såkaldte plan B samtaler.

Grundstenen i CPS-filosofien er, at *Børn gør det godt, hvis de kan*. Herudfra opstiller CPS-tilgangen to grundsætninger:

- Børns udfordrende adfærd må altid forstås som et resultat af en ubalance mellem omgivelsernes krav og barnets manglende kognitive færdigheder, hovedsageligt indenfor områderne fleksibilitet /tilpasningsevne, frustrationstolerance og problemløsning.
- Den bedste måde at løse udfordrende situationer på, er ved samarbejdsorienteret at løse de udfordringer, der som udgangspunkt er med til at skabe problemet. Børn fortæller med andre ord med deres adfærd, at der er noget, der er svært. Fagpersonalets bliver så at sige at afdække, hvad det er barnet finder svært og herefter hjælpe barnet med at løse det – hele tiden med et dobbelt fokus på samspillet mellem kontekst- og individfaktorer.

Ross W. Greene beskriver i CPS tre forskellige måder, man som voksen kan møde forventninger, som ikke indfries på, og han kalder disse **plan A**, **plan B** og **plan C**.

- **Plan A** indebærer, at den voksne gennemtrumfer sin vilje uden at tage hensyn til barnets perspektiv og årsagen til den problematiske adfærd. Plan A får ikke den voksne til at reflektere over, hvorfor barnet ikke indfrier forventningerne. Plan A lærer heller ikke barnet de færdigheder, det har brug for, for at håndtere problematiske situationer nu og i fremtiden. Der er stor sandsynlighed for, at Plan A bidrager til at øge den problematiske adfærd hos barnet, fordi den ikke løser de problemer, der trigger den problematiske adfærd i første omgang.
- **Plan B** samtalerne hjælper den voksne til at finde ud af og forstå barnets perspektiv på de udfordringer, der opstår. Plan B hjælper ligeledes barnet til at forstå den voksnes perspektiv på samme problem. Og endelig samarbejder den voksne og barnet i plan B samtalerne om at finde en løsning på problemet, som tager hensyn til begge perspektiv, som er realistisk og som fungerer for dem begge.
- **Plan C** indebærer, at den voksne bevidst prioriterer at slippe sine forventninger til barnet i forhold til den aktuelle udfordring. Plan C hjælper den voksne til at afstå fra nogle

lavt prioriterede forventninger, fordi det besluttes at fokusere og bruge al energi på andre problemer, der prioriteres højere.

Plan B samtalerne foregår som udgangspunkt på tommands-hånd eller evt. med en eller flere andre aktører, der relaterer til den udfordring samtalen omhandler. Når den voksne mestrer samtaleformen, kan samtalen også finde sted mere uformelt, f.eks. som korte samtalesekvenser i løbet af en dag. Fælles for de forskellige måder at gennemføre plan B samtaler på er dog, at de altid foretages pro-aktivt; dvs. ikke i de situationer, hvor udfordringerne opstår.

Plan B samtalerne sikrer, igennem en konkret guidet 3-trins fremgangsmåde, en samarbejdsorienteret og proaktiv tilgang til børn med adfærdsproblematikker.

I samtalemetoden arbejder man sig igennem en dialog med det pågældende barn, og ender med et gensidigt tilfredsstillende løsningsforslag, som afprøves i praksis. Således tager metoden afsæt i det enkelte barn og dets manglende kognitive kompetencer – og samtidig, og lige så centralt, stiller modellen skarpt på de krav, der stilles fra omgivelsernes side, som er med til at udløse den udfordrende adfærd.

Hermed arbejdes der på samme tid fra et aktør- og et kontekst-perspektiv; med udgangspunkt i, at ingen problemer kan løses uden at inddrage det involverede barns perspektiv.

# CPS i Danmark – mål med pilotprojektet

Pilotprojekt, CPS på VØS, skal undersøge om det giver mening, og på hvilken måde det kan give mening at overføre CPS som metode til en dansk skolekontekst. Når spørgsmålet melder sig, OM og HVORDAN det giver mening, er det grundet i den kulturelle kontekst for udvikling af metoden. En amerikansk og en dansk/skandinavisk skolekontekst og i det hele taget forståelse af børneopdragelse og børnesyn, adskiller sig på flere forskellige områder, som måske får betydning i implementeringen af CPS. Først og fremmest ser vi i Danmark (Skandinavien) et større fokus på fællesskabet, på klassen og på konteksten end en amerikansk forståelse oftest lægger op til. I en amerikansk skolekontekst og børneforståelse, vil fokus oftere være på individet og dets særpræg, fremfor på fællesskabet<sup>1</sup>.

Det er således målet med pilotprojektet på VØS at gennemføre et transformativt, forskningsbaseret evalueringsprojekt, hvor metoden forsøges, evalueres og herefter justeres til en dansk skolekontekst.

I en transformativ forskningsproces arbejder man med at afprøve en teori eller metode, som er udarbejdet i én kontekst, i en anden kontekst (Ravn 2010). Der bliver dermed tale om et eksperiment, hvor den 'bedst tilgængelige viden' danner afsæt for design, udformning og gennemførelse af projektet. Projektet evalueres løbende for at justere, reflektere og tilpasse i en eksperimentelt afprøvende proces, for via den systematiske evaluering af undersøge, om og hvordan metoden giver mening i en dansk kontekst.

Intentionen er således at afprøve en kulturel transformation af metoden, så den bibeholder sin grundlæggende tilgang til og forståelse af børn og voksne i komplicerede skolesituationer, men justerer efter de logikker, forståelser og særlige strukturer, som er gældende i en dansk sammenhæng.

Pilotprojektet består således af to søjler: en implementering og en evaluering. Disse to søjler sammenflettes løbende og efterfølgende med det formål, at arbejde transformativt med CPS-metoden, så det bliver muligt at identificere faktorer, som i højere grad gør den velegnet i en dansk skolepraksis.

Pilotprojektet løber over en tidsramme fra januar 2016 – december 2016, og i projektet indgår i alt 11 lærere og pædagoger fra VØS i Aalborg kommune.

---

<sup>1</sup> Disse refleksioner bygger dels på egne empiriske erfaringer hos Mette Christensen Jensen og Tine Basse Fisker, som er diskuteret med kollegaer i fagfællesskaber, og dels på den amerikanske sociologiske diskussion angående begrebet "community" (se fx Brint 2001 for en udfoldet diskussion af dette begreb).

## Benævnelse og anonymitet

For læsbarhedens og den sproglige variations skyld benævnes deltagerne skiftevis 'lærere og pædagoger', 'de voksne', 'fagpersonale' og 'deltagerne'.

Da der kun er få mænd blandt deltagerne, vælger vi at omtale alle deltagere som 'hun', for at sikre deltagerne størst mulig anonymitet, når vi præsenterer citater fra interviews og logbøger.

Af samme årsag nævner vi kun deltagerens faglige baggrund, når den er relevant for indholdet i citatet. Vi angiver således udelukkende, hvilken interviewrunde et givent citat er fra, og ikke om der er tale om et citat fra en lærer eller en pædagog, en mand eller en kvinde. Vi kan naturligvis selv finde tilbage til den konkrete informant.

Når vi for læsbarhedens skyld har brug for et navn, er der tale om et anonymiseret navn. Alle de steder, hvor børnene nævner en voksens navn, er der tale om et anonymiseret kvindenavn, med mindre det er en pointe, at det er en mandlig voksen, som barnet taler om.

Børnene benævnes i rapporten oftest som 'børn' og indimellem som 'elever'.

# Pilotprojektet på VØS

Det overordnede mål for pilotprojektet er at afklare, i hvilket omfang plan B samtaler samt målrettet undervisning og supervision til det deltagende pædagogiske personale kan indvirke på børns trivsel og oplevelse af meningsfuld inklusion, af at blive set, hørt og taget alvorligt samt en reducere af udfordrende adfærd i de skolemæssige kontekster. Dette medfører, at projektet er åbent over for justeringer som følge af tilbagemeldinger fra de deltagende voksne og børn, som indgår i projektet.

De overordnede mål med pilotprojektet er således:

- at plan B samtalerne kommer til at danne afsæt for, at fagpersonale og børn med adfærdsudfordringer samarbejder proaktivt om løsninger, der gør, at barnet i videst muligt omfang kan forblive inkluderet i forhold til klassens/gruppens fællesskab.
- at deltagerne lærer at anvende plan B samtalerne som metode, og at der i denne læreproces sker en tilpasning af metoden til de rammer, deltagerne udfører deres daglige praksis i.

Der er derfor tale om to forskellige perspektiver, som pilotprojektet er rettet imod:

- Et fagpersonsperspektiv, hvor pilotprojektet skal øge deltageres handlemuligheder i forbindelse med børn i vanskeligheder i skolekonteksten.
- Et oplevet børneperspektiv, idet formålet med pilotprojektet er at ruste fagpersonalet til i højere grad at inddrage børnene i løsningsstrategier. Børnene skulle dermed gerne opleve øget grad af inddragelse og dette skulle gerne have en positiv indvirkning på deres oplevelse af trivsel og deltagelse i fællesskaberne.

## Design og organisering

Projektdeltagerne i pilotprojektet er 11 lærere og pædagoger fra Vejgaard Østre Skole (VØS). Deltagerne er fordelt vilkårligt i både indskoling, mellemtrin og overbygning.

En repræsentant fra ledelsen deltager ikke direkte i projektet, men indgår som en del af projekt- eller styregruppen. Dette for at sikre ledelsesmæssig opbakning og rammesætning.

- Inden projektets opstart deltager projektdeltagerne og en repræsentant fra ledelsen i et heldags opstartsseminar med Dr. Ross Greene. Dette foregår i oktober 2015.



- Projektdeltagerne indgår efter opstartsseminaret 20 gange fordelt henover projektperioden i supervisions-sessioner á 1,5 time. Supervisionen varetages af Mette Christensen Jensen samt Pernille Hurup fra UCNact2learn, som begge er CPS-certificerede.
- Imellem sessionerne indsamler deltagerne praksismateriale (dvs. lydoptagelser af samtaler med børn, hvor deltagerne øver sig i plan B samtalerne), som danner udgangspunkt for fælles supervision. Praksisarbejdet retter sig, ud fra en på forhånd defineret struktur, mod øvelse i de forskellige trin i plan B samtalerne.
- Endelig projektafslutning foretages på skolen sammen med Pernille eller Mette.
- Undervejs i pilotprojektets levetid, vil der blive foretaget en kvalitativ evaluering. Denne foretages af Tine Basse Fisker, ekstern lektor, DPU/AU og Laila Colding Lagermann, ekstern lektor, DPU/AU. Formålet med evalueringen er være en del af den transformative proces og dermed øge projektets sensitivitet i forhold til at implementere projektet i større skala på flere skoler.

## Succeskriterier

Som rettesnor er der udarbejdet en række succeskriterier for pilotprojektet. Disse er som følger:

- At plan B samtalerne hjælper personalet til at løse udfordringer knyttet til adfærd i skolen i samarbejde med de pågældende børn.
- At plan B samtalerne anvendes i det daglige arbejde og opleves som et meningsfuldt redskab i arbejdet med inklusion og udfordrede børns problematikker.
- At børnene i højere grad oplever sig forstået og inddraget i løsningen af de udfordringer skoledagen byder på.
- At børnene oplever, at udfordringerne bliver færre.
- At plan B samtaler på sigt anvendes både som samtaleform i mere formel struktur, samt at plan B samtalerne desuden ville kunne anvendes i en mere fleksibel form, f.eks. som mindre sekvenser hen over en dag, dog stadig med øje for samtalens struktur og elementer. Dette vil blive muligt, når samtalens form er blevet internaliseret hos deltagerne.

Hertil forventes det, at evalueringen bidrager til en kontekstsensitiv metodeudvikling, som øger metodens anvendelighed i en dansk skolepraksis, og at denne metodeudvikling vil ligge i forlængelse af pilotprojektet.

# Evalueringen

Evalueringen af CPS-projektet er en ekstern evaluering, med det formål at afdække og undersøge effekter af projektet samt forstå de mekanismer, der kan ligge til grund for projektets opnåelse eller manglende opnåelse af egne mål og succeskriterier.

Planlægningen af evalueringen er sket i tæt samarbejde med projektlederen, for at sikre den kvalificering af projektet, som evalueringsdesignet kan bidrage til at etablere på et tidligt tidspunkt i processen.

Evalueringen skal derfor afdække såvel om projektet har en effekt som hvorfor og hvordan det i givet fald har en effekt. Af den grund anvendes forskellige metodiske tilgange til evalueringen. De anvendte metoder er kvalitative og valgt med henblik på at nå mest muligt nuancerede forståelser af mekanismerne i projektet. Evalueringen skal således bidrage med justeringer og tilpasninger i projektets levetid, så projektets mål, såvel de kort- som langsigtede i videst muligt omfang nås. Hermed bliver evalueringen indskrevet som en central aktør i den transformerende proces, som CPS-projektet er formet omkring.

## Evalueringens design

Da CPS projektet tager udgangspunkt i at kvalificere professionelle omkring børn til at tage børnenes perspektiv, må evalueringen nødvendigvis interessere sig for såvel de voksnes som børnenes forståelser af projektets påvirkning af hverdagslivet og af de professionelle kompetenceudvikling.

CPS antages således at have en effekt på følgende:

- Lærernes og pædagogernes oplevelse af øget forståelse, mestring og handlemuligheder i forhold til vanskelige situationer
- Elevernes individuelle trivsel (de elever, som deltager i plan B samtaler) og oplevelse af at blive mødt, forstået og inddraget i løsninger i forhold til egen adfærd, trivsel og deltagelse

Evalueringsspørgsmålene, som tager udgangspunkt i projektets mål, tager afsæt i disse foki. Følgende metoder vil blive anvendt i forhold til de 2 deltagergrupper.

*Lærerne/pædagoger/vejledere/ledere:*

- kvalitative interviews
- kompetence- og refleksionslogs

*Eleverne:*

- Kvalitative interviews

De kvalitative interviews med såvel pædagogisk personale som med eleverne skal udforske deltagerperspektiverne i projektet, med henblik på løbende at kvalificere projektet. Interviewene skal derfor foretages i opstarten, undervejs og i slutningen af projektet. På den måde opstår fælles viden om, hvordan deltagerne opfatter, forstår og oplever årsagsvirkningsforholdet i projektet. De kvalitative interviews tjener yderligere det formål at afdække hvilke kontekstsensitive transformationer, der er særligt relevante, i fald en fremtidig udvidelse af projektet kommer på tale.

Kompetence- og refleksionsloggen er et redskab, som det pædagogiske personale skal arbejde med løbende i projektet. Formålet er at skabe en systematisk registrering af de oplevede ændringer i forståelser og handlemuligheder hos det pædagogiske personale. Der er tale om en log, med en række spørgsmål, som sigter mod erfaringsopsamling og dokumentation af kompetenceudvikling. De refleksioner som bliver opsamlet her, bliver et indirekte mål for det pædagogiske personales kvalificering og læring via projektet.

## Evalueringsens kronologi

Da vi som udgangspunkt er interesserede i at indfange de forandringsprocesser, som muligvis opstår i forbindelse med CPS projektet, og da evalueringen desuden skal bidrage til projektets (kulturelle) transformation, er evalueringen tilrettelagt i tre faser, som vi kalder før, undervejs og efter. Med disse indblik på tre forskellige tidspunkter i projektets proces, bliver det muligt at afdække forventninger, forhåbninger og ønsker inden projektet, samt få en fornemmelse af kontekstspecifikke vanskeligheder, som deltagerne ønsker og håber, at CPS projektet kan hjælpe dem med at adressere. Desuden bliver det naturligvis muligt at følge om disse håb og ønsker indfries og på hvilken måde.

### 1. januar 2016 - FØR

- kvalitative fokusgruppe interviews med alle deltagende lærere/pædagoger
- kvalitative fokusgruppeinterviews med seks børnegrupper
- logbogsindsamlinger

### 2. juni 2016 - UNDERVEJS

- kvalitative fokusgruppe interviews med alle deltagende lærere og pædagoger
- kvalitative interviews med fem børn, som har deltaget i plan B samtaler
- logbogsindsamlinger

- Interview med projektleder: Mette Christensen Jensen
3. december 2016 - EFTER
- kvalitative fokusgruppe interviews med alle deltagende lærere og pædagoger
  - kvalitative interviews med børn, som har deltaget i plan B samtaler
  - Interview med projektleder: Mette Christensen Jensen

Evalueringens empiriske materiale bliver løbende bearbejdet, og i august færdiggøres en midtvejsrapport, som kan anvendes i arbejdet med at planlægge efterårets intervention.

Som afslutning på evalueringen fremlægges en rapport i marts 2017.

# Resultater

Selve evalueringsundersøgelsen er som nævnt struktureret i tre forløb: et før, undervejs og efter implementeringen af metoden. Flere af spørgsmålene går igen i interviewene, fordi vi herigennem får mulighed for at følge ændrede forståelser hos børn og voksne som følge af projektet. Vi har efter analyserne af interviewene og logbøgerne valgt at præsentere resultaterne efter følgende struktur:

Del 1: Baggrund: temaer i interviews og logbøger før projektstart

Del 2: Temaer i børneinterviews under og efter projektet

Del 3: Temaer i vokseninterviews under og efter projektet

Del 4: Erfaringer og refleksioner fra projektlederen

Vi valgte at inkludere projektlederens erfaringer og refleksioner særskilt i evalueringen, fordi de bidrager med væsentlige pointer, som ikke blev berørt i interviewene med børn og voksne, men som har betydning i forhold til en videre udbredelse af CPS som metode til andre skoler.

# Del 1: Baggrund: temaer i interviews og logbøger før projektstart

## Før-interviews – Børn

Følgende temaer er udsprunget af fokusgruppe interviews med seks grupper af børn, fordelt på 0, 2, 3, 4 og 8 klassetrin. I grupperne deltog mellem 5-8 børn.

### Relation mellem børn og voksne

Igennem interviewene med børnene synes der at være bred enighed om, at læreren er afgørende for oplevelsen af ikke bare undervisningen men for livet i skolen generelt.

De deltagende børn fra VØS er i den forbindelse enige om, at der er stor variation i forhold til hvilke lærere, der synes i stand til at kunne håndtere problemer i klassen. Generelt ser det ud til, at problemer og vanskeligheder i klassen fylder mere i de yngste klasser (indskoling/mellemtrin) end i de store klasser (udskoling), hvor de i før-materialet i denne undersøgelse stort set ikke findes. I den forbindelse handler problemer i interviewene med indskolings-eleverne primært om larm i klassen, ligesom larm i flere tilfælde af eleverne kobles sammen med kedsomhed; man larmer, når man keder sig.

Denne pointe går igen i andre kvalitative studier af kedsomhed, hvor larm ligeledes kobles til kedsomhed og her som en slags modstand imod, når det, der foregår i undervisningen, for eleverne ikke giver mening – larm opstår med andre ord i en længsel efter få det der foregår til at give mening (se fx Christoffersen, 2014).

I mellemtrins-interviewene handler det ikke så meget om larm, men mere om *sure lærere* og om, at *unge lærere* tilsyneladende ikke er så gode til at få ro – læreren fjoller for meget. Endvidere er der enighed om, at når de voksne bliver sure og råber, stoppe børnene med at høre efter. Ifølge børnene er der mere respekt for, når voksne håndterer problemer uden at blive sure og råbe, hvilket synes at virke direkte udvidende på børnenes evner til at lytte på, hvad der bliver sagt.

Fra forskning i klasseledelse og i lærer-elev relationer ser vi, at noget af det mest afgørende for børns skoleliv er, at de har en oplevelse af at deres lærere kærer sig om og får øje på hver enkelt elev (Plauborg, 2017; Nielsen, 2016; Lagermann, 2017 *in press.*). Elevernes fortællinger i interviewene taler ind i denne sammenhæng og understreger betydningen af den positive relation til de betydningsfulde voksne i deres skoledag – uanset om der er tale om lærere eller pædagoger.

### At blive lyttet til

Det relationelle tema ser ud til at blive en gennemgående rød tråd i børnenes perspektiv på eget skoleliv, og det går således igen i temaet 'at blive lyttet til', som kom til at fylde meget i disse interviews. Særligt i forbindelse med konflikthåndtering er de fleste af eleverne i før-interviewene enige om, at man skal snakke om konflikterne og man skal lyttes til. I næsten samtlige interviews nævner eleverne vigtigheden i, at konflikter løses med dem, det handler om, snarere end i plenum med/foran hele klassen. Dette ligger i tråd med anbefalinger for hensigtsmæssig klasseledelse, hvor skæld ud af enkelte elever i klassen risikerer at påvirke læringsmiljøet for de andre elever (Søndergaard, et. al., 2014).

Børnene fortæller desuden, at en god voksen er en voksen, der lytter til børnene. At lytte til og snakke med børnene (særligt pigerne) om konflikter, går igen som tema i samtlige interviews. Vi betragter behovet for at blive lyttet til, som en komponent i den gode relation til de voksne, og de to temaer fremstår dermed som uadskillelige.

### Køn, konflikter og konflikthåndtering

I forhold til børnenes oplevelser med konflikter i skolen, ser det i før-interviewene med børnene ud til, at der optræder et mønster omkring køn: Umiddelbart er pigerne dem, der på tværs af før-interviewene taler konflikter frem som problematiske, hvilket understøttes af flere af drengene – det er mest pigerne, der er involverede i konflikter, ind imellem refereret til, af drengene, som "pige-fnidder". I forbindelse med håndteringen af disse konflikter, vægtes det af eleverne, at kønnede konflikter også har kønnede håndteringer; det står med andre ord som centralt for børnene i forhold til deres erfaringer med voksnes håndtering af børns konflikter, at kvinder fx anses som mere kvalificerede end mænd til at håndtere fx pige-konflikter. Dette handler dog i høj grad ifølge eleverne om evnen til at *lytte*, som de altså umiddelbart knytter mere til kvindelige end til mandlige voksne.

### Før-interviews og logbøger – lærere og pædagoger

Følgende sammenfatning af temaer tager udgangspunkt i de gruppeinterviews, som blev foretaget med lærere og pædagoger før CPS projektet startede, og i de logbøger, som deltagerne blev bedt om at arbejde med.

### Tid og kvalifikationer som begrænsning

Igennem interviewene med de implicerede lærere træder *tid* frem som en væsentlig faktor, der synes at få afgørende betydning for, hvad det som lærer bliver muligt og umuligt at praktisere i relation til eleverne. Dette træder særligt tydeligt frem i forhold til at balancere individ og fællesskab. En af de voksne udtrykker det således:

*Tidsfaktoren er helt klart et problem, også ift. inklusion; Hvordan får man hjulpet den enkelte, uden at det går ud over de andre? Det er svært.*

(1. fokusgruppe interview med de voksne, januar 2016)

Og, kunne man tilføje, med henvisning til andre steder i interviewene: Hvordan får man hjulpet/undervist de andre elever, uden at det går ud over den enkelte? Denne balancering imellem individ og fællesskab er et tema, der synes at gå på tværs af de interviewede voksnes fortællinger. Det handler mere konkret om frustrationen ved at det, at imødekomme behovet hos én elev, der af de voksne vurderes som en elev, der har særlige behov, synes at være på bekostning af de andre elever i klassen. Ligeledes opleves det omvendt som frustrerende at tage sig af de andre elever på bekostning af den éne elev, der af læreren vurderes at have brug for noget andet. Læreren valg synes i den sammenhæng hele tiden at være på "nogens bekostning" (klassen eller den enkelte elev) hvilket opleves som vanskeligt og utilfredsstillende for især lærerne at navigere i.

Lærernes frustrationer i forhold til dette rammer ned i problematikken omkring, hvordan man bedst intervenserer, når børn befinder sig i komplicerede lærings- og skolesituationer: skal man regulere på den kontekst eleven indgår i, eller skal man regulere på eleven? Og hvis man skal regulere på eleven, skal man så gribe til kompenserende og skærmende strategier eller til udviklingsorienterede strategier, som fokuserer på at hjælpe barnet til den nærmeste zone for udvikling?

Uanset hvilken strategi man vælger at anvende, er der brug for tid og kvalificeret intervention fra veluddannet personale. Lærerne oplever i høj grad, at tiden er alt for knap til at foretage både vurderingerne og interventionen, og at de desuden ikke har de fornødne kvalifikationer til at arbejde med problematikkerne.

Pædagogerne i undersøgelsen oplever ikke i samme grad tid som en central problematik, men oplever at de mangler redskaber og strategier til at hjælpe børn i konflikter og andre typer af vanskeligheder, hvilket fører os videre til næste tema.

### **Systematik og hands-on-metoder**

Et tema, der synes at gå på tværs af de interviewede læreres og pædagogers fortællinger, er ønsket om en mere systematisk tilgang i arbejdet med særligt de elever, som lærere og pædagoger oplever som vanskelige at arbejde med. Det opleves af de implicerede professionelle med andre ord som en begrænsning i deres arbejde med eleverne, at de faktisk ikke ved, hvordan de kan håndtere konflikterne med visse elever på en systematisk og mere optimal måde. En af de voksne udtrykker det således:



*Jeg synes også, det er den der systematik. Jeg synes egentlig ikke, jeg er så rustet til alle de problematikker, jeg oplever i hverdagen, så jeg synes det kunne være rart med **noget systematik**, så det ikke bliver sådan en legen med intuition og lomme filosofi og hvad jeg lige... fordi nogle gange tænker jeg også, at jeg kommer til at give op omkring et eller andet tiltag, jeg gør, fordi "Nå, det virker sgu ik", så gør vi noget andet. Men måske skulle der bare have været mere tid på eller systematik. **Så jeg ved lidt mere, hvad jeg gør.***

(1. fokusgruppe interview med de voksne, januar 2016)

Ovenstående citat understreger, hvordan lærere og pædagoger generelt i interviewene giver udtryk for, at de mangler redskaber til at håndtere konflikter med især de elever, der opleves som vanskelige. De er med andre ord overladt til sig selv, og hvad de lige finder muligt i situationen.

Logbogsoptegnelserne fra både lærere og pædagoger understreger de gentagne situationer, hvor de oplever at mangle metoder, redskaber og ganske enkelt ideer til, hvordan de kan komme videre med en fastlåst situation. Én af dem rammer meget godt budskabet, som går igen i flere logbøger, når hun skriver:

*Jeg aner ikke, hvordan jeg skal tackle en konflikt som ovennævnte, jeg ved heller ikke, hvorfor jeg greb "to muligheder" som en chance. Konflikter med denne dreng er som regel meget uforudsigelige i forhold til, hvordan det lykkes at tale ham ned.*

(Logbog D, februar 2016)

Ofte i såvel interviews som logbøger, beskriver lærere og pædagoger frustrationer, fordi de har en oplevelse af utilstrækkelighed i bestemte situationer. De oplever indimellem, at de handler på én måde, men at det var noget andet, der skulle til, fordi det de gør, ikke virkede. Så hvad er det, der virker?

Dette har de voksne samlet set store forhåbninger til, at CPS-metoden kan bidrage med at svare på. Og i den forbindelse er der store forhåbninger til især plan B samtalerne i forhold til de børn, som opleves at have "massive vanskeligheder, og som lukker helt af" og at få hjælp til "at få stillet de rigtige spørgsmål til at få åbnet barnet op".

En forventning – eller forhåbning – der ser ud til at gøre sig gældende på tværs af interviewene er således ønsket om at finde et redskab, som kan lindre deres afmagt i vanskelige situationer. Dette redskab ser for de deltagende ud til at være bestemte spørgsmål, som 'lukker barnet op'. Der knyttes således store forventninger til de 'nøglespørgsmål', som plan B samtalerne muligvis indeholder, og som de forestiller sig er nøglen til at få nogle svar fra børnene, som de kan bruge i deres arbejde med at hjælpe dem.

Lærere og pædagoger taler om konflikter som særligt belastende og håber at plan B samtalerne kan bidrage til at "nedbringe antallet af konflikter" eller gøre dem i stand til "ikke bare at lukke konflikter ned, men lære måder at håndtere dem mere optimalt".

Plan B samtalerne er som udgangspunkt forebyggende samtaler, som afholdes i rolige stunder, når konflikter er klinget af og gemytterne er faldet til ro. I modsætning hertil er akut konflikthåndtering, som i denne sammenhæng kan betegnes som indgribende strategier, som man må tage i anvendelse i akutte konfliktsituationer. Udtalelserne i disse interviews peger således på, at det er centralt for evalueringen at være opmærksom på deltagerens oplevelse af mestring og afmagt i forhold til konflikthåndtering i løbet af projektet. Netop afmagten i konfliktsituationer står særligt tydeligt frem i logbøgerne, og på trods af, at plan B samtaler som udgangspunkt er forebyggende og ikke rettet mod at håndtere akutte konflikter, håber de deltagende voksne at opnå indsigter, der kan hjælpe dem i situationer med stor afmagt, som en deltager her beskriver:

*Jeg er total overrumplet over, at han slog mig, og derfor er det svært at finde ord. Jeg kan slet ikke komme i kontakt med ham, og da der også er en sprogbarriere er jeg total udfordret og kommer helt til kort. Jeg følte mig afmægtig og utilstrækkelig. Jeg tænker, at drengen gjorde det samme.*

(Logbog H, februar 2016)

Denne deltager er ikke alene om først og fremmest at føle afmagt og utilstrækkelighed, fordi ønsket om at hjælpe børnene er så stort, men redskaberne til det er sparsomme.

Gennemgående i interviewene med de voksne ser der ud til at løbe en forståelse om, at det at få styr på konflikterne kommer før og er selve forudsætningen for det faglige. Det ser vi nærmere på i det følgende afsnit.

### **Faglighed og trivsel – to sider af samme mønt?**

En udbredt forståelse blandt lærere og pædagoger generelt handler om en kausal sammenhæng mellem trivsel og faglighed; at øget trivsel skaber øget faglighed og dermed læring hos eleverne. Denne forståelse ses ligeledes blandt lærerne på VØS. Fx fortæller en lærer om, hvad hun ønsker at få ud af implementeringen af CPS-metoden:

*(...) øget trivsel hos alle [elever og lærere], og styrkede kompetencer. Det kunne være dejligt i vores fag. I virkeligheden, så tror jeg bare, jeg håber på et eller andet brugbart. Vi skal kvalificere os, og det her er et spændende område at kvalificere sig på. (...) Men øget trivsel... -det må næsten være det, sådan at der er mere tid, til det vi kommer her for... at kvalificere børnene til livet, og det faglige, de skal lære... altså jo mindre tid man kan bruge på en konflikt, jo mere tid har vi til alt det gode*

(1. fokusgruppe interview med de voksne, januar 2016)

Med henvisning til den nyeste klasseledelsesforskning er dette dog en udbredt misforståelse, fordi faglighed og trivsel i praksis ikke kan skilles ad; det er med andre ord to sider af samme sag (Plauborg 2016). Så snarere end at tænke i at trivsel er noget, der tænkes *udenom* og *før* det faglige, så handler det i højere grad om, at de to ting er vævet ind i hinanden og dermed ikke kan tænkes som adskilte størrelser – trivsel er *også* noget, der skabes gennem faglighed.

## Del 2: Erfaringer fra pilotprojektet – børnene

Følgende sammenfatning af temaer tager udgangspunkt i de 11 interviews, som blev foretaget i forbindelse med evalueringen af pilotprojektet. Alle 11 børn havde i større eller mindre grad erfaring med de voksnes brug af plan B samtaler. Nogle havde haft mange samtaler, nogle havde haft et par stykker. Temaerne er fælles opmærksomheder, som børnene selv lægger vægt på i interviewene.

### At blive lyttet til og inddraget i løsningen

Alle eleverne er enige om, at plan B samtalerne med de voksne har været en god oplevelse. De giver uden undtagelse udtryk for, at det er rart at blive spurgt til af de voksne, og to elever udtrykker det således:

*(...) det er i hvert fald anderledes end det plejer. Lotte spørger på en anden måde nu, og så lader hun også OS forklare, hvad vi synes og hvad vi synes, vi kan gøre bedre. (...) det [anderledes, red.] er hvordan hun spørger ind til det. Hun spørger bare på en anderledes måde. Nu spørger hun, hvad jeg synes, der er sket og hvordan HUN synes, og hvordan en anden synes. Ex har Lotte jo også haft samtaler med andre, og så siger hun nogle gange hvad de har sagt til det, og sådan. Og så også hvad der kan gøres bedre. Så siger hun, hvad hun selv synes, hun skal øve sig på, og hvad hun synes, jeg skal øve mig på. (...) JEG siger, hvad JEG synes jeg skal øve mig på... [før, red.] der sagde Lotte, hvad HUN syntes, jeg skulle øve mig på... (...) det er dejligt at få snakket om tingene, der sker i klassen (...) Det føles bedre, når det er noget jeg selv synes, jeg skal øve mig på. Måske [fordi, red.] at det er MINE meninger, måske sammen med Lotte, og ikke kun Lottes meninger.*

(2. interview med pige, 3. klasse, juni 2016)

En anden elev siger:

*Normalt når vi bare laver lektier, så er det mig, der spørger Annette fx "hvad står der dér", og så er det Annette der svarer. Til plan B samtalerne er det omvendt. Det er rart.*

(3. interview med pige, 1. klasse, december 2016)

Med disse udsagn som eksempler, der illustrer det, som flere børn udtrykker, bliver den etiske fordring der løber gennem selve metoden tydelig; at se og forstå børn i vanskeligheder ud fra et første persons perspektiv, fremfor ud fra et tredje persons (ekspert)blik. Med

udgangspunkt i børnenes fortællinger generelt og udtalelserne ovenfor specifikt, er det tydeligt at se den positive effekt, det i praksis har for de involverede børn, når de bliver inddraget som en del af løsningen og ikke blot som en del af problemet.

Et centralt element i CPS metoden er, at børnene skal inddrages i løsningen af problemer. Dette punkt opleves også af børnene i interviewene som positivt, men de beretter samtidig, at det kan være svært at finde på løsninger på specifikke problemer, når læreren spørger dem, om de har forslag hertil. Børnene giver i den forbindelse udtryk for, at det ikke er så afgørende for dem, at det er lige præcis er deres egen løsning, de finder frem til med den voksne i samtalen. Den væsentligste værdi ligger for dem i, at de er blevet spurgt og hørt i samtalen, og at de har haft mulighed for at have en mening om løsningen.

### **Elevens relation til den voksne har afgørende betydning for eleven**

I interviewene med eleverne bliver det tydeligt, at relationen til læreren eller pædagogen er af stor betydning for oplevelsen af plan B samtalerne. Julia udtrykker det således:

*Jeg tror, at det var bedst med Maja, for jeg har ikke så meget lyst til at sige noget til de andre, det er lidt svært på en måde. Der er også mange andre i klassen, der har det på den måde, men lige Maja er den, jeg gider sige det til, fordi de andre tager det lidt mere hårdt, og Maja tager det bare sådan stille og roligt, og de andre de siger... fx vores klasselærer siger bare "Børnehaven" til alt. Lige meget hvad det er så: "Børnehaven. Det er lige meget, slå en streg over det. Bliv gode venner".*

(2. interview med pige, 3. klasse, juni 2016)

Følgende uddrag fra interviewet med en anden elev peger på noget af det samme. Eleven fortæller:

*Tine: Kunne det have været en hvilken som helst af lærerne, der havde den [plan B, red.]snak?*

*Eleven: Det kunne have været nogle få lærere. Min 1. klasses lærer kunne det ikke have været. Hun hedder Lone, og nej, det kunne det ikke have været. Det havde været langt fra det samme. Hun er den strengeste lærer, jeg har haft og også den jeg har lært mindst af.*

*Laila: Så der er forskel på lærerne? (Eleven: ja) og du tænker ikke, at den der måde at spørge på, som Betina gør, det var noget som ALLE lærere kunne lære?*

*Eleven: nej, DET tror jeg ikke (...)*

(2. interview med dreng, 4. klasse, juni 2016)

Eleven trækker her linjerne tydeligt op i et tema, som går igen hos flere børn: at en bestemt lærer eller pædagog er helt afgørende for elevernes oplevelse af at deltage i skolen generelt og altså i plan B samtalerne specifikt. Efter elevens bedste overbevisning er det ikke alle,

der kan lære CPS-metoden. Faktisk er samtlige børn, med undtagelse af én, enige om, at de ikke kunne have plan B samtaler med andre end netop den voksne, de har dem med i dag.

Det rejser en række spørgsmål som; Hvad skal der til, for at man som voksen kan lære metoden? Hvis eleven her har ret, hvad karakteriserer i så fald de voksne, der godt kan lære metoden? Og hvad stiller vi så op med de voksne, der ikke kan lære det?

Spørgsmålene kan synes kontroversielle, ikke mindst fordi det stiller spørgsmålstejn ved, hvem det er, der inviteres ind i skolen for at undervise vores børn. Eleven her har imidlertid en pointe, som også diskuteres i forskningssammenhæng. Louise Klinge Nielsen beskriver således i sin Ph.d.-afhandling hvordan netop relationskompetencen er en helt central kompetence hos en lærer (Nielsen, 2016).

## Alle for én

Som vi skal se lidt senere, giver de voksne udtryk for, at det ville give mening for dem, at der var konsensus blandt dem og deres kollegaer om at anvende CPS og det grundlæggende mindset, som dét implicerer. Det samme giver børnene udtryk for. Kamma siger fx:

*Selvølgelig er de [andre lærere] søde, men der er rigtig mange lærere, der bare, fx... En af vores lærere, siger altid: "Arhmen, det er bare hønsegård, kan I finde en løsning?", og sådan noget, og der er mange lærere, der ikke rigtig forstår det, og bare siger: "Arhmen det er bare sådan nogle små ting". Altså, de fleste piger, de har meget tøse-humor, men det har Karen også hjulpet med, at vi ikke har så meget mere.*

(3. interview med pige, 4. klasse, december 2016)

Flere af eleverne giver udtryk for oplevelsen af at blive taget seriøst af de voksne i plan B samtalerne. En enkelt elev går så langt som til at give udtryk for, at hvis alle lærere kunne mestre dette, ville det blive bedre at være barn!

## Effekten af plan B samtalerne på tværs af skole og fritid/fremtid

En interessant effekt ved plan B samtalerne er, at de synes at få afsmittende effekt på nogle elevers deltagelse i andre sammenhænge udenfor/efter skolen. Anton udtrykker således:

*Jeg tror jeg kan bruge noget af det med samtalerne efter 9. klasse også. Jeg snakkede mere i klassen før de to klasser blev slået sammen [i 9. klasse]. Men jeg er blevet bedre. Jeg har nemlig også fået et arbejde, så der snakker jeg også med folk... Så jeg øver mig.*

(3. interview med dreng, 9. klasse, december 2016)

Det som bliver tydeligt med elevens fortælling, er vigtigheden i, at hvis vi vil forstå børns deltagelse i én sammenhæng, er vi nødt til at forstå den som del af en samlet livsførelse. Så når vi skal forstå den forandring, som eleven her tydeligvis har gennemgået – fra tidligere (efter sammenlægningen) ikke at have talt så meget, til i dag, hvor han oplever, at han er blevet bedre til at snakke i timerne – hænger dette, ifølge ham selv, sammen med, at han får øvet sig såvel i klassen som udenfor, på sit arbejde i sin fritid.

Eleven beretter således om, hvordan plan B samtalerne fastholder hans motivation over tid, og hvordan han helt bevidst forsøger at bruge elementer fra plan B samtalerne i sit fritidsjob. Eleven betragter det selv som en effekt, der kan få betydning for hans deltagelse senere i livet, efter endt 9. klasses forløb, og beretter hvordan disse samtaler hjælper med at fastholde hans motivation. Han ville gerne have flere samtaler, gerne fast hver 14 dag, fordi han oplever, at de ville hjælpe ham med fremadrettet at blive bedre til at udtrykke sig og tale mere i sociale sammenhænge.

## De voksnes udvikling i løbet af projektet

Det er tydeligt for de fleste af børnene, at de voksne er blevet dygtigere til plan B samtalerne i løbet af projektets levetid. I interviewet i juni 2016, hvor projektet har været i gang i 6 måneder, formulerer en elev det således:

*(...) hun er blevet bedre til at lytte. Og hun stiller spørgsmål på en anden måde, fx før, der sagde hun nok bare: "Det gik rigtig godt i dag, og det og det og det", og nu siger hun sådan: "Hvad synes DU har været godt i dag?". Det er rart, at jeg føler hun lytter til, hvad jeg synes og jeg ved, hun har hørt hvad jeg har sagt.*

(2. interview med pige, 3. klasse, juni 2016)

Eleven beskriver her den forskel, hun mærker, der er sket efter, at den voksne har arbejdet med plan B samtaler og fået supervision i 6 måneder. Efter yderligere 6 måneder udtrykker en anden elev det på følgende måde:

*Det er blevet lidt nemmere at tale med Anja – det bliver nemmere, jo mere jeg taler med hende. Også fordi hun har kendt mig så længe nu. Det er rart. Anja er begyndt at spørge ind til de små detaljer i plan B samtaler – det er hun blevet bedre til end i starten. Især hvor hun i starten blot sagde; "Ja, og hvordan kan vi så løse det?", så spørger hun mere og mere ind i dag til mange små ting. Hvis jeg fx siger: "Jamen, det er fordi, nogle gange så synes jeg bare, det er meget svært at sige det", så ved hun jo ikke hvornår, i hvilken sammenhæng og hvordan, sådan... Så ved hun det ordentligt, og så kan hun måske hjælpe mig lidt bedre.*

(3. interview med pige, 4. klasse, december 2016)

Generelt udtrykker alle børn stor tilfredshed for samtalerne med de voksne, og alle børnene er enige om, at plan B samtalerne virker, og flere af børnene kunne godt ønske sig flere af disse samtaler med de pågældende voksne, bl.a. fordi samtalerne virker motiverende for børnene. Men det er ikke blot i samtalerne, der synes at være sket en ændring hos de voksne. Flere af børnene giver (ligesom de voksne) udtryk for, at de voksne har ændret sig også udenfor plan B samtalerne. Dette giver sig til udtryk ved alt fra fx oplevelsen af, at tonen hos den voksne har ændret sig, når de taler til børnene, til oplevelser af, at undervisningen med den pågældende lærer er blevet decideret anderledes.

Samtidig vidner børnenes udsagn om, at der med implementeringen af CPS-metoden er tale om en proces, hvor det er vigtigt, at der sættes tid af til, at såvel de voksne som børnene får muligheder for at øve sig på den nye samtaleform.



## Del 3: Erfaringer fra pilotprojektet – de voksne

Følgende temaer blev talt frem i interviewene i juni og december, da projektet havde kørt i hhv. 6 og 11 måneder.

### Arbejdet med CPS-metoden – og tid!

Samtlige voksne giver i interviewene gennemført undervejs i arbejdet med CPS-metoden samlet set udtryk for, at de er glade for arbejdet med metoden. Det har været spændende at arbejde konkret med metoden, men også udfordrende i starten, men nemmere med tiden og den øvelse der er forbundet hermed.

CPS-metoden har grundlæggende givet de voksne en oplevelse af, at der ikke er modstand fra børnene – noget som enkelte af de voksne var bekymrede for inden implementeringen. De oplever, at det, at metoden er båret af nysgerrighed, fremfor fokus på problemer og (negativ) adfærd i sig selv har gjort en forskel. Om det og den forandring det skaber, fortæller en af de voksne:

*Når man fokuserer på den uønskede adfærd, så bringe det naturligt børnene i en forsvars position, fordi de føler sig angrebet. Og det er ikke fordi jeg har følt mig som en udpræget skæld-udlærer, men alligevel har der været den der udprægede plan A, som er anderledes end det jeg øver mig på at gøre med plan B. Og der synes jeg, at jeg tydeligt kan mærke, når vi går i gang med plan A og så ift. plan B, ift. de børn. (...) Men det er enormt tidskrævende. Jeg kan ikke gøre det på 10 minutter.*

(2. fokusgruppe interview med de voksne, juni 2016)

De voksne oplever det som direkte udvidende for børnenes mulighedsbetingelser, at de voksne med metoden begynder at gribe situationer med børnene anderledes an.

Et væsentligt problem er dog, som det nævnes ovenfor og flere steder på tværs af interviewene aspektet om tid. Dette viser sig såvel i interviewene som helt konkret i arbejdet med logbøgerne. I følge evalueringens design, skulle deltagerne udfylde logbøger i forbindelse med hver af de 3 interviewrunder, men i forbindelse med anden interviewrunde, havde kun 3 ud af 11 deltagere haft tid og overskud til at arbejde med logbøgerne.

Dette er i sig selv interessant – og bekymrende. Der er ingen tvivl om, at deltagerne gerne vil arbejde med både CPS og bidrage til evalueringen, men tiden er så knap, at de er nødt til at prioritere. Vores diskussioner omkring dette resulterede i, at vi besluttede ikke at

bede om logbøger i forbindelse med tredje interviewrunde. Vi havde i vores uformelle interviewsamtaler med projektlederen fået et indblik i deltagernes pressede hverdag, og vi vidste fra kontakt med ledelsen, at flere af deltagerne var sygemeldte i løbet af efteråret. Da vi ikke ønskede at lægge yderligere pres på deltagerne, valgte vi derfor ikke at bede dem arbejde med logbøgerne i tredje omgang. Tidspresset fik dermed ganske konkret betydning for evalueringsarbejdet i forbindelse med projektet.

I juni interviewene, da projektet havde kørt i 6 måneder, oplevede særligt lærerne store udfordringer forbundet med tid; tid til at arbejde med metoden, tid til at gennemføre plan B samtaler med eleverne. Lærerne føler sig samlet set meget tidspresede, og flere peger på, at det er nødvendigt med egentlig skemalægning, hvis CPS skal forankres i den organisatoriske og pædagogiske praksis, fordi det er for vanskeligt at få det presset ind i et i forvejen hektisk program.

Flere af de deltagere fortæller i den forbindelse, at de i de første 6 måneder ingen tid har fået til arbejdet med metoden, og at de derfor har taget tiden af deres forberedelsestid. Dette opleves som et stort pres og som en begrænsning – både for forberedelsen af deres undervisning og for deres arbejde med metoden.

I december interviewene, et halvt år senere, er tid fortsat en faktor, men presset er lettet en del, de tiltag, der undervejs i forløbet er lavet fra ledelsens side, ift. at skemalægge noget af arbejdet, har givet flere af lærerne/pædagogerne bedre betingelser tidsmæssigt, for at arbejde med implementeringen af metoden. Men herudover synes der også at være forskelle fx ift. profession. En af de voksne beskriver det således:

*Fordelen er, at Bjørg og jeg er pædagoger. Fordelen er at vi som regel er med sammen med en lærer, så kan man sige, jeg tager altså lige 10 min sammen med den her elev. Det er i hvert fald den måde jeg har fået det til at fungere på, ved at snakke med dansklæreren og sige: i morgen, kan jeg lige have en samtale der? Hvis jeg var alene, så kunne det ikke lade sig gøre. Jeg har også brugt noget af min forberedelse på at sige: jeg kommer lige i morgen. Så på den måde kan VI få det til at lykkes, men jeg tror lærerne er meget udfordret på, at de står alene, og dem på mellemtrinnet og i ældste afdeling, som ikke har en pædagog til at tage de her samtaler*  
(3. fokusgruppe interview med de voksne, december 2016)

En af de voksne, som på sin side oplever tiden som et massivt problem, beskriver:

*I foråret havde jeg ikke fået timer til det, så det var det der hele tiden blev nedprioriteret, så det tog meget lang tid før jeg fik lavet den første optagelse. I år er det kommet på skemaet, så der er det ikke min forberedelsestid det går ud over. Så det kan jeg godt mærke. Så jeg har haft mulighed for det, og ro omkring det, fordi jeg så også har haft tid til at forberede det. Før havde jeg*

*slet ikke tid til at tænke på det. Nu er der ro på, og det er dejligt, for det her er jo noget, jeg havde ønsket at lære. Så det har været super godt at det kom på skema.*

(3. fokusgruppe interview med de voksne, december 2016)

Tiltagene fra ledelsens side om at hjælpe med at finde tiden til arbejdet med metoden, synes altså at have båret frugt.

## Planlagte og spontane samtaler

I december interviewene med de voksne bliver det tydeligt, hvordan de mere og mere bruger plan B samtale formen også udenfor plan B samtalerne. For norges vedkommende er det mest dér, de bruger den. En af de voksne fortæller det på denne måde:

*Jeg tror, det er det der med, at man synes der er noget man skal øve, og så... det er der, jeg nogle gange kan blive udfordret af, at mine plan B samtaler opstår spontant. Så henter jeg jo ikke en telefon for at optage*

(3. fokusgruppe interview med de voksne, december 2016)

En kollega uddyber:

*Vi talte om, at vi har to typer af plan B samtaler: de planlagte og de spontane. Jeg har mest de spontane samtaler. Det der med de faste, hvor man optager, det bliver sådan lidt; "Årh, det skal jeg også lige have gjort", og jeg synes jo, jeg tager det med mig, når jeg taler med eleverne ellers...*

(3. fokusgruppe interview med de voksne, december 2016)

En tredje voksen formulerer det på denne måde:

*Efter vi er startet på det her, og det mindset vi har fået her, så er det jo klart, at jeg trækker en masse af de her spørgsmål med ind i den måde jeg snakker med børnene på, den måde jeg går igennem nogle ting med hende [en elev] på. Så er det jo klart, jeg trækker tråde fra de her plan B samtaler. Men mange gange har jeg heller ikke nået at forberede noget, for mange gange er det jo meget spontane plan B samtaler, som jeg ikke kan nå at forberede med hende. På den måde smitter det af fx i forhold til sådan en som [elevens navn, red.]. Men jeg har også haft nogle planlagte samtaler med hende...*

(3. fokusgruppe interview med de voksne, december 2016)

Plan B formen er altså en form, som de voksne tager med sig og benytter som værktøj også uden for de strukturerede samtaler, hvilket der for de voksnes vedkommende er tydelige fordele i, fordi de synes at kunne se, at selve mindsettet med at inddrage børnene i konkrete løsninger af de problemer, de indgår i, synes at virke.

Flere voksne oplever, hvordan de strukturerede og de ikke-strukturerede samtaler med børnene supplerer hinanden:

*Ja, de føler de bliver hørt og de er med i de her løsningsforslag. Bare det at blive hørt: "Hvad tænker du om det?" Det kan godt være de siger: "Det ved jeg ikke", men alligevel, så kommer de 5 minutter efter og siger: "Jeg kunne godt tænke mig det her, måske". Så kommer de tilbage. Jeg havde en pige, som jeg havde snakket med, men jeg havde ikke rigtig fået noget ud af hende, og så kom hun ned 5 min efter og stod og bankede på døren igen: "Der var altså også lige noget andet; kan vi gøre sådan her, og kunne du hjælpe mig med det?". Så selv om det ikke lige sker under samtalen, så kan det måske efterfølgende...*

(3. fokusgruppe interview med de voksne, december 2016)

Der bliver generelt blandt deltagerne talt om at selve plan B samtalerne griber ind i de måder, de voksne samtaler med børnene på også udenfor de formelle plan B samtaler, ligesom det, der foregår i de formelle samtaler kan få virkning på samtaler udenfor disse samtaler. Det ser med andre ud til, at det *mindset*, som nævnes ovenfor får indflydelse på de respektive voksnes tilgange til og måder at håndtere børn i vanskeligheder på, hvilket samtligt af de voksne ytrer stor begejstring omkring. De berører dog også nogle problemer, som de oplever er forbundet med selvsamme mindset – problemer, der opstår i samarbejdet med kollegaer, der *ikke* deltager i pilotprojektet om CPS.

## Afsmitning til fællesskabet

De voksne udtrykker således samstemmigt engagement i plan B samtalerne og for det mindset, de er udtryk for. I den forbindelse beretter flere allerede efter at have modtaget supervision et halvt år, at de oplever en afsmittende effekt i forhold til deres måde at håndtere konflikter blandt børnene. De beretter, at de nu er begyndt at spørge ind til konflikter og specifikke situationer på en ny måde, der er inspireret af plan B spørgeteknikkerne.

De voksne er enige om oplevelsen af den forandring det skaber, at have en nysgerrighed på børns perspektiver i forbindelse med problemløsning og konflikthåndtering. En deltager udtrykker det således:

*Jeg synes faktisk også, det der med at tage dem med på råd ift. at finde løsninger. Ikke kun bare enkeltbørn, men også hele klassen. Altså, de er faktisk rigtig gode til det, i stedet for det der med*

*at man at siger "Jeg vil have det sådan og sådan, og nu skal I også... i frikvarteret... Vi HAR aftalt", det har JEG så aftalt "at vi gør sådan og sådan", altså sige, "der er faktisk to der er kede af det nu. Hvad kan vi gøre?". Og det KAN de jo! De er jo gode til det. Og det virker på en måde lidt bedre, når de selv er med. På den måde er mit fokus blevet flyttet lidt nu.*

(2. fokusgruppe interview med de voksne, juni 2016)

Denne deltager bringer således tankegangen og kommunikationsformen, som ligger bag plan B samtalerne ud i interaktioner, som ligger udenfor plan B samtaler.

Som udgangspunkt er plan B samtaler tænkt som én-til-én samtaler mellem en voksen og et barn. Men denne voksne udvider tilsyneladende sine handlemuligheder ved at lave en overskridelse af plan B samtals ramme, og bringe forståelsen af kommunikationen ind i fællesskabsforummet. Netop inddragelsen af fællesskabet – forstået som klassefællesskabet – er et element, som ikke er inkorporeret i Greenes design af plan B samtaler, der i udgangspunkt er designet med henblik på børn med kognitive vanskeligheder. I en dansk kontekst er netop denne overskridelse imidlertid særlig interessant, fordi vi i Danmark er forholdsvis meget optaget af netop at arbejde ind i fællesskaberne. Det ses fx i vores måde at arbejde med stamklasser og det at børn ofte er sammen i samme klasse gennem hele deres skolegang i de fleste af fagene.

## **Lærer-elev-relationer: når magtbalancen skubbes og bliver mere lige**

Et interessant aspekt ved CPS-metoden handler om, hvad den tilsyneladende gør ved relationen mellem lærer og elev. Eleverne oplever, at de i højere grad end tidligere føler sig set og hørt (se del 2 om børnenes erfaringer), men for lærerne ser det ud som om der er andet og mere på spil. En lærer fortæller:

*Jeg tænker, at mange lærere, mig selv inklusiv, at når der har været en konflikt, eller noget man har skullet løse med en elev, så har man jo skulle... Jeg tænker, altså den gamle autoritære lærer, er måske ikke helt den samme lærer, som i virkeligheden findes i dag, fordi autoriteten skal ligge et andet sted end... lærer og elev er nok mere lige i dag, og skal se øje til øje, i stedet for der er denne her store ubalance i magtforholdet. Men man kan jo godt ty til, simpelthen at spille på sin stemme og sin størrelse og sin måske fysik og sin overlegenhed, altså sådan sin magt. Men man kan jo faktisk godt en gang imellem møde en enkel elev, som selv om man siger "NU vil jeg ikke mere" og "det er SIDSTE gang" og bla, bla, bla., at så er eleven STADIG ligeglad, og så kan man jo tabe sådan en konflikt – som lærer. Og det er jo et KÆMPE problem. Men tilgår man en konflikt med sådan en CPS-spørge-halløj, der kan man jo ikke tabe, for der er man jo bare en nysgerrig... der er man jo egentlig bare "Må jeg ha' lov at høre hvad du tænker,*

*når du gør sådan hér”, eller hvad nu.... Så på den måde er det også en slags ny tilgang til problemløsning, hvor man ikke sådan kan tabe.*

(2. fokusgruppe interview med de voksne, juni 2016)

De andre voksne er enige, og én tilføjer:

*Jeg synes også, at CPS giver mulighed for, at man altid kan trække sig. Den der med, at man som voksen godt kan få den der – hov, her hævnedede jeg i en magtkamp. Så CPS'en giver mig egentlig mulighed for ALTID at kunne trække mig, og kunne sige "Det her, det vil jeg faktisk rigtig gerne, jeg er rigtig nysgerrig på, hvad du har at sige, fordi jeg har brug for din hjælp for at kunne forstå dig, og for at kunne løse de udfordringer, der er. Men jeg kan mærke, at lige nu, der er du ikke klar til at snakke med mig, så det gør vi lige senere.*

(2. fokusgruppe interview med de voksne, juni 2016)

På den måde oplever de voksne CPS metoden som udvidende ift. deres handlemuligheder med eleverne, på måder, hvor ingen kommer ud som taberen af konflikten – til gavn for altså både elever og lærere/pædagoger. Metoden ser med andre ord ud til, set fra de voksnes perspektiver, hvis ikke at eliminere magten, så i hvert fald fordele den mere ligeligt i mellem den voksne og eleven. Ligesom et vigtigt aspekt ved metoden er, man som voksen altid har mulighed for at handle; man kommer ikke til kort; man taber som voksen ikke konflikten.

I tabet af en magtkamp vil også – for de fleste voksne – ligge afmagt. Begrebet afmagt er netop et begreb, som går igen i megen forskning omkring inklusion og håndtering af børn i komplicerede læringssituationer (Fisker, 2014). CPS metoden ser med andre ord ud til i denne sammenhæng at afmontere en iboende fare for afmagt hos lærere og pædagoger, og denne afmontering, lægges der stor vægt på i interviewene.

## Supervision

De voksne er uden undtagelse begejstrede for den supervision, der er knyttet til implementeringen af CPS-metoden. Dette handler ikke mindst om supervisoren, som skaber en følelse af at blive set, hørt og ikke mindst anerkendt og godt håndteret i arbejdet med svære situationer med eleverne, hvilket gør det til et trygt rum for dem, at arbejde med supervisionen i. De understreger betydningen af, at supervisoren har haft troværdig autoritet og været meget anerkendende.

Selve det at deltage i supervisionen har herudover været positivt for det kollegiale sammenhold, fordi deltagerne oplever at have fået større forståelse for, hvad kollegaerne kæmper med af udfordringer i dagligdagen. De oplever alle, at det er rart med kvalificeret

feedback (supervision) på deres arbejde (plan B samtalerne) – noget de sjældent oplever i deres daglige arbejde.

Det foreslås fra enkelte læreres side, at supervisor godt kunne være med i og overvære plan B samtalerne og kommentere på både det hun hørte og det hun så.

## Et andet mindset; børn er unikke individer

Noget af det, som lærere og pædagoger i særlig grad giver udtryk for, handler om, hvordan brugen af plan B samtaler gør det helt tydeligt for dem, hvordan de ofte tidligere har haft en tendens til at generalisere ud fra egne forforståelser af bestemte problematikker. Én af de voksne udtrykker det således:

*Jeg synes det [arbejdet med plan B samtalerne, red.] gør noget i min måde at tænke på. Jeg prøver selv at passe på med mine mange teorier, og tænker, at det er nok fordi de ikke kan, hvis de ikke gør det lige nu, også selv om de er 16 år og 2 meter høje. Altså passe på med at TRO, at man ved, hvorfor de gør, som de gør, fx "Det er nok også fordi, mor og far er ved at blive skilt" eller noget – dybest set behøver der jo ikke være nogen sammenhæng. Det passer jeg lidt mere på med; med at tænke jeg har svarene på det. Jeg oplever også, at det går op for børnene, at jeg faktisk vil dem; "Jeg skal ikke bare passe ind i en kasse og rette ind; hun vil mig faktisk et eller andet". Og det giver rigtig meget mening.*

(3. fokusgruppe interview med de voksne, december 2016)

Med denne deltagers udtalelse bliver det tydeligt, hvordan plan B samtalerne kommer til at fungere som en forstyrrelse af de voksnes "plejer" og som de måske ofte ikke er bevidste om. Og dét som arbejdet med samtalerne gør, er, at vende *forståelsen* af tingene om; det er ikke længere børnene, der skal passe ind i en forståelses-kasse, men forståelsen der bliver til med udgangspunkt i børnenes unikke første persons perspektiver. Lige præcis dét kan plan B samtaler bruges som et redskab til, ikke bare *i* men også *udenfor* de konkrete plan B samtaler, som vi så tidligere i beskrivelserne af hvordan plan B tænkningen flytter med ud i spontane samtaler og i arbejdet med fællesskaberne.

## Fælles forståelsesramme

Ligesom eleverne reflekterer de voksne også over betydningen af, at alle trækker på samme forståelse og tilgang til børnene. De beretter om, hvordan det ind imellem kan være vanskeligt i teamet at samarbejde om eleverne, hvis de ikke alle deler samme forståelse og tankegang:

... (De øvrige lærere i teamet) tænker ikke helt på samme måde, som vi gør. Man kan godt sidde i et team, og så komme ind og sige noget, men så tænker de på en helt anden måde (...) Vi har en pige, der udfordrer derude, og så i går, så sidder min chef bagefter og siger: "Uhh – hun er simpelthen også bare...". Og så i den sammenhæng, fordi han også er med i det her, så kan jeg godt lige åbne døren lidt igen og kikke ind til ham, og blinke til ham: "Hvis hun kunne, så gjorde hun det", "Ja, det er også rigtigt". Men hvis jeg siger det til en kollega, som ikke er ordentlig med i det, vil det komme til at virke provokerende.

(3. fokusgruppe interview med de voksne, december 2016)

Dén beskrivelse kender flere af de voksne til:

Også hele den forståelse man får, og man laver en aftale med Oscar (elev, red.), som de jo ikke kender til i resten af teamet. Det er hele den grundlæggende filosofi i, at børn gør det så godt, de kan. Den tankegang skal man kunne bakke op omkring og gå ind i, for at gå ind i de her samtaler og kan gå med på, at eleverne er aktive medspillere og kan være lige så gode til at finde løsninger på de her problemer som vi kan.

(3. fokusgruppe interview med de voksne, december 2016)

Vi ved fra forskningen, at hvis man som skoleleder vil styrke skolen i forhold til elevernes læringsudbytte og trivsel, er en af de vigtigste indsatser at styrke lærernes og pædagogernes teamsamarbejde (Qvortrup, 2015). Dette implicerer, at teamsamarbejdet har karakter af det, der i forskningen betegnes som et "professionelt læringsfællesskab" (Professional Learning Community, PLC). Et af fundamentene for at tale om professionelle læringsfællesskaber er, at: "Medlemmerne af et professionelt læringsfællesskab har en fælles forståelse af, hvilke værdier og visioner der ligger til grund for skolens virksomhed" (Qvortrup, 2015: 2).

Det, som de to voksne ovenfor er inde på, er vigtigheden i, at der er konsensus i medarbejdergruppen på det helt grundlæggende udgangspunkt i CPS metodens måde at arbejde med børn. Et særligt udgangspunkt, som handler om det, man kunne sige udgør en særlig del af den relationskompetence, der tidligere blev nævnt med reference til Nielsen (2016), nemlig den grundlæggende filosofi i CPS metoden, der handler om troen på, at *børn gør det så godt, de kan*. Der peges af de to voksne ovenfor på de problematikker, der kan opstå, hvis ikke lærere og pædagoger har fælles udgangspunkt i denne grundlæggende filosofi; en værdi, som ligger til grund for skolens virksomhed i relation til arbejdet med CPS metoden. Der ligger med andre ord en vigtig opgave for ledelsen i, at *alle* skolens medarbejdere får kendskab til og mulighed for at arbejde med metoden, hvis man ønsker at fortsætte arbejdet med CPS metoden med størst muligt udbytte. Pointen om ledelsens



ansvar i den forbindelse er da også noget, der berøres i december interviewene, hvor vi taler om, hvordan hele skolen skulle kunne komme til at arbejde med metoden:

*Mere fokus på ledelse ind over. Ting har tit rigtig godt af at gro nedefra og ud, så jeg tænker ikke som et diktat [oppefra, red.]: "Det her skal ALLE være med i", men at de [ledelsen] selv kommer til at lave nogle samtaler; at de selv bliver del af det. Så ledelsen får den tætte forståelse af det, fordi det er med til at skabe hele mindsettet og forståelsen og måske det, der gør, at det bliver noget af den værktøjskasse, som de kan hive fat i, når de sidder med medarbejderne.*

*Det her er jo en LP skole, og som en del af en LP analyse, skulle man være forpligtet til ikke bare at sidde og lave analysen om barnet, men at man også går på jagt i: "Hvad siger barnet selv om det her uløste problem?". Det tror jeg kunne være godt. For ellers bliver det det her med: "Årh, endnu en ting vi skal". Det skal give mening, og jeg tror det giver mening, hvis det tænkes ind i det, der er der i forvejen. For nogle vil det være svært, for andre vil det være let. Men jeg vil sige, at alle kan lære det, hvis de har det mindset, at børn gør det, hvis de kan. Men hvis man ikke har det mindset, så er der lang vej. Men jeg har et håb og en drøm om at VØS på et tidspunkt kan kalde sig CPS skole. Her bliver børn hørt og set.*

(3. fokusgruppe interview med de voksne, december 2016)

Ledelsen har med andre ord en afgørende betydning, hvis arbejdet med implementeringen af CPS som metode skal lykkes.

## Begejstring og forhindringer

Helt grundlæggende giver alle lærere og pædagoger udtryk for stor begejstring for metoden og tænkningen. De tiltales af tanken bag og motiveres af elevernes reaktioner, når de begynder at have samtaler med dem, ud fra plan B principperne.

Trods de forhindringer, de har oplevet undervejs, som mest har været centreret omkring tid, oplever de at arbejdet med metoden giver mening og ligefrem arbejdsglæde:

*GLÆDEN ved at der er muligheden for at jeg kan arbejde med det her CPS, og også en STOLTHED. Jeg GLÆDER mig til om torsdagen faktisk, fordi det er sådan at jeg SELV har valgt det, så det giver mig en snært af arbejdsglæde!!*

(3. fokusgruppe interview med de voksne, december 2016)

Det giver desuden en bedre kollegial forståelse, fordi man sidder og hører hinandens samtaler, og denne forståelse går igen i flere interviews, som en oplevelse af øget samhørighed og hjælpsomhed overfor hinanden.

## Del 4: erfaringer fra projektlederen

Løbende i projektperioden har vi haft interviewsamtaler med projektlederen, Mette Christensen Jensen. Hendes perspektiver er vigtige bidrag, når vi reflekterer over deltagernes udsagn og oplevelser med projektet, og de vigtigste pointer skal derfor inddrages her. Da hun i sagens natur ikke kan være anonym, kaldes hun her slet og ret Mette, fremfor det mere anonyme: projektlederen.

Dette afsnit vil have en diskuterende karakter, da vi her samler trådene fra interview-samtalerne med Mette og de informationer og refleksioner vi har fået fra børn og voksne, som vi har gennemgået tidligere.

### ALSUP

Når man arbejder med CPS på den måde, som Greene har beskrevet dette arbejde, er anvendelsen af ALSUP skemaet et centralt element. Med dette skema, er tanken, at man kan undersøge og analysere barnets manglende færdigheder og uløste problemer og herudfra arbejde med dem og med plan B samtalerne.

I interviewene med de voksne har vi ikke beskæftiget os med arbejdet med disse skemaer, men i interviewsamtalerne med Mette, har refleksionerne omkring det fyldt en del. Hun beskriver, at hun og deltagerne i supervisionen til at begynde med brugte tid på at lære at udfylde et ALSUP skema rigtigt, men at det samtidig affødte mange snakke om, hvorvidt det var relevant at anvende skemaet i forhold til netop den gruppe børn, som bliver arbejdet med i dette projekt.

Skemaet er i sin oprindelige form udviklet i forhold til børn i massive vanskeligheder, og det forekom både lærere, pædagoger og Mette, at i dette projekt gav udfyldelsen ikke altid mening, fordi børnene ikke var i massive vanskeligheder. Desuden blev det et tema i diskussionen, om man altid kunne tage for givet, at et barn var i vanskeligheder på grund af manglende kognitive færdigheder. Ved at fokusere på netop det, kunne man risikere at overse kontekstuelle faktorer, som klasse miljø, venskabskonstellationer, mobning, dårlig relation til læreren, eller familiefaktorer.

Netop i en dansk kontekst, hvor man forsøger at implementere metoden i forhold til en almen skolepraksis, hvor børn nok kan være i vanskeligheder, men hvor vi bestræber os på at undersøge den sociale kontekst for at få øje på in- og ekskluderende mekanismer,

som kan forklare vanskelighederne, forekom det, at udfyldelsen af ALSUP, kan komme til at snævre blikket ind til et fokus på mangler hos barnet.

Mette beretter, at hun har taget denne diskussion op med Ross Greene:

*Jeg diskuterede det med Ross, og han siger at: nej, det giver jo ikke altid mening at lave en ALSUP, fordi den som udgangspunkt er lavet til børn i massive vanskeligheder. For almindelige børn giver det ikke altid mening. Man skal kun lave den der, hvor det giver mening – når børn i alvorlige vanskeligheder.*

I forlængelse af dette fortæller Mette, at hun i samtaler med en skoleleder fra Manhattan og i observationer i amerikanske klasserum har iagttaget, hvordan metoden antager forskellig form, alt efter hvem der anvender den.

Det vil derfor som sådan ikke være noget nyt, at justere på metoden i en dansk kontekst, men hvordan der skal justeres, er naturligvis helt afhængigt af den sammenhæng, man arbejder i.

På trods af, at man kan stille spørgsmålstejn ved anvendelsen af ALSUP, understreger Mette, at anvendelsen af ALSUP understøtter måden, man arbejder med uløste problemer på. Fordi man bliver 'tvunget' til at formulere sig på en ny måde, bliver man tvunget til at forlade omtalen af forkert adfærd, voksenteorier og voksenstyrede løsninger. Selvom ALSUP ikke altid forekommer nødvendig, giver det grobund for anderledes og mere kontekstuelle snakke om de børn, der arbejdes med.

Refleksionerne omkring ALSUP er således komplekse og går i flere forskellige retninger.

## Metodetrofasthed

Med denne pointe, starter imidlertid en ny diskussion – nemlig diskussionen om hvor modeltrofast man skal forholde sig.

En del evidensforskning fastslår, at hvis man skal reproducere de positive resultater en metode har i en given sammenhæng, må man være fuldstændig trofast mod metoden, og ikke begynde at foretage lokale udviklinger (Ogden, 2012). Da ALSUP jo er en del af den oprindelige metode, er der god grund til at diskutere, om det er fornuftigt at undlade at foretage ALSUP.

Erfaringerne viser jo imidlertid, at det er selve plan B samtalerne, som lærere, pædagoger og ikke mindst børn oplever som meningsfulde og kvalitativt berigende for det pædagogiske arbejde. Derfor bliver et centralt punkt i refleksionerne, om det netop er her, vi finder en væsentlig kontekstualisering i forhold til at bringe metoden i anvendelse. Der er jo her tale om to kontekst skift i forhold til det felt metoden oprindeligt er udviklet på:

- En dansk kulturel skolekontekst
- En almen skolepraksis, med nogle elever i moderate vanskeligheder

På disse punkter adskiller pilotprojektet sig fra tidligere anvendelse, som er foregået i en amerikansk kulturel skolekontekst, og i en skole- (eller fængsels-) praksis præget af elever i massive vanskeligheder.

Det bør naturligvis diskuteres, hvad det vil sige at være i hhv. moderate og massive vanskeligheder, ligesom det bør diskuteres, hvem der skal vurdere, om der skal foretages en ALSUP.

Denne vurdering ligger jo i øjeblikket hos den enkelte lærer eller pædagog – eventuelt i dialog med kollegaer og supervisor. Mette nævner i en samtale, at hun har talt med en amerikansk skoleleder, som understreger, at man bør kende redskabet, for at kunne anvende det, og når redskabet er tilegnet, vil det konkrete arbejde med plan B samtalerne variere fra person til person.

ALSUP fungerer således som udgangspunkt for plan B samtalerne, som fokuserer på samarbejdet mellem barnet og den voksne, omkring de problematikker, som er identificeret i ALSUP'en. Da det er af afgørende betydning, at plan B samtalerne udføres i forlængelse af børnenes konkrete hverdag, understreger Mette, at det er af afgørende betydning, at arbejdet med plan B ikke henlægges til et kompetence center eller til PPR.

Den pointe bliver underbygget af børnenes eget perspektiv på betydningen af den personlige relation til den voksne, som de snakker med (se del 2).

## Tid – igen!

Vi så i interviewene med de voksne, at tid er en fuldstændig central faktor i forhold til, hvor sandsynligt det er, at de får anvendt plan B samtalerne og får øvet sig i samtaleteknikken på en måde, så de efterhånden kan anvende tænkningen mere spontant og på grupper af børn.

I interviewsamtalerne med Mette, går tiden igen som en afgørende faktor. Særligt det første halve år, hvor deltagerne ikke havde skemalagt tid til arbejdet med CPS, var en udfordring. Men tid synes stadig at spille en rolle, selv i det efterfølgende halve år, hvor der er skemalagt tid til arbejdet. Særligt lærernes dagligdag er utrolig kompleks, med et væld af opgaver, afbrydelse, uforudsete hændelser og pludseligt opståede situationer, der skal håndteres og for lidt forberedelsestid til selve undervisningen. Det kan derfor ikke undre, at arbejdet med plan B samtalerne ofte bliver underprioriteret, i en hverdag med mange meget presserende opgaver. På trods af at lærerne meget gerne vil og på trods af, at de oplever tilfredsstillelse ved at arbejde med metoden, kan det ofte være vanskeligt at nå plan B samtalerne i en hverdag fyldt med opgaver, som ikke kan udskydes eller aflyses.

Mette har bestræbt sig på at finde balancen mellem at opfordre til, at deltagerne medbringer optagelser af samtaler til supervisionen, men uden at give dem dårlig samvittighed, hvis de ikke når det. Hun siger:

*Der er RIGELIGT, de har dårlig samvittighed over – det her skal ikke være endnu en ting, som de føler, de ikke lykkes med. Jeg været SÅ imponeret, over hvordan de har holdt fast, og hvordan de har insistere på at deltage på trods af, at deres hverdag er så presset. De har min dybeste respekt for det!*

Tidsaspektet ser således ud til at være centralt i bestræbelsen på at implementere et projekt som dette på en skole. Ikke blot den tid, der skal skemalægges, for at deltagerne kan nå at arbejde med det, men også den tid, der er rundt om projektet. Man kunne derfor med rette spørge, om det er muligt at implementere projektet på skoler, hvor lærerne i forvejen oplever sig meget pressede, fordi tidspresset vil medføre, at projektet mere har karakter af "wish to do" end af "need to do".

En note her er, at pædagogerne i DUS'en ikke på samme måde oplever sig pressede på tid. Dette afsnit bygger således særligt på lærernes perspektiv.

## **Supervisionen – hyppighed, længde og varighed**

Erfaringerne fra såvel deltagerne som Mette er, at man med supervisionen har ramt et udmærket niveau med hensyn til hyppighed og længde af den enkelte supervision. Mettes oplevelser er, at der har været tid nok de enkelte gange til, at de er nået omkring de samtaler, som deltagerne har optaget.

Nogle af deltagerne beskriver, at de gerne ville have flere deltagere i hver supervisionsgruppe, fordi det ville lette presset på den enkelte for at medbringe en samtale. Men Mette reflekterer over, at det på den anden side faktisk skubber dem til at medbringe en samtale – de er forpligtede på en anden måde, end hvis gruppen var større, og de kunne satse på, at andre medbragte en samtale, som kunne diskuteres i supervisionen. Der er ifølge Mette således en balance, som kan være svær at opretholde mellem forpligtende deltagelse og pres.

En anden overvejelse drejer sig om varigheden af supervisionen. Over hvor lang tid skal deltagerne have supervision, for at fastholde tænkningen? Og hvor lang tid skal de have supervision for at have internaliseret den så meget, at de begynder at anvende den spontant?

Mette beskriver i den forbindelse, hvordan en deltager kom til supervision, men ikke havde nået at optage en 'rigtig' plan B samtale. I stedet havde hun optaget en anden samtale, som hun havde haft om morgenen med et barn. De blev enige om at høre optagelsen

alligevel. Det viste sig, at de alle hurtigt kunne høre, hvordan deltageren havde anvendt spørgeteknikkerne fra plan B samtalerne, og hvordan denne samtale faktisk var blevet til en 'rigtig' plan B samtale.

Det er jo en fin historie om ubevidst internalisering af en samtaleteknik. Historien peger dog også på, hvordan der hos de implicerede lærere og pædagoger synes at være et spænd fra 'kan mestre' til at føle sig veltilpas, kompetent og dygtig til metoden, og i den forbindelse ligger der ifølge projektlederen, ligesom det er tilfældet hos de deltagende lærere og pædagoger, et væsentligt motivationselement i supervisionen, som ikke må overses.

# Opsamling, konklusion og anbefalinger

I dette afsnit vil vi kort opsamle på undersøgelsens resultater beskrevet i del 1, 2, 3 og 4. Som skrevet indledningsvist er der af projektlederen udarbejdet en række succeskriterier for pilotprojektet. Disse vil indgå undervejs i opsamlingen, markeret med **fed** skrift. Opsamlingen vil munde ud i en konklusion og efterfølgende anbefalinger for fremtiden i relation til implementering af CPS metoden i Ålborg Kommune.

## Del 1: Baggrund – temaer i interviews før projektstart

På tværs af interviewene med børnene inden projektstart synes der at være bred enighed om, at *læreren er afgørende* for oplevelsen af ikke bare undervisningen, men for livet i skolen generelt. En bemærkning gør os opmærksom på, at børnene ikke skelner mellem pædagoger og lærere – de taler om "en voksen, der er i klassen". Dette kan jo i 0. klasse være en pædagog, og i indskoling være en pædagog, som har et antal timer i klassen som støtte eller ekstra voksen. De deltagende børn synes i den forbindelse at være enige om, at der er stor variation i forhold til hvilke voksne, der er i stand til at kunne håndtere problemer i klassen, og generelt ser det ud til, at problemer og vanskeligheder i klassen fylder mere i de yngste klasser (indskoling/mellemtrin) end i de store klasser (udskoling), hvor de i før-materialet i denne undersøgelse stort set ikke findes. Nogle af børnene peger endvidere på, at konflikter og håndteringen af konflikter ofte har kønnet fortegn; at piger har flere konflikter end drenge og at lærere/pædagoger med kvindeligt fortegn er bedre til at løse konflikter. I den forbindelse beskrives en god voksen, som en voksen der lytter til børnene. I forhold til konflikt-håndtering er de fleste af eleverne i før-interviewene enige om, at man skal snakke om konflikterne, ligesom eleverne er enige om vigtigheden i, at konflikter løses med dem, det handler om, snarere end i plenum med/foran hele klassen (et element der ligger som en grundlæggende del af plan B samtalerne).

Igennem før-interviewene med de implicerede lærere og pædagoger træder *tid* frem som en væsentlig faktor, der får afgørende betydning for, hvad det som lærer bliver muligt og umuligt at praktisere i relation til eleverne. Dette træder særligt tydeligt frem i forhold til at balancere individ og fællesskab. Tid er med andre ord en mærkbar begrænsende faktor for især de implicerede lærere, når én elev har brug for noget fra læreren, der kræver lærerens fulde opmærksomhed. Og dét, der griber begrænsende ind i forhold til lærerens arbejde med eleverne, ser ifølge lærerne ud til at gribe begrænsende ind i forhold til elevens udbytte af det, der foregår i undervisningen.

Et tema, der ligeledes synes at gå på tværs af de interviewede læreres og pædagogers fortællinger, er ønsket om en mere systematisk tilgang i arbejdet med særligt de elever, som lærere og pædagoger oplever som vanskelige at arbejde med. Det opleves af de implicerede professionelle med andre ord som en begrænsning i deres arbejde med eleverne, at de faktisk ikke ved, hvordan de kan håndtere konflikterne med visse elever på en systematisk og dermed mere optimal måde. Her har de interviewede lærere og pædagoger før projektets start samlet set store forhåbninger til, at CPS-metoden kan bidrage med væsentlige og afgørende redskaber, der kan bidrage til øget trivsel og dermed øget faglighed og læring hos eleverne.

## Del 2: Erfaringer fra pilotprojektet – børnene

Samlet set efterlader undersøgelsen ingen tvivl: eleverne er uden undtagelse enige om, at CPS metoden, herunder i særlig grad plan B samtalerne med de voksne, har været en god oplevelse – **børnene oplever sig i højere grad forstået og inddraget i løsningen af de udfordringer skoledagen byder på**. Alle børnene, der deltager i plan B samtaler med de voksne er enige om, at det er rart at tale med de voksne på denne måde, og mere og mere som de bliver trygge ved den voksne og metoden. De giver uden undtagelse udtryk for, at det er rart at blive spurgt til og lyttet på af de voksne. Flere af dem giver udtryk for, at det kan være svært at finde på løsninger på specifikke problemer, når læreren spørger dem, om de har forslag hertil. På den anden side synes det ikke umiddelbart afgørende for eleverne, at det lige præcis er deres egne løsninger, de finder frem til med den voksne i samtalen. Det der har større betydning er, at de er blevet spurgt og hørt i samtalen, og at de har haft mulighed for at have en mening om løsningen. Det børnene i den forbindelse i særlig grad giver udtryk for, er altså den etiske fordring, der løber gennem selve metoden; at se og forstå børn i vanskeligheder ud fra et første persons perspektiv, fremfor ud fra et tredje persons (ekspert)blik, hvor man forsøger at forstå børnene henover hovedet på dem. Der ses med andre ord en tydelig positiv effekt hos de implicerede børn i anvendelsen af plan B samtalerne og dermed i det at blive inddraget som en del af løsningen, og ikke blot som en del af problemet.

I interviewene med eleverne er det tydeligt, at *elevens relation til læreren er af stor betydning* for oplevelsen af plan B samtalerne, og børnene giver (ligesom de voksne) udtryk for, at det ville give mening for dem, at der var konsensus blandt de voksne om at anvende CPS og det grundlæggende mindset dét implicerer. Der er dog uenighed blandt børnene i forhold til, om det mon er alle voksne, der kan lære at have plan B samtaler med børn. Dette er interessant, fordi det understreger – fra et børneperspektiv – vigtigheden i, at de voksne, der har med børn at gøre, har blik for børnenes psykologiske behov, handler om-



sorgsetisk og anvender grundmusikalske træk, afstemmere, der understøtter positive interaktioner (Nielsen, 2016: 262).

Vi kan ud fra børnenes fortællinger ikke udsige noget om, om **børnene oplever, at udfordringerne bliver færre**. Det, vi til gengæld kan udsige noget om på baggrund af undersøgelsen, er, at de deltagende børn samlet set giver udtryk for en oplevelse af, at de udfordringer de har eller indgår i, er blevet nemmere at håndtere med indførelsen af plan B samtalerne.

### Del 3 og 4: Erfaringer fra projektet – de voksne og projektlederen

Samtlige af de implicerede lærere og pædagoger giver udtryk for, at de er glade for arbejdet med CPS metoden. Det har været spændende at arbejde konkret med metoden. Det var udfordrende i starten, men blev nemmere med tiden og med den øvelse, der er forbundet hermed. De voksne oplever det som direkte udvidende for børnenes mulighedsbetingelser, at de med metoden begynder at gribe vanskelige situationer med børnene anderledes an. De voksne oplever ligeledes CPS metoden som udvidende ift. deres egne handlemuligheder med eleverne, på måder, hvor ingen kommer ud som taberen af konflikten – til gavn for både elever og lærere.

Et væsentligt problem er dog aspektet *tid*. Der opleves i den forbindelse at være store begrænsninger forbundet med tid; tid til at arbejde med metoden, tid til at føre plan B samtaler med eleverne, tid til (at forberede sig til) supervision. Særligt lærerne føler sig meget tidspressede, og flere peger på, at det er nødvendigt med en egentlig skemalægning af arbejdet med CPS metoden, hvis metoden skal forankres i den organisatoriske og pædagogiske praksis, fordi det er for vanskeligt at få det presset ind i et i forvejen hektisk program med mange og varierende opgaver. Projektlederen beskriver i den forbindelse, hvordan hun oplever, at både lærere og pædagoger er meget ihærdige og insisterende på at arbejde med metoden, men at lærerne ofte nærmest drukner i andre komplekse og presserende opgaver og situationer, som skubber arbejdet med plan B samtalerne ned på prioriteringslisten.

Undersøgelsen peger på, at alle lærere og pædagoger uden undtagelse oplever, at **plan B samtalerne hjælper dem til at løse udfordringer i skolen i samarbejde med de elever, de arbejder med igennem samtalerne og plan B samtalerne opleves som et yderst meningsfuldt redskab for de voksne ift. udfordrede børns problematikker** – både i og udenfor samtalerne. De oplever, at det, at metoden er båret af en nysgerrighed, fremfor et fokus på problemer og (negativ) adfærd i sig selv har gjort en forskel i arbejdet med eleverne/udfordringerne.

I særligt de sidste interviews med de voksne og i interviewene med projektlederen, bliver det tydeligt, hvordan **plan B samtalerne griber ind i de måder, de voksne samtaler**

med børnene på også udenfor de konkrete plan B samtaler. Der er tale om, at det *mindset*, der ifølge de implicerede lærere og pædagoger ligger som selve dna'et i **metoden, får indflydelse på de respektive voksnes tilgange til og måder at håndtere børn i vanskeligheder såvel i som udenfor de strukturerede samtaler**. For enkelte af de voksnes vedkommende, ser det endda ud til, at de mere ustrukturerede former for plan B samtaler, på mange måder næsten helt har erstattet de strukturerede plan B samtaler, hvilket helt naturligt rejser spørgsmålet: er dette et problem? Og i så fald for hvad/hvem?

De interviewede lærere og pædagoger er alle begejstrede for den *supervision*, der er knyttet til implementeringen af CPS-metoden. Dette handler ikke mindst om, at de føler sig set og hørt og ikke mindst anerkendt og godt håndteret i arbejdet med svære situationer med eleverne, hvilket gør det til et trygt rum for dem, at arbejde med supervisionen i. Supervisionen har endvidere været positiv for det kollegiale sammenhold, fordi deltagerne oplever at have fået større forståelse for, hvad kollegaerne kæmper med af udfordringer. Samlet set opleves det som værende rart med kvalificeret feedback (supervision) på deres arbejde (plan B samtalerne) – noget de sjældent som lærere/pædagoger oplever at få. En enkelt lærer foreslår, at supervisoren kunne være med i og overvære de voksnes plan B samtaler og kommentere herpå.

Supervisoren, Mette, giver, ligesom de deltagende lærere og pædagoger, udtryk for, at man med supervisionen har ramt et udmærket niveau med hensyn til hyppighed og længde af den enkelte supervision. I forbindelse med succeskriteriet omkring, at metoden internaliseres af de voksne i en grad så metoden **får indflydelse på de respektive voksnes tilgange til og måder at håndtere børn i vanskeligheder såvel i som udenfor de strukturerede samtaler**, træder supervisionen frem som en hjælp til dette. Her er det værd at overveje, hvor lang tid deltagerne bør modtage supervision, for at have internaliseret metoden og for at kunne fastholde tænkningen og dermed anvende den spontant, også efter endt supervision.

## Konklusion

Ud fra denne evaluering kan vi konkludere, at arbejdet med CPS skaber kvalitativ mening for de lærere og pædagoger, som deltager i pilotprojektet. De oplever en udvidelse af deres handlemuligheder i forhold til elever i vanskeligheder, og de oplever begejstring og arbejdsglæde ved at involvere sig i arbejdet med en metode, som giver dem tættere relationer til børnene og udvider deres forståelse af børn i vanskeligheder.

Fra børnene får vi beretninger om lettelse over at blive mødt af voksne, som bestræber sig på at se med og inddrage deres perspektiver, og de fortæller om oplevelser af medinddragelse i løsninger af vanskeligheder. Vi kan ikke i vores materiale se om børnene oplever færre konflikter som følge af plan B samtalerne, men vi kan se, at de oplever, at de bliver

mødt på en kvalitativ ny måde og at det i sig selv motiverer dem til selv at deltage i løsninger og giver dem nye handlemuligheder. Det ser med andre ord ud til, at det, der betyder noget for børnene snarere end om omfanget (antallet) af konflikter, er, hvordan konflikterne, der opstår, håndteres – og her er der sket en tydelig positiv forandring, ifølge børnene.

Samtidig må vi også konkludere, at arbejdet er skrøbeligt i den forstand, at det hviler på implementeringen af et særligt mindset og et særligt blik for børns perspektiv, som det tager tid og support at udvikle. Tiden til det og supporten fra en dygtig supervisor er helt afgørende for at implementeringen kan lykkes. Dette kræver en engageret ledelse, som selv forstår tænkningen, og som selv går forrest i arbejdet med at sætte den højt på skolens dagsorden.

I en dansk sammenhæng ser det ud til, at særligt anvendelsen af metoden som en generaliseret tilgang til og forståelse af børn i vanskeligheder eller i konflikter, giver mening for deltagerne. Når plan B samtale teknikken skal implementeres i en almen skolesammenhæng, fremstår det i denne undersøgelse som særligt afgørende, at man arbejder med at kunne applicere tænkningen i diverse former for barn/voksen interaktioner, så det ikke bliver en særlig samtaleform, som udelukkende finder sted i formelle og afgrænsede samtaler. I de første gruppeinterviews med de voksne, var der et tydeligt håb at finde frem til 'nøglespørgsmål', som kan 'åbne børnene op'. Det ser imidlertid ud til at selve nysgerrigheden og ikke mindst spredningen til klasserummet og forståelsen af, at 'børn gør det så godt de kan' i højere grad er svar på dette håb.

På trods af at metoden har fokus på individet, på de uløste problemer og manglende færdigheder, ser det ud til, at metoden for alvor giver mening i en danske sammenhæng, når den bæres ud i klassen og tænkningen anvendes i forhold til børnefællesskaberne generelt. Det er ikke fordi, man herved bevæger sig væk fra at arbejde med barnets eventuelt manglende færdigheder, men der ser ud til at være en lille forskydning i fokus: ikke alle vanskeligheder handler om manglende færdigheder hos et barn. Nogle vanskeligheder handler om negative interaktionsmønstre i børnefællesskaberne. Det betyder, at vanskelighederne kan afdækkes ved hjælp af spørgeteknikkerne fra plan B samtalerne (anvendt ikke kun på et enkelt barn, men på gruppen af børn) men at løsningerne nogen gange ligger i fællesskabet, ikke i arbejdet med den enkelte.

## Anbefalinger

I fald de organisatoriske omstændigheder omkring implementeringen af metoden er på plads, kan vi ud fra denne kvalitative evaluering anbefale, at metoden implementeres på andre skoler.

Følgende anbefalinger er således baseret på, hvad vi ved fra pilotprojektet.

### Tid

Med implementeringen af CPS metoden på en skole er det afgørende, at man som skoleledelse på forhånd gør sig overvejelser om afsættelse af tid. Baseret på undersøgelsens resultater er det således vigtigt, at disse overvejelser gøres så tidligt i forløbet som muligt og inden projektopstart. Det anbefales i den forbindelse, at skemalægge tid til de lærere og pædagoger, der arbejder med plan B samtaler. Forandring tager tid, og det er vigtigt, at man som ledelse tager dette ansvar på sig, så det ikke overlades til den enkelte lærer/pædagog at finde denne tid. Vi kan konkludere, ud fra denne undersøgelse, at når det overlades til den enkelte at finde tiden, bliver den indimellem slet ikke fundet – ikke pga. af manglende vilje fra lærere/pædagogers side, men fordi de ganske enkelt indgår i så komplekse og presserende arbejdsliv, at alt hvad der ikke er strengt nødvendigt ofte må vige pladsen for akut opståede opgaver og situationer, som kræver øjeblikkelig handling.

### Nærhed og relationer

I en hverdag presset på tid, kan det synes nærliggende at beslutte, at arbejdet med CPS udelukkende placeres hos personalet i skolens kompetencecenter – hvis et sådant findes. I denne evaluering bliver det imidlertid tydeligt, at plan B samtalerne har størst effekt, når de indgår som en del af det daglige arbejde hos de lærere/pædagoger, som arbejder med børnene på daglig basis. Deltagerne beskrev, hvordan det kunne være vanskeligt at indgå aftaler med børn om løsninger, hvis disse løsninger skulle fungere i klasserum, med en anden lærer som underviser. Særligt naturligtvis, hvis denne underviser ikke selv arbejdede med og havde kendskab til CPS og plan B mindsettet. Den voksne ville i så fald kun kunne udføre amputeret plan B arbejde, fordi vedkommende ikke ville kunne sikre, at aftalen med barnet bliver overholdt.

Fra børnene hører vi om betydningen af relationen til den voksne – flere mener, at de kun kan have den type samtaler med en voksen, de kender og har tillid til. Den tillid kan formentlig opbygges over tid med en person fra et kompetencecenter, men vedkommende vil stadig være henvist til ikke at kunne garantere at de løsninger, som børnene selv foreslår, er mulige i klasserummet.

### Hele skolen med

Når man som skoleledelse overvejer at arbejde med implementeringen af CPS metoden, er det væsentligt at overveje hvem af skolens medarbejdere, der skal arbejde med dette. I den forbindelse anbefales det med afsæt i undersøgelsen, at hele skolens medarbejderstab på sigt inddrages i arbejdet med mindsettet og metoden. Undersøgelsen viser, at det er vanskeligt for de implicerede lærere og pædagoger at lave oversættelsen til de øvrige kollegaer om, hvad og hvorfor de arbejder med børnene, som de gør. Den manglende fælles forståelse

se, kan besværliggøre samarbejdet omkring børn i vanskeligheder. Der ligger med andre ord en vigtig opgave for ledelsen i, at *alle* skolens medarbejdere får kendskab til og mulighed for at arbejde med metoden, hvis man ønsker at arbejdet med CPS metoden skal have størst mulig effekt.

### **Supervision**

Undersøgelsen peger på supervision fra en kyndig supervisor undervejs i arbejdet med implementeringen af CPS som metode, som helt afgørende for implementeringens succes. Det anbefales, at man som ledelse prioriterer dette som en vigtig del af selve implementeringen, hvis denne skal lykkes. I den forbindelse anbefales det, at man undervejs overvejer, hvor længe supervisionen skal køre, fordi der synes at ligge et særligt motivationselement i selve supervisionen. Hvor længe supervisionen skal forløbe, kan vi imidlertid ikke give svar på. Der er et spænd mellem at 'kan mestre' til at føle sig veltilpas, kompetent og dygtig til metoden, og vi kan konkludere, at deltagerne efter et års supervision stadig ikke føler sig på helt sikker grund. Vores gæt er, at uden supervisionen vil deltagerne efter et stykke tid have vanskeligt ved at holde fast i metoden. Formentligt vil længere mellemrum mellem supervisionerne kunne fungere fint, efter et års forholdsvis intensiv supervision.

# Referencer

- Brint, S. (2001) *Gemeinschaft* revisited: A Critique and Reconstruction of the Community Concept. In: *Sociological Theory* 19:1, March 2001
- Christoffersen, D. (2014). *Meningsfuldt skoleliv? Imellem faglige og sociale aktiviteter og engagement*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Fisker, T. B. (2014) *Den sårbare inklusion*. DAFOLO, Frederikshavn
- Greene, R. (2015) *Fortabt i skolen: hvorfor det er så svært at hjælpe børn med adfærdsmæssige udfordringer, og hvordan vi kan gøre noget ved problemet*. Forlaget Pressto
- Greene, R. (2005/2010) *Det eksplosive barn. En ny metode til at forstå, hjælpe og opdrage børn, der let bliver frustrerede og er kronisk ufleksible*. Forlaget Pressto
- Lagermann, L. C. (2017, *in press.*) *Det ved vi om børn, unge og etnicitet i skolen*. København: Dafolo A/S
- Lagermann, L. C. (2014) *Unge i – eller ude af? – skolen. Marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser blandt udskolings elever med etnisk minoritetsbaggrund*. Ph.d.-afhandling. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Nielsen, L. K. (2016) *Lærerens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling. København: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- Ogden, T. (2012) *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Gyldendal Akademisk, Oslo
- Plauborg, H. (2017) *Hvordan leder man en klasse? I: Laursen, P. F. & H. J. Kristensen (red.): Didaktikhåndbogen*. Pp. 375-392. København: Gyldendal.
- Plauborg, H. (2016) *Intra-aktivitet af didaktik, faglighed og socialitet og udvikling af en tænkning om læring og didaktik: analyser af tre eksperimentelle casestudier*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Qvortrup, L. (2015) *Teamet som professionelt læringsfællesskab*. I: *Skolen i morgen*, nr. 1, 2015. København: Dafolo Forlag.
- Ravn, I. (2010) *Transformativ forskningsmetode – belyst gennem et projekt om mødefacilitering*. In: *Tidsskrift for arbejdsliv*, 12 årg. Nr. 1

Søndergaard, D. M., Plauborg, H. Szulevicz, T. og Fisker, T. B. (2014) *Ro og klasseledelse i folkeskolen: rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*. København: Undervisningsministeriet.







