

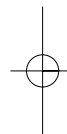
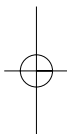
Indhold



| | |
|--|----|
| Niels Egelund: <i>Specialundervisning i Danmark og Sverige</i> – hvad kan vi lære af PISA-undersøgelsen | 3 |
| Emmy S. Sieverts: <i>Effektmåling af kinesnologi som pædagogisk metode for børn med læsevanskeligheder</i> | 26 |
| Martin Wohlers: <i>Målsætning og pædagogik for en gruppe DAMP elever</i> | 43 |
| René B. Christiansen: <i>Systemteoretiske perspektiver på almen-didaktikken</i> | 54 |
| Jonas Svane: <i>Rollespilsprojektet i PPR København</i> | 66 |
| Abstracts | 79 |
| Årangsregister 2003 | 81 |
| Omtale af ny litteratur | 85 |
| Hans Vejleskov: <i>Om børns forståelse af andre mennesker.</i> Hans Vejleskov: <i>Børns forståelse af menneskelige og sociale forhold. Introduktion til social kognition og</i> Frits Shaumburg-Müller & Hans Vejleskov: <i>Hukommelse, Intelligens og andre kognitive funktioner. Tekster til belysning af Piagets og Vygotskijs teorier om udvikling og læring</i> (René B. Christiansen) | 85 |
| Helle Rønholt (red.): <i>Video i undervisningen – observation og analyse</i> og Heller Rønholt, Sven-Erik Holgersen, Kirsten Fink- Jensen, Anne Maj Nielsen: <i>Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse</i> (Mette Lilsig) | 87 |
| Mai-Britt Herløv Petersen & Mads Hermansen (red.): <i>Ledelse af skoler og pædagogiske institutioner – er det management?</i> (Henning Strand) | 88 |
| Preben Bertelsen, Mads Hermansen og Jan Tønnesvang (red): »VINKLER PÅ SELVET – en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien« (Henning Strand) | 89 |



Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er *kun* tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er kort uddrag til brug ved anmeldelser.



Abonnement, løssalg og reklamationer:
Dansk psykologisk Forlag A/S
Kongevejen 155, 2830 Virum
Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665
e-mail: dk-psych@dpf.dk – hjemmeside: skolepsykologi.dk
Pris: kr. 380,00, stud. kr. 285,00 incl. moms





Specialundervisning i Danmark og Sverige

– hvad kan vi lære af PISA-undersøgelsen

PISA-undersøgelsen er efterhånden velkendt af de fleste. Vi ved, at vi i Danmark kun klarede os lige under middel i læseprøverne. Vi ved også, at der er 18% af de danske 15-årige, som ikke har formelle læsekompetencer i en sådan grad, at de kan anvendes i ungdoms- og erhvervsuddannelserne. Der er imidlertid mange andre ting, vi kan lære af PISA, som rummer et datasæt med mange hundrede variable for næsten 200.000 15-årige fra snart 45 lande fra alle verdensdele undtaget Afrika. I denne artikel ses på, hvad vi kan lære på specialundervisningsområdet ved sammenligning mellem Danmark og Sverige.

Af professor, dr.pæd. Niels Egelund
Danmarks Pædagogiske Universitet

»Så er der igen en international undersøgelse, som bare fortæller, hvor langsomt og forkert vort lands unge læser, og da vi lægger vægt på helt andre ting i vores skole, er det inderligt ligegyldige resultater.« Sådan er der sikkert mangan en lærer og forældre, der har tænkt, da resultaterne blev offentliggjort i alle 32 deltagerlande den 4. december 2001.

Men, hvis man vil kigge rigtigt efter, er der faktisk meget, ja, rigtigt meget at hente i resultaterne. Undersøgelsen, kaldet PISA (Programme for International Student Assessment), omhandler unge menneskers kompetencer nær ved slutningen af den undervisningsplig-

tige periode. De unge, der indgår i undersøgelsen, er født i 1984 og har derfor på undersøgelsestidspunktet i det sene forår 2000 været 15 år gamle. PISA er karakteristisk ved, at den ikke vurderer kompetencerne ud fra specifikke læseplaners indhold, men i stedet ser på, hvor godt de unge kan bruge deres kunnen i forhold til udfordringer i det virkelige liv, således som det kan måles med de bedste tests, der på undersøgelsestidspunktet er til rådighed.

Det mindst lige så interessante er, at kompetencerne undersøges i et »hierarki«, hvor det laveste niveau er at uddrage at gengive information, mens det næste er at

reflektere over indholdet, det næste er at reflektere over formen og det øverste er at give en fortolkning – at kunne forstå og læse mellem linjerne, dette endda i det videst mulige tekstbegreb, lige netop det, vi vel mener, at vi har været verdensmestre til dansk skole.

Endnu mere interessant er det, at PISA rummer baggrundsoplysninger – faktisk flere hundrede variable – for eleverne. Herunder indgår oplysninger om specialundervisning og om elevernes oplevelse af deres læringssituation og deres selvopfattelse. Ved at kombinere dem – og ved at se på forskelle mellem lande – kan vi lære meget. Nu er det ikke alle lande, der er lige interessante at sammenligne sig med. Sydkorea og Japan kan være spændende, men det er trods alt mest nærliggende at se på lande, der i øvrigt ligner ens eget så meget som muligt. Derfor er der i

denne artikel foretaget sammenligninger mellem de to nabolande, Danmark og Sverige. Formålet har været at belyse de forskelle, som helt specifikt kan ses med hensyn til specialundervisning, læringssituation og elevernes selvopfattelse. Med hensyn til PISA-undersøgelsens design og metoder kan henvises til såvel de nationale (for Danmark Andersen, m.fl. 2001) som den internationale rapport (OECD, 2001).

Specialundervisningsfrekvens i PISA

I PISA-undersøgelsen har eleverne skullet svare på, om de gennem de sidste tre år har deltaget i specialundervisning i dansk. Svarene har kunnet falde i tre kategorier, »nej aldrig«, »ja, af og til« og ja, regelmæssigt. Følgende tabel viser fordelingen for danske og svenske elever.

Tabel 1. Deltagelse i specialundervisning inden for de sidste tre år

| Kategori | Danmark | | Sverige | |
|------------------|---------|------|---------|------|
| | Antal | Pct. | Antal | Pct. |
| Nej aldrig | 3.487 | 85,3 | 3.882 | 89,6 |
| Ja, af og til | 465 | 11,4 | 316 | 7,3 |
| Ja, regelmæssigt | 138 | 3,4 | 135 | 3,1 |

Tabellen inkluderer ikke elever, der ikke har besvaret spørgsmålet (142 danske og 83 svenske elever)

Tabellen viser, at der i Danmark er knap 15%¹, der har modtaget specialundervisning inden for de seneste tre år, mens procenten i Sverige er lige godt 10%. Denne forskel, der er stærkt statistisk signifikant ($p < 0,001$), ligger helt overvejende i kategorien »ja, af og til«.

Det næste interessante spørgsmål bliver så, hvad det er for elever, der har fået specialundervisning. Dette kan mest illustrativt belyses med et såkaldt box plot, hvor spredningen vises ved hjælp af symboler i et diagram^{2, 3}. Diagrammet i figur 1 viser det overraskende resultat, at de specialunderviste elever (kategori 2 står for »ja, af og til«, kategori 3 for »ja, regelmæssigt«) godt nok klarer sig

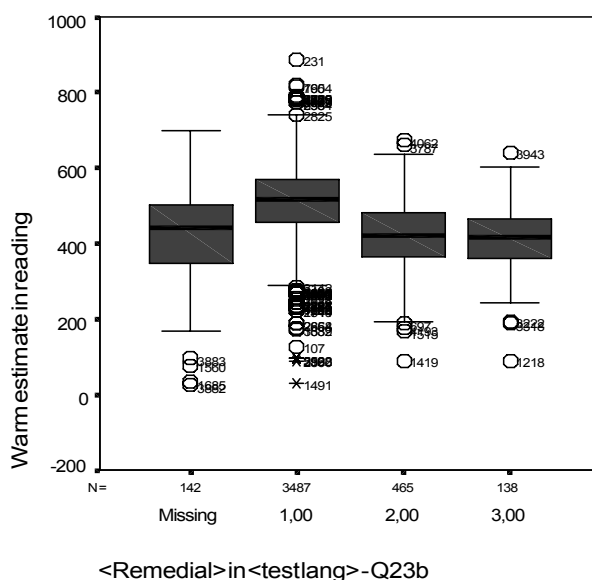
dårligere i PISA end eleverne uden specialundervisning (kategori 1), men at der er et meget højt grad af overlap. Der er således specialundervisningselever (af begge kategorier), som klarer sig væsentligt bedre end gennemsnittet på 498 points, ligesom der er mange af de ikke specialunderviste elever, som klarer sig meget dårligt.

Hvad dette betyder kan PISA ikke svare på, men det indikerer med stor sikkerhed, at henvisning til specialundervisning er noget meget relativt. En elev, der henvises til specialundervisning i en klasse/af en lærer, ville ikke nødvendigvis henvises, hvis eleven gik i en anden klasse/med en anden lærer. Tilsvarende gælder, at en specialundervisningselev i en gi-

- 1 Det er desværre umuligt at sige, hvorledes denne procent (der dækker de 12-15 årige over tre skoleår) ser ud i forhold til andre undersøgelser af specialundervisningen i Danmark. De undersøgelser, der med regelmæssige mellemrum fra 1981 frem til 1995 blev gennemført af undervisningsministeriet, viste, at det almindelige billede for en enkelt skoleår var 12-15% (fra børnehaveklasse til 10. kl.). Den seneste danske undersøgelse (Egelund, 2003) viser, at procenten for de sidste 5 måneder af 2002 var 8,8% (fra børnehaveklasse til 10. kl.).
- 2 Diagrammet er opbygget på den måde, at en vandret linje viser middelværdien (medianen), en firkantet kasse viser kvartilerne (medianerne plus minus 25% på hver side), yderligere markeringer med linjer viser 1,5 gange boksens værdier og endelig vises, med nummerring, ekstreme »outsidere«, som ligger 3 gange uden for boksens værdier. Hvor der er mange »outsidere« vil numrene overlappe og deres talmæssige værdier, der i indeværende sammenhæng er uvedkommende, udviskes.
- 3 Nogle af de traditionelle spørgsmål i øvrigt er, om der er en kønsmæssig forskydning og om der er en forskel i de specialunderviste og de ikke-specialunderviste elevers sociale baggrund. Hvad begge dele angår er der de helt traditionelle forskelle – at piger er stærkt underrepræsenteret blandt de specialunderviste med 8,9% og 2,6% i de to kategorier og drenge med henholdsvis 13,8% og 4,1% ($p < 0,001$) og at der er lavere socialøkonomisk index for de specialunderviste ($p < 0,001$).

ven skole ikke nødvendigvis ville være specialundervisningslev i en anden skole, og en specialundervisningslev i kommune vil ikke nødvendigvis være en specialundervisningslev i en anden kommune. Det lyder underligt, men svarer godt til undersøgelser fra midten af 1985'erne som viste, at

de kommuner, der brugte flest ressourcer på normalundervisningen, også oftest var kommuner, som brugte flest på specialundervisningen – og omvendt, ligesom der var klare tegn på, at læreres tolerance for at henvide varierer betydeligt.



Figur 1. Spredning i læseresultater for danske elever, der ikke har fået specialundervisning (kategori 1) eller har fået specialundervisning (kategorier 2 og 3). Figuren viser også fordelingen for de 142 elever, der ikke har besvaret spørgsmålet.

En anden ting, resultaterne klart tyder på, er, at nogle lærere må være fantastisk gode til at undervisningsdifferentiere, mens andre anvender specialundervisningen som en tilgængelig og hensigts-

mæssig støtte til deres undervisning.

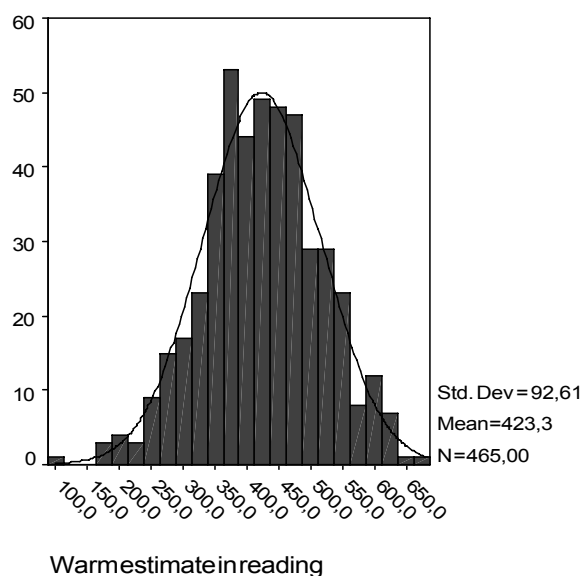
Det kunne måske også hævdes, at de specialunderviste elevers gode resultater er et produkt af, at specialundervisningen har haft den ef-

fekt, at den hæver eleverne op over middel efter et stykke tid – men det er næppe en forklaring, der kan bruges til at forklare de åbenlyse overraskelser i fordelingerne.

Vi skal derefter se nærmere på, hvorledes resultaterne fordeler sig. Dette ses bedst ved at studere hi-

stogrammer, hvor normalfordelingen er indlagt.

Figur 2 viser fordeling i læseniveau for danske elever, der har modtaget specialundervisning i en del af undervisningstiden (»ja, af og til«).

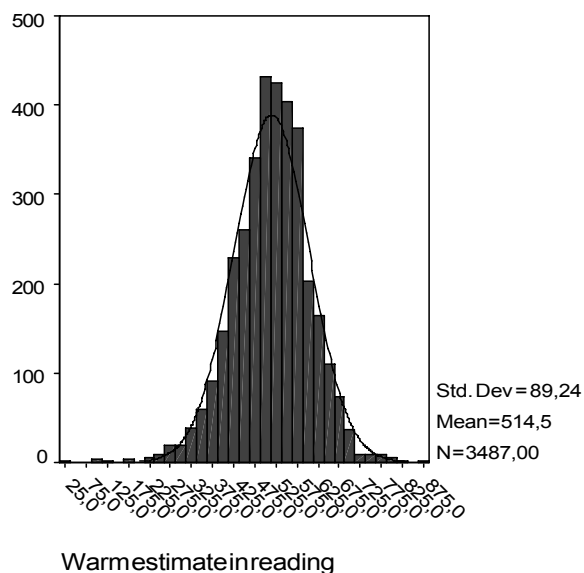


Figur 2. Spredning i læseresultater for danske elever, der har fået specialundervisning af og til.

Det fremgår af figur 2, at de specialunderviste elevers læseresultater har en fordeling, som kommer ret tæt på en normalfordeling, med et gennemsnit på 423 og en standardafvigelse på 93. Det viser sig også, at der er en betydelig del ele-

verne, som ligger over det danske landsgennemsnit på 498 (det drejer sig om 20,6%).

Hvis vi derefter ser på de elever, som ikke har modtaget specialundervisning inden for de seneste 3 år, fremkommer følgende fordeling.

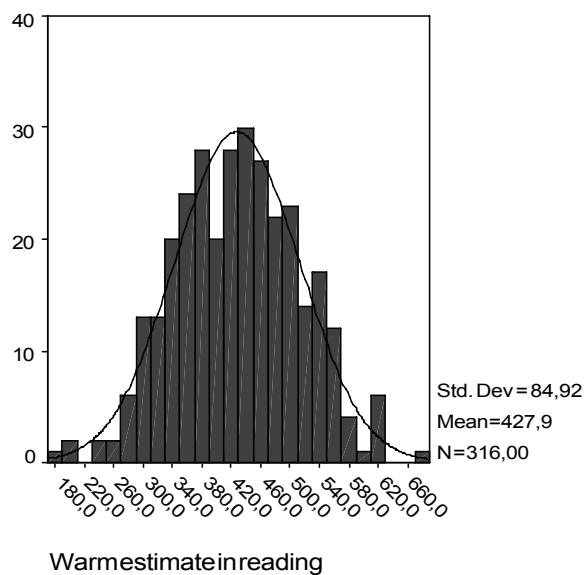


Figur 3. Spredning i læseresultater for danske elever, der ikke har fået specialundervisning.

Figuren viser, at der er et vist sammenfald med normalfordelingen, men at der samtidig er nogle karakteristiske »udsving«. Det ses således, at der i den »tunge ende« er en overrepræsentation af elever, og at der samtidig i den »rigtigt gode ende« mangler nogle elever (over

værdien 700). Til gengæld er der uforholdsmæssigt mange på gennemsnittet og lige over gennemsnittet (fra 500 til 600). Gennemsnittet er 514 og spredningen 89.

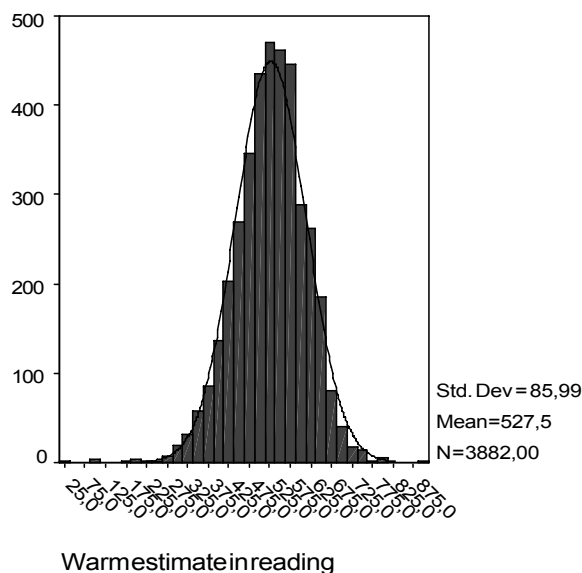
Vi skal derefter se nærmere på de svenske elevers fordeling.



Figur 4. Spredning i læseresultater for svenske elever, der har fået specialundervisning af og til.

Det viser sig, at de svenske specialundervisnings elever har en fordeling, der minder meget om den danske. Der er ikke nogen betydelig afvigelse fra normalfordelingen. Gennemsnittet er 428 med en stan-

dardafvigelse på 85. Også i Sverige er der mange af de specialunderviste elever, som ligger over 500 på læseskalaen (det drejer sig om 18,7%).



Figur 5. Spredning i læseresultater for svenske elever, der ikke har fået specialundervisning.

Når man ser på de svenske elever, der ikke har fået specialundervisning ses et ganske godt sammenfald med normalfordelingen. Der er ganske lidt flere tunge elever, end der »burde« være, og lidt færre rigtigt gode samt en lille overrepræsentation af elever lige over midten. Der ses altså de samme tendenser, som i Danmark, om end i langt mindre udtalt grad. Gennemsnittet er 528 med en spredning på 86.

En variansanalyse af forskellene mellem de danske og svenske elever har vist, at når man sammenligner de elever, der har fået speci-

alundervisning af og til, er der ingen signifikante forskelle. Hvis man sammenligner de elever, som ikke har fået specialundervisning, er forskellen meget stærkt signifikant ($p < 0,001$).

Lærerfaktorer

PISA undersøgelsen rummer data om en lang række forhold, som vedrører lærerne og undervisningen og har derfor en ganske unik mulighed for at belyse sammenhænge mellem specialundervisning og det, der foregår i skolen.

En lang række af spørgsmålene angår elevernes oplevelse af lærer-

nes funktion og interesse for eleverne. Svarene gives i forhold til de udsagn, spørgsmålene rummer, og svarmulighederne er fire – fra »aldrig«, »i nogle timer«, »i de fleste timer« og »i hver time«. I nedenstående tabeller er der ved signifi-

kante forskelle også angivet en retning. Hvis det er de specialunderviste, der har den højeste markering på udsagnet, er det indikeret med notationen S, hvis det er de ikke specialunderviste, er det indikeret med et N.

Tabel 2. Hvad der sker i dansktimerne, forskelle mellem danske specialunderviste og ikke specialunderviste elever

| Aktivitet | Retning | Signifikans |
|--|---------|-------------|
| Læreren må vente i lang tid, før eleverne falder til ro | 0 | NS |
| Læreren forventer, at eleverne er flittige | N | 0,001 |
| Læreren fortæller eleverne, at de burde klare sig bedre | 0 | NS |
| Læreren kan ikke lide, hvis eleverne sløser med opgaverne | N | 0,001 |
| Læreren viser interesse for hver enkelt elevs indlæring | 0 | NS |
| Læreren giver eleverne mulighed for at udtrykke deres mening | 0 | NS |
| Læreren hjælper eleverne med deres arbejde | 0 | NS |
| Læreren bliver ved med at undervise, indtil eleverne forstår | 0 | NS |
| Læreren gør en masse for at hjælpe eleverne | N | 0,01 |
| Læreren hjælper eleverne med indlæringen | N | 0,05 |
| Læreren checker elevernes hjemmearbejde | 0 | NS |

Tabellen viser, at der er fire af de undersøgte områder, hvor der er forskelle mellem specialunderviste og ikke specialunderviste elever. De går i retning af, at de specialunderviste elever ikke mener lærerne har samme forventning om flid, som de andre elever, ligesom de oplever en mere løs holdning til sløseri. De specialunderviste elever oplever også, at lærerne gør mindre for at hjælpe eleverne end de normalunderviste elever.

Der indgår også i PISA en række andre spørgsmål, som berører forholdet mellem elever og lærere. Det indledende spørgsmål var: »Hvor uenig eller enig er du i følgende udsagn om lærerne på din skole?« Eleverne har kunnet svare på udsagnene ved at tilkendegive deres enighed på en 4-trins skala, hvor trinnene er »meget uenig«, »uenig«, »enig« og »helt enig«. En undersøgelse af forskellene mellem svarfordelingen for de to grupper i

undersøgelsen viser resultater, som opført i følgende tabel. Notationerne i tabellen er identiske med

dem, der er anvendt i den tidligere tabel.

Tabel 3. Hvad mener eleverne om deres lærere på skolen, forskelle mellem danske specialunderviste og ikke specialunderviste elever

| Aktivitet | Retning | Signifikans |
|--|---------|-------------|
| Eleverne kommer godt ud af det med lærerne | 0 | NS |
| De fleste lærere er interesseret i elevernes trivsel | N | 0,001 |
| De fleste af mine lærere lytter virkelig til, hvad jeg vil sige | 0 | NS |
| Hvis jeg har brug for ekstra hjælp, får jeg den også fra mine lærere | 0 | NS |
| De fleste af mine lærere behandler mig godt | 0 | NS |

Denne tabel viser, at der på ét af de undersøgte punkter er en forskel, og det er med hensyn til lærernes interesse for elevernes trivsel, hvor de udelukkende normalunderviste elever har en mere positiv vurde-

ring end de elever, der har modtaget specialundervisning.

Vi går derefter over til at sammenligne med de svenske elevers besvarelser på samme spørgsmål.

Tabel 4. Hvad der sker i svensktimerne, forskelle mellem svenske specialunderviste og ikke specialunderviste elever

| Aktivitet | Retning | Signifikans |
|--|---------|-------------|
| Læreren må vente i lang tid, før eleverne falder til ro | N | 0,05 |
| Læreren forventer, at eleverne er flittige | 0 | NS |
| Læreren fortæller eleverne, at de burde klare sig bedre | S | 0,001 |
| Læreren kan ikke lide, hvis eleverne sløser med opgaverne | S | 0,05 |
| Læreren viser interesse for hver enkelt elevs indlæring | 0 | NS |
| Læreren giver eleverne mulighed for at udtrykke deres mening | N | 0,001 |
| Læreren hjælper eleverne med deres arbejde | 0 | NS |
| Læreren bliver ved med at undervise, indtil eleverne forstår | 0 | NS |
| Læreren gør en masse for at hjælpe eleverne | 0 | NS |
| Læreren hjælper eleverne med indlæringen | 0 | NS |

Der viser sig at være fem udsagn, hvor de svenske specialunderviste elever har et andet svarmønster end de ikke specialunderviste elever. For det første mener de udelukkende normalunderviste elever, at læreren må vente længere tid, før eleverne falder til ro, ligesom de oftere mener, at læreren giver eleverne mulighed for at udtrykke de-

res mening. De øvrige forskelle går alle i retning af, at de specialunderviste elever føler, at der stilles større krav til dem end de normalunderviste elever. Således opfordres de til at klare sig bedre, ligesom der er større vægt på, at der ikke forekommer sløseri, og endelig er der et større check af elevernes hjemmearbejde.

Tabel 5. Hvad mener eleverne om deres lærere på skolen, forskelle mellem svenske specialunderviste og ikke specialunderviste elever

| Aktivitet | Retning | Signifikans |
|--|---------|-------------|
| Eleverne kommer godt ud af det med lærerne | N | 0,001 |
| De fleste lærere er interesseret i elevernes trivsel | 0 | NS |
| De fleste af mine lærere lytter virkelig til, hvad jeg vil sige | 0 | NS |
| Hvis jeg har brug for ekstra hjælp, får jeg den også fra mine lærere | 0 | NS |
| De fleste af mine lærere behandler mig godt | N | 0,001 |

Hvad de øvrige elev-lærer relationer angår udtrykker de udelukkende normalunderviste svenske elever, at de kommer bedre ud af det med lærerne, end de specialunderviste, ligesom de også har det højeste grad af oplevelse af, at de fleste af lærerne behandler dem godt.

Hvis man alt i alt sammenligner de danske og svenske elevers udtryk om lærerne kommer man til det resultat, at de svenske specialundervisnings elever i forhold til de danske oplever større krav til de-

res indsats, at der er en lavere tolerance over for sløseri, og at der er en større grad af follow-up på elevernes hjemmearbejde. Der er dermed meget som tyder på, at svensk specialundervisning gribes an på en anden måde end dansk specialundervisning.

Anderledeshed

Op igennem 1960'ernes og 1970'ernes specialundervisningsdebat var begrebet stempling særdeles centralt, og det var en af baggrundene for, at specialklasserne kom i mis-

kredit. Løsningen blev i stedet, at eleverne blev taget ud af normalundervisningen en del af tiden, oftest til en såkaldt klinik, hvor de så fik specialundervisningsstøtte, eller specialundervisningslæreren kom ind i klassen for at hjælpe. Spørgsmålet er imidlertid, hvad det betyder at blive udpeget som én, der har vanskeligheder og dermed brug for hjælp. Betyder det således, at eleven kommer til at føle sig anderledes end de andre elever? Dette er en negativ sideeffekt af specialundervisning, som er påvist i Norge (Valås, 1999, 2001a, 2001b)

PISA rummer en række spørgsmål, der kan belyse dette emne. Ved samtlige spørgsmål er eleverne blevet bedt om at udtrykke, hvorledes de oplever deres egen situation i forhold til andre elever. Sva-

rene er faldet i forhold til nogle givne udsagn – der fremgår af tabellerne – på skalaer med fire trin fra »meget uenig«, over »uenig«, »enig« til »helt enig«. I nedenstående tabel er det vist, om specialunderviste elever giver udtryk for en statistisk signifikant større grad af anderledeshed end de ikke specialunderviste. Graden af signifikans er angivet med samme notation som tidligere i denne publikation. Der er igen anført S eller N tegn, som angiver, om udsagnet passer bedst på specialunderviste eller udelukkende normalunderviste elever, og dermed i hvilken retning graden af anderledeshed går. Hvis der ikke er tale om forskel er der anført et 0, som selvfølgelig derpå følges af notationen NS.

Tabel 6. Følelse af anderledeshed – forskelle mellem danske specialunderviste og ikke specialunderviste elever

| Udsagn | Retning | Signifikans |
|---|---------|-------------|
| Jeg føler mig sig som en outsider | S | 0,001 |
| Jeg har let ved at finde venner | N | 0,05 |
| Jeg føler at jeg hører til | N | 0,01 |
| Jeg føler tit ubehag og at jeg ikke hører til | S | 0,001 |
| Andre elever virker, som om de kan lide mig | N | 0,01 |
| Jeg føler mig tit ensom | S | 0,001 |
| Jeg har ikke lyst til at komme i skole | S | 0,05 |
| Jeg keder mig tit | 0 | NS |

Analyserne viser, at de danske specialundervisnings elever i høj grad føler sig anderledes end ikke specialunderviste elever. Kun på et punkt, med hensyn til at kede sig, er der ingen signifikant forskel, el-

lers føler de sig mere som outsiders, har sværere ved at finde venner, føler i mindre grad de hører til, føler sig mindre vellidte og mere ensomme, ligesom de oftere ikke har lyst til at komme i skole.

Tabel 7. Følelse af anderledeshed – forskelle mellem svenske specialunderviste og ikke specialunderviste elever

| Udsagn | Retning | Signifikans |
|---|---------|-------------|
| Jeg føler mig sig som en outsider | 0 | NS |
| Jeg har let ved at finde venner | 0 | NS |
| Jeg føler at jeg hører til | 0 | NS |
| Jeg føler tit ubehag og at jeg ikke hører til | S | 0,001 |
| Andre elever virker, som om de kan lide mig | 0 | NS |
| Jeg føler mig tit ensom | 0 | NS |
| Jeg har ikke lyst til at komme i skole | S | 0,001 |
| Jeg keder mig tit | 0 | NS |

Hvad de svenske elever angår gælder, at der kun på to af de undersøgte punkter er signifikante forskelle. Det er med hensyn til tit at føle ubehag og ikke høre til, ligesom de oftere ikke har lyst til at komme i skole. Der er derimod ikke forskelle på at føle sig som en outsider, have sværere ved at få venner, ikke at være vellidt eller at føle sig ensom.

Alt i alt gælder dermed, at følelser af anderledeshed er væsentlig mindre forekommende hos svenske specialundervisnings elever end hos danske. Også dette tyder på, at svensk specialundervisning fore-

går på en anden måde og med en anden indflydelse på eleveres selvbillede end for danske specialundervisnings elever.

Hvad hænger de specialundervistes følelse af anderledeshed sammen med?

En ting er, hvorledes variable har en sammenhæng, når de sammenstilles to og to, ved bivariate analyser, som det ses foran – hvor specialundervisningsforekomst fx sammenstilles med selvopfattelsen. En anden ting er at vurdere de komplekse sammenhænge, variable indgår i det virkelige liv, hvor man

kan forvente, at såvel specialundervisningsforekomst som selvopfattelse både afhænger af elevernes sociale baggrund, det kulturelle niveau i hjemmet, køn og læsefærdigheder. Netop på grund af denne gensidige afhængighed er det nyttigt at se på, hvorledes de enkelte variable influerer under betingelsen »alt andet lige«.

En måde, hvorpå man kan bedømme flere variables samtidige relative indflydelse, er såkaldt multipel regression. En sådan er gennemført med en trinvis procedure, hvor såvel resultaterne fra læsetestninger som køn, klassetrin og samtlige andre baggrundsvariable, der i de simple envejsanalyser nævnt tidligere i denne publikation har fremvist en eller flere statistisk sikre sammenhænge, er inddraget i analyser. Den trinvis procedure er gennemført idet kriteriet for at blive inkluderet har været, at variabelen bidrager med en variation, der har en signifikansgrad på $p < 0,001$.

Fordelen ved at bruge multivariate analyser som fx multipel trinvis regression er som nævnt, at man kan vurdere, hvor meget hver variabel »alt andet lige« influerer, når der samtidig er taget højde for indflydelsen fra andre variable. Først og fremmest er det interessant at se på, i hvilken grad køn har og social baggrund har betydning, når de inddrages samtidig med flere andre baggrundsforhold. Det

skal understreges, at analyserne, som de øvrige analyser fra PISA, ikke er i stand til at pege på årsagssammenhænge, men kan betragtes som illustrative redskaber, der kan bruges til at opstille hypoteser i forbindelse med kommende undersøgelser. I de følgende tabeller listes de statistisk signifikante variable efter deres bidrag til den samlede variation (andel R Square). Bidraget angives som procent, og i teksten nævnes, om der er tale om en positiv eller en eventuelt negativ korrelation, ligesom det forklares, hvad en negativ korrelation måtte betyde.

Det skal i den forbindelse bemærkes, at man for at forstå betydningen af den samlede »forklarende andel« skal vide, at man i pædagogisk forskning ikke kan forvente store procentværdier, idet der jo i en given pædagogisk sammenhæng vil være overordentlig mange faktorer, der gør sig gældende, vel at mærke faktorer, som man ingen viden har om eller styr har på. Derfor vil fx en forklarende andel på 20-25% skulle betragtes som overordentlig stor, og en andel på 10 procent som meget stor. Først når man kommer godt ned under en procent, bør man overveje at negligere en forklarende andel. Tilsvarende skal man regne med, at enkeltvariable vil få en tilsvarende lav procentdel. I de følgende tabeller indgår variable med helt ned til 0,1%, og selektionen er udeluk-

kende sket ved afgørelse af, om de enkelte variable bidrager med en statistisk signifikant andel af variationen.

I det følgende forsøg på at kortlægge, hvad følelser af anderledes-hed har sammenhæng med, er der foretaget multiple regressionsanalyser, hvor de seks variable fra området »følelse af anderledeshed«, nævnt i tabellerne ovenfor, indgår som afhængige variable samtidig med køn, højeste socialøkonomiske indeks og læsefærdigheder. Resultaterne præsenteres i følgende tolv

tabeller, seks for de danske elever og seks for de svenske elever.

Alle seks tabeller for hver af de to lande vil blive præsenteret umiddelbart efter hinanden, hvorpå der vil komme en sammenhængende tekstmæssig forklaring af resultaterne. De forklarende andele i tabellerne siger, som ved de tidligere tabeller fra variansanalyser, ikke noget om sammenhængens retning. Denne vil blive angivet i teksten under tabellerne.

Tabel 8. Sammenhæng for danske elever mellem følelse af anderledeshed i form af at føle sig udenfor og en række forklarende variable

| Mulig forklarende variabel | Forklarende andel |
|---|-------------------|
| Specialundervisning | 0,6% |
| Køn | 0,5% |
| ----- | |
| Sprog talt i hjemmet | ---- |
| Højeste internationale social-økonomiske indeks | ---- |
| Læsefærdighed | ---- |

Tabel 9. Sammenhæng for danske elever mellem følelse af anderledeshed i form af at have let ved at få venner og en række forklarende variable

| Mulig forklarende variabel | Forklarende andel |
|---|-------------------|
| Køn | 0,5% |
| Læsefærdigheder | 0,3% |
| Specialundervisning | 0,2% |
| ----- | |
| Højeste internationale social-økonomiske indeks | ---- |
| Sprog talt i hjemmet | ---- |

Tabel 10. Sammenhæng for danske elever mellem følelse af anderledeshed i form af at føle at høre til og en række forklarende variable

| Mulig forklarende variabel | Forklarende andel |
|---|-------------------|
| Læsefærdigheder | 0,4% |
| ----- | |
| Sprog talt i hjemmet | ---- |
| Specialundervisning | ---- |
| Højeste internationale social-økonomiske indeks | ---- |
| Køn | ---- |

Tabel 11. Sammenhæng for danske elever mellem følelse af anderledeshed i form af tit at føle ubehag og føle ikke at høre til og en række forklarende variable

| Mulig forklarende variabel | Forklarende andel |
|---|-------------------|
| Læsefærdigheder | 0,9% |
| Køn | 0,8% |
| Specialundervisning | 0,2% |
| ----- | |
| Højeste internationale social-økonomiske indeks | ---- |
| Sprog talt i hjemmet | ---- |

Tabel 12. Sammenhæng for danske elever mellem følelse af anderledeshed i form af at føle sig vellidt og en række forklarende variable

| Mulig forklarende variabel | Forklarende andel |
|---|-------------------|
| Køn | 0,4% |
| Sprog talt i hjemmet | 0,4% |
| Højeste internationale social-økonomiske indeks | 0,1% |
| ----- | |
| Læsefærdigheder | ---- |
| Specialundervisning | ---- |

Tabel 13. Sammenhæng for danske elever mellem følelse af anderledeshed i form af tit at føle sig ensom og en række forklarende variable

| Mulig forklarende variabel | Forklarende andel |
|---|-------------------|
| Køn | 0,8% |
| Specialundervisning | 0,8% |
| Læsefærdigheder | 0,1% |
| ----- | |
| Højeste internationale social-økonomiske indeks | ---- |
| Sprog talt i hjemmet | ---- |

De seks tabeller viser, at de faktorer, der indvirker på i hvilken grad man føler sig anderledes (på de måder, der måles i de enkelte variable), i helt overvejende grad hænger statistisk sammen med køn, læsefærdigheder og specialundervisning. Sprog talt i hjemmet og social-økonomisk indeks indgår kun hver en gang ved en enkelt variabel, førstnævnte ved at føle sig som en outsider, sidstnævnte ved at føle sig vellidt.

Kønsfaktoren, der er velkendt – også fra PISA – går på, at piger alt andet lige er mere tilbøjelige end drenge til at føle sig udenfor, på samme måde som drenge også alt andet lige viser en højere grad af selvtillid (også selv om der ikke er nogen objektivt synlig grund til det). Fordelen ved at have køn med er, at indflydelsen fra køn elimineres, når den indgår i regressionsanalysens ligning. Læsefærdighederne som sådan indgår i fire af analyserne, klarest ved at have let ved at få venner og ved følelsen af

at høre til. Specialundervisning indgår først og fremmest ved at føle sig udenfor, ved at kunne få venner, ved følelsen af ikke at høre til og ved at føle sig ensom.

Alt i alt må det konstateres, at i Danmark har det at få specialundervisningen en sammenhæng med de mest alvorlige indikationer af følelse af anderledeshed, at være en outsider og ikke at høre til, at mangle venner og være ensom – også en større sammenhæng end dårlige læsefærdigheder i sig selv giver anledning til.

Derpå vender vi os til de svenske elever, hvor et tilsvarende sæt af analyser er gennemført, og hvor resultaterne vises i de følgende tabeller. Det skal i øvrigt nævnes, at der ikke er nogen signifikant forskel i danske og svenske elevers forældres placering på det internationale socialøkonomiske indeks – hverken for de specialunderviste eller de ikke-specialunderviste elevers vedkommende.

Tabel 14. Sammenhæng for svenske elever mellem følelse af anderledeshed i form af at føle sig udenfor og en række forklarende variable

| Mulig forklarende variabel | Forklarende andel |
|---|-------------------|
| Køn | 1,2% |
| Specialundervisning | 0,1% |
| ----- | |
| Sprog talt i hjemmet | ---- |
| Højeste internationale social-økonomiske indeks | ---- |
| Læsefærdighed | ---- |

Tabel 15. Sammenhæng for svenske elever mellem følelse af anderledeshed i form af at have let ved at få venner og en række forklarende variable

| Mulig forklarende variabel | Forklarende andel |
|---|-------------------|
| Køn | 1,0% |
| Læsefærdigheder | 0,4% |
| ----- | |
| Specialundervisning | ---- |
| Højeste internationale social-økonomiske indeks | ---- |
| Sprog talt i hjemmet | ---- |

Tabel 16. Sammenhæng for svenske elever mellem følelse af anderledeshed i form af at føle at høre til og en række forklarende variable

| Mulig forklarende variabel | Forklarende andel |
|---|-------------------|
| Køn | 0,4% |
| ----- | |
| Læsefærdigheder | ---- |
| Sprog talt i hjemmet | ---- |
| Specialundervisning | ---- |
| Højeste internationale social-økonomiske indeks | ---- |

Tabel 17. Sammenhæng for svenske elever mellem følelse af anderledeshed i form af tit at føle ubehag og føle ikke at høre til og en række forklarende variable

| Mulig forklarende variabel | Forklarende andel |
|---|-------------------|
| Læsefærdigheder | 0,8% |
| Køn | 0,7% |
| Specialundervisning | 0,1% |
| ----- | |
| Højeste internationale social-økonomiske indeks | ---- |
| Sprog talt i hjemmet | ---- |

Tabel 18. Sammenhæng for svenske elever mellem følelse af anderledeshed i form af at føle sig vellidt og en række forklarende variable

| Mulig forklarende variabel | Forklarende andel |
|---|-------------------|
| Køn | 0,5% |
| Specialundervisning | 0,1% |
| ----- | |
| Sprog talt i hjemmet | ---- |
| Højeste internationale social-økonomiske indeks | ---- |
| Læsefærdigheder | ---- |

Tabel 19. Sammenhæng for svenske elever mellem følelse af anderledeshed i form af tit at føle sig ensom og en række forklarende variable

| Mulig forklarende variabel | Forklarende andel |
|---|-------------------|
| Køn | 1,0% |
| Specialundervisning | 0,2% |
| ----- | |
| Læsefærdigheder | ---- |
| Højeste internationale social-økonomiske indeks | ---- |
| Sprog talt i hjemmet | ---- |

De seks tabeller viser, at de faktorer, der har statistisk sammenhæng med, i hvilken grad svenske 15-årige føler sig anderledes (på de måder, der måles i de enkelte variable), i helt overvejende grad er køn, mens specialundervisning indgår fire gange, men med meget små værdier, og læsefærdigheder indgår to gange. Hverken sprog talt i hjemmet eller social-økonomisk indeks indgår signifikant i nogen af analyserne.

Kønsfaktoren, at piger alt andet lige er mere tilbøjelige end drenge til at føle sig udenfor, er allerede omtalt og indgår stort set identisk i såvel i Danmark som i Sverige. Hvad de resterende resultater angår, er det især bemærkelsesværdigt, at specialundervisning kun indgår én gang og at sprog talt i hjemmet samt socialøkonomisk baggrund slet ikke indgår i Sverige.

Der er altså meget der tyder på, at man i Sverige har fundet en bedre måde at tackle såvel elever med særlige behov som tosprogede elever på.

De dansk-svenske forskelle

For at danske elever kan få specialundervisning er der fastlagt retningslinjer, som fremgår af folkeskolens § 12, stk. 2 indholdsmæssigt ikke har ændret sig gennem de sidste 30 år: »Henvisning til specialundervisning, som ikke er af foreløbig karakter, sker efter pædagogisk-psykologisk rådgivning og

efter samråd med eleven og forældrene«. Hensigten med PPR's medvirken har været at kræve rådgivning fra kvalificerede fagpersoner. Således hedder det i vejledningen fra Undervisningsministeriet (1999): »Baggrunden for kravet om pædagogisk psykologisk rådgivning er, at de implicerede læreres vurdering af elevernes behov for særlig støtte skal efterprøves af sagkyndige. Endvidere skabes der ved en pædagogisk-psykologisk rådgivning størst mulighed for, at den støtte, der iværksættes, bliver relevant i forhold til elevens problemer (s. 3).« Der er altså dybest set tale om, at man sikrer elevens rettigheder. Samtidig betyder det dog også, at det i praksis vil indebære, at eleven får en diagnose, som er det, der udløser specialundervisningsressourcer (fx læsevanskeligheder, generelle indlæringsvanskeligheder, kontaktforstyrrelser, adfærdsvanskeligheder). Endvidere er det en negativ sideeffekt, at vanskelighederne skal have en vis synlighed, før proceduren sættes i gang, ligesom der i gennemsnit er 3 måneders ventetid fra henvisning til undersøgelse påbegyndes (Nielsen, 2000).

Den seneste omfattende redegørelse (Nielsen, 2002) tyder også på, at der er en tendens til, at personer uden for skolen, især børnepsykiatere, bl.a. på foranledning af forældre, medvirker til diagno-

sticering, som udløser ressourcer.

I den seneste undersøgelse af specialundervisningen i Danmark (Egelund, 2003) viser det sig, at man en del steder er begyndt at anvende en mindre bureaukratisk praksis, idet støtte til elever med særlige behov gives uden de procedurer, som er foreskrevet i de officielle regler – ved at støtten gives som holddannelse, evt. med en ekstra lærer, som supervision og konsultation eller lignende, hvorved de enkelte elever (og deres kammerater og deres forældre) ikke nødvendigvis ved, at de får støtte.

For at svenske elever kan få specialundervisning, foreligger der ingen krav på et sæt af procedurer. På hver skole er det skolelederen, som bestemmer, hvordan man vil forholde sig, idet der dog er kommuner, som har fremsat retningslinjer for, hvorledes man kan få ekstra ressourcer fra centralt hold i kommunen. Det almindeligste er, at det er elevens almindelige lærere, som sammen med en af skolens specialundervisningslærere og i samråd med eleven og forældrene bestemmer, hvad der skal sættes i værk inden for de rammer, skolen råder over (Persson, 2001).

I en undersøgelse, der omfatter 1059 svenske skoler (Persson, 2002) viser det sig, at i forbindelse med udarbejdelsen af individuelle undervisningsplaner (der er et krav for at få støtte) er det kun i 53% af tilfældene ganske almindeligt eller

meget almindeligt, at der er foretaget psykologisk vurdering mens det for 19% er meget ualmindeligt eller almindeligt. 26% siger hverken ualmindeligt eller ualmindeligt. Til forståelse af dette er det også af betydning, at antallet af psykologer i det svenske skolesystem, der har ca. dobbelt så mange elever som det danske, kun er ca. en femtedel af det danske. Psyklogtætheden i Sverige er med andre ord kun 10% af den danske.

Det gælder dermed, at den diagnosticeringskultur, de danske regler har medført, ikke i samme grad findes i Sverige, ligesom afgørelsen af, hvad der skal ske, udelukkende ligger på skolen. Oven i dette kommer en række forskelle, hvad læreruddannelse og specialundervisningslærers rolle angår.

Specialundervisningen gives i Danmark af specialundervisningslærere, som er almindelige lærere, der har et vist ugentligt timetal til specialundervisning. Lærerne og deres timer koordineres oftest fra »specialundervisningscenteret«, og specialundervisningen gives enten ved, at eleverne tages ud af deres almindelige klasser, eller ved at specialundervisningslæreren går ind i klassen og støtter klassens almindelige lærer. Der findes primo 2003 ingen viden om, hvorledes specialundervisningsressourcerne anvendes i Danmark.

For at virke i specialundervisningen kræves i Danmark ikke

nogle formelle kvalifikationer ud over en læreruddannelse – som der heller ikke gøres i fagrækken i øvrigt, men ifølge de seneste undersøgelser har godt halvdelen af specialundervisningslærerne erhvervet sig særlige kvalifikationer til at varetage specialundervisning. Læreruddannelsen er i Danmark – og har altid været – en enheds-læreruddannelse, hvor alle lærere principielt kan undervise fra 1. til 10. klasse. Fra 1983 bortfaldt »Speciale C« i læreruddannelsen, som var en 200-300 timers specialisering i specialpædagogik, og der er derefter meget forskelligt, hvor meget nyuddannede lærere har lært om specialpædagogiske emner. De pædagogiske og psykologiske fag fyldte frem til 1998 0,9 årsværk af læreruddannelsen. Efter den seneste danske læreruddannelse af 1997 er de pædagogiske og psykologiske fag reduceret fra 0,9 til 0,7 årsværk. Desuden ligger specialpædagogik som et særligt ikke obligatorisk 40-timers kursus ud over den almindelige læreruddannelse. Det gælder endvidere, at der er ca. en tredjedel af de lærere, der fungerer i specialundervisningen i Danmark, der ikke har nogen formelle forudsætninger, hvoraf en væsentlig del må formodes at være placeret i specialundervisningen for at få skemaet til at gå op. Alt i alt kan det uddannelsesmæssige fundament for specialundervisningslærerne i Danmark siges at

være relativt beskedent. Disse forhold er grundigt belyst af Egelund (1999), Nielsen (2002) samt Held & Vejen (2003).

For Sverige gælder, at man ikke har samme enhedslæreruddannelse, som i Danmark. I stedet har man én uddannelse som lærer for tidlige år (op til og med 11 års alderen – og fra 2000 også 3-6 års alderen) og én uddannelse for senere år (fra 12-års alderen og op til 19-års alderen). På begge uddannelser, som nu er universitetsuddannelser, fylder de pædagogiske, psykologiske og specialpædagogiske fag 1,5 årsværk plus ¼ årsværk praktik. Dette ganske betydelige indhold af pædagogiske, psykologiske og specialpædagogiske fag har også været at finde i den tidligere uddannelse for tidlige år, mens der for senere år er tale om en betydelig udvidelse. Videre gælder, at der i 1990 blev etableret en 1,5 årig videreuddannelse som specialpædagog (i høj grad svarende til den nu nedlagte danske speciallæreruddannelse), hvor den specialpædagogiske konsultative funktion var et vigtigt element. De svenske læreruddannelser er beskrevet af Egelund (2003). Alt i alt gælder, at der i svensk skole er tale om en langt højere grad af specialisering af lærerne, og at der foreligger en langt højere grad af specialpædagogisk viden i læreruddannelserne.

Der foreligger heller ikke for Sverige detaljerede oplysninger

om, hvorledes den specialpædagogiske støtte gives, men det ser ud til, at der som i Danmark er tale om en blanding af, at elever tages ud af klassen, eller at støtten gives inden for klassens rammer, enten til enkeltelever eller ved holddeling. Ud over det lægges der i svensk specialundervisningstradition stor vægt på specialpædagogernes rolle som konsulenter og rådgivere for bl.a. skolens almindelige lærere, ledelse, elever og forældre (Persson, 2003).

Meget tyder på, at det er den vej, tingene begynder at gå i Danmark – og også bør gå for at opnå den inklusive skole, som ikke rammer eleverne på deres selvopfattelse.

Referencer

- Andersen, A.M., Egelund, N., Jensen, T.P., Krone, M., Lindenskov, L. & Mejding, J.: *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenhæng*. Socialforskningsinstituttet, København, 2001.
- Egelund, N.: Portræt af en specialundervisningslærer, *Specialpædagogik*, 1999,
- Egelund, N.: *Udfordringer for skolen*. Vejle. Kroghs Forlag, 2003.
- Egelund, N.: *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark*. København, Danmarks Pædagogiske Universitet, 2003.
- Held, F. & Vejen, L.: Specialpædagogik og læreruddannelse. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 2003, 40, 3-16.
- Nielsen, B.: Tema: Udvikling af folkeskolens specialundervisning. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 2002, 39, 399-536.
- Nielsen, H.W.: *PPF-Nyt*, 2000, 3
- OECD: *Knowledge and Skills for Life*. OECD, Paris, 2001.
- Persson, B.: *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber. 2001.
- Persson, B.: *Åtgärdsprogram i Grundskolan – Förekomst, innehåll och användning*. Rapport till Skolverket. Stockholm: Skolverket, 2002.
- Persson, B.: Privat kommunikation, 2003
- Valås, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173-192.
- Valås, H. (2001a). Learned helplessness and psychological adjustment: effects of age, gender, and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 71-90.
- Valås, H. (2001b). Learned helplessness and psychological adjustment II: effects of learning disabilities and low achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 101-114.



Effektmåling af kinesiologi som pædagogisk metode for børn med læsevanskeligheder



– kan det have en forandrende virkning på resultaterne i WISC-III testens fire-faktorindeks?

Kinesiologibehandling er stadig en kontroversiel metode i specialundervisning, hvilket danner baggrund for forfatterens valg af emne i forbindelse med udarbejdelse af speciale i psykologi på Danmarks Pædagogiske Universitet. Specialet har titlen 'En undersøgelse og kritisk vurdering af resultater ved WISC-III test og re-test i forbindelse med kinesiologibehandling af børn med læsevanskeligheder'.

Undersøgelsen er et forsøg på at afklare, om kinesiologi kan have en forandrende virkning på resultaterne i WISC-III.

Designet består af en effektundersøgelse på baggrund af et test re-testdesign med WISC-III testning før og efter kinesiologibehandling. Behandlingen rettede sig direkte mod de fire faktorindeksområder i WISC-III, områderne verbal forståelse (VCI), perceptuel organisation (POI), opmærksomhedsstyring (FDI) og forarbejdningshastighed (PSI). Der indgik 14 børn i undersøgelsen. Alle fik sideløbende specialundervisning og aldersfordelingen var otte til tolv år. Resultaterne viser signifikant forskel i VCI, FDI og det verbale IQ, hvilket tages som udtryk for at metoden i det foreliggende har en vis effekt, der kunne være interessant at undersøge nærmere med større forsøgs- og kontrolgruppe end det har været muligt i det foreliggende.

Af cand.pæd.psych. *Emmy M. Sieverts*

Indledning

Fra undervisnings- og forskningsministeriet med henvisning til Folketingets uddannelsesudvalg skrivelse af 8. Februar 1990, blev det stadfæstet, at pædagogisk kinesiologi er en metode, der kan anvendes sideløbende med andre

pædagogiske metoder primært til børn med indlæringsvanskeligheder. Fra psykolog- og lærerside er der ofte skepsis mod kinesiologibehandling, og der efterlyses dokumentation og videnskabelig udredning af, hvorvidt behandlingen har effekt eller ikke. Hvorvidt



denne skepsis synes at være berettiget, fandt jeg interessant at undersøge nærmere. Det skal præciseres, at der ikke er søgt at argumentere for eller imod kinesiologibehandling, ligesom der ikke er inddraget vurderinger af de metoder, der anvendes i den forbindelse. Det er primært de statistiske resultater, der fremkommer ved WISC-III før og efter behandling, undersøgelsen har beskæftiget sig med. WISC-III er valgt, fordi den er udformet på baggrund af kvantitative undersøgelser og er empirisk velfunderet. Desuden er testen internationalt kendt og har usædvanligt høje data i forhold til reliabilitet og validitet med et sample på 3 x 2200 børn. (Nietzel et al 1998, p. 167,168).

I tilgift dertil har WISC-III et 4-faktor indeks, der er standardiseret og verificeret på baggrund af et sample på 1000 børn, hvilket også her tilvejebringer høj konstruktionsvaliditet. (Kaufman 1994, p. 45). Centrale områder i øvrigt i forfatterens speciale var udvikling af psyken og kognitive kapaciteter, disse områder er ikke medtaget i artiklen. I det følgende redegøres kort for kinesiologibehandling, børn med læse/sprogvanskelighed generelt, WISC-III, undersøgelsens tilrettelæggelse, metodedesign og resultater.

Pædagogisk kinesiologi

Metodik i kinesiologibehandling bygger på en kombination af den vestlige verdens viden om menneskets fysiologi og orientalsk viden og erfaring, eksempelvis den kinesiske akupunkturfilosofi. Kinesiologi blev i sin første form konstrueret af den amerikanske kiropraktor George Goodheart i begyndelsen af 1960'erne. Siden da er udviklet mange former og retninger i kinesiologi. Educational Kinesiology blev udviklet af Paul Dennison (1981) i USA og senere videreudviklet på baggrund af et andet amerikansk system One Brain udviklet af Gordon Stokes og Daniel Whiteside (1987). Dennison har en lang årrække arbejdet på at afhjælpe dysleksi og har i den forbindelse skrevet doktorafhandling. Det er nobelpristageren Roger W. Sperrys og Ronald Meyers forskning (1964) om hjernen to hemisfærer og funktionelle uligheder derimellem, der danner grundlag for Dennisons (1981) udvikling af Educational Kinesthetics (indlæring af krop og bevægelse) og pædagogisk kinesiologi. Nyere forskning har med baggrund i cerebral specialiseringsteori vist en anderledes opfattelse af de to hemisfærers funktion end den ovenstående tager afsæt i, nemlig at hjernehalvdelene primært adskiller sig fra hinanden på den måde, de bearbejder information og ikke indholdet i et givet problem, der bearbejdes.

(Sperry, 1968; Springer & Deutsch, (1981) i Kaufman 1994, p. 146).

Kinesiologi kom til Danmark i slutningen af 1970'erne, blandt andet Annemarie Goldschmidt indførte og oversatte 'Pædagogisk Kinesiologi One Brain' til dansk i 1984 og senere et andet system i denne gren af kinesiologien, 'Hjernen vor vigtigste ressource' (1996). Sidstnævnte system er udviklet af Katie Guhl 1994 i USA, og er centralt i behandlingen af forsøgsgruppen sammen med elementer af Pædagogisk Kinesiologi One Brain. Grundtesen i Pædagogisk Kinesiologi One Brain og system 'Hjernen' er, at en god koordination af de to hjernehemisfærer er en betingelse for, at der kan opnås en god indlæringsituation. Metoderne er beskrevet i kursusmateriale fra Dansk Pædagogisk kinesiologiskole. (Goldschmidt et al 1989; Guhl 1994). I pædagogisk kinesiologi hævdes, at mange indlæringsvanskeligheder stammer fra følelsesmæssig stress i indlæringsøjeblikket, udfra den opfattelse at stress blokerer for fri energistrøm. Oplever man at noget er svært, og at man ikke kan magte det, opstår ubalance og tab af energi.

Der foreligger forskellige projekter og undersøgelser i forhold til effekt af kinesiologi.

Kinesiolog Annemarie Goldschmidt og psykolog Svend Hesselholdt har i 1989 i Gentofte gennemført en effektundersøgelse af kinesiologibehandling for børn med 'læsesvaghed'. Der indgik 30 børn i undersøgelsen 15 børn fik behandling, 15 børn udgjorde kontrolgruppen. Effekten blev bedømt ved at sammenligne læsestandpunkt i årene 1986,1987,1988. Resultaterne viste bedre læsefærdighed hos børnene, der fik behandling. I Australien har den amerikanske kinesiolog Kathie Guhl i samarbejde med en psykolog foretaget en undersøgelse med WISC-R test før og efter behandling med kinesiologi. Guhls undersøgelse viste overbevisende signifikant fremgang af testresultaterne. (Guhl, 1991). Beklageligvis er det ikke muligt at sammenligne disse resultater med dem i herværende undersøgelse, fordi WISC-R testen er revideret siden Guhls undersøgelse fandt sted. Desuden er tilgangen til det aktuelle undersøgelsesmateriale i nogen grad forskellig. I Guhls undersøgelse figurerer kun to af WISC-testens undersøgelsesområder og aldersfordelingen er forskellig (12-17 år).

Der er for tiden i Danmark tiltag til forskningsprojekter om effekt af kinesiologibehandling eksempelvis i ViFAB's regi (Videns- og Forskningscenter for alternativ behandling).

Kinesiologibehandling

Fælles for alle former for kinesiologibehandling er, at klientens problemstillinger måles ved hjælp af en såkaldt muskeltest. Man forholder sig til eventuelle problemområder og måler så muskeltonus, som forventes at være lav hvis der er nedsat funktion (Goldschmidt & Hesselholdt 1989). Proceduren ved muskeltestning og behandling, der kaldes afbalancering er, at der først er en prætest, der altid skal gennemføres. Prætesten anses for at være nødvendig for at sikre pålidelighed i testning. Derefter testes for grad af negativt emotionelt stress (NES) i forhold til den problemstilling, der arbejdes med, ligeledes det positive energipotential (PEP). NES anses for at være udtryk for den grad af belastning, som testpersonen oplever i forbindelse med en problemstilling. Afbalancering foregår systematisk og med en ensartet konstrueret metodik. Der henvises til lærebøger i kinesiologi (for eksempel Goldschmidt & Jørgensen 1987) for en nærmere beskrivelse af baggrund og metode.

I den aktuelle undersøgelse havde alle forsøgspersonerne ved starten af behandlingen svag muskeltest i forhold til de evner de fire faktorer i WISC-III måler. Ved afslutning af hver behandling skal NES være 0%, PEP 100%, hvilket i dette system tages som udtryk for primær behandlingseffekt.

Børn med læse/sprogvanskelighed generelt

Der er tre væsentlige karakteristiske faktorer, der skal til, for at man kan tale om dysleksi, der vil ses vanskeligheder forbundet med at læse, skrive og stave. Dysleksi defineres i World Federation of Neurology (WFN) 1968 som:

»A disorder manifested by difficulty to read, despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin.« (WFN i Kolb et al 1996, p.516).

Definitionen inkluderer, at læsevanskelighed ikke er betinget af mangelfuld intelligens, sociale/kulturelle forhold eller mangelfuld skolegang. En del nutidige undersøgelser har fremsat definitioner, der også inkluderer en lang række problemstillinger såsom klodsethed, perceptuelle vanskeligheder og vanskeligheder med udenadslære eksempelvis Bishop & Powell (1992) og Fawcett & Nicholson (1994).

Om forekomst af læsevanskelighed hos skolebørn henviser de sidste års litteratur til prævalenser på mellem 5 og 10% afhængigt af den form for definition, der tages udgangspunkt i. (Shaywitz et al 1990). I Danmark regnede man (1991) med, at det samlede antal af skolebørn, der betegnes som ord-

blinde, læseretarderede og læsesvage udgjorde 10%. (Dalby et al 1992).

Der er opstillet mange forskellige hypoteser i forhold til årsag til læsevanskeligheder.

Kolb og Whishaw anfører (1996), at for øjeblikket antages de sandsynlige årsager til indlæringsvanskelighed primært at være at finde i følgende fem hovedfaktorer:

- 1) Strukturel skade eventuelt fra et fødselstraume
- 2) Dysfunktion af hjernen
- 3) Reduceret eller unormal cerebral funktion lateralt (da sprogfunktionen for en stor dels vedkommende befinder sig der)
- 4) Forsinket modenhed (udfra en hierarkisk tankegang om udvikling)
- 5) Deprivation på grund af det omgivende miljø.

Birsh angiver (1999), at der blandt læseforskere i dag er bred enighed om, at utilstrækkelig fonologisk bearbejdning er hovedindikator for læsevanskelighed. Det vil i den fremstilling sige, at bearbejdning af sproglyde er den specifikke kognitive brist, der er hovedindikator for læsevanskelighed. Andre, eksempelvis Lundberg & Høien, mener at den fonologiske hypotese ikke repræsenterer 'den fulde sandhed' fordi problemstillinger kan ses i andre områder, såsom problemer med motorisk koordination, magnocellulær deficit, sekvensproble-

mer, og som det ses i nedenstående problemer med 'automatisering'. (Lundberg og Høien i Fawcett ed 2001, p.109). Nicolson & Fawcett (1990; 1994; 1995) har udviklet en 'automatiseringshypotese', der går ud på, at børn med læsevanskelighed kun kan udføre visse handlinger, som hos gode læsere er automatisk, hvis de får mulighed for bevidst at kompensere for den manglende automatisering. (Nicolson & Fawcett i Fawcett ed 2001 p. 146). Hypotesen om automatiseringsvanskeligheder, fremkommer med en interessant synsvinkel, i forhold til kompenserende aktivitet fra kroppens sanseapparat, og i forhold til bevidst handlen, som kan inddrages i pædagogiske overvejelser. En anden nyere undersøgelse af Rumsey et al (1999) hvor graden af læseevne tages i betragtning, fandt ved PET-skanning, at læseevne korrelerer positivt med graden af blodtilførsel til gyrus angularis. Områderne gyrus angularis og Wernickes område indgår begge i den såkaldte Wernicke-Geswindmodel, der er en model for sprogets funktionelle system i hjernen.

(Gade 1998, p. 257,258). Damasio (1994,2000) har på baggrund af sin neuropsykologiske forskning den antagelse, at det er timing og synkronisering af neural aktivitet i hjerneområder, som skaber de komplicerede kognitive funktioner. Tab eller mangelfuld funktion af

denne timing kan forårsage opløsning af neural aktivitet og derfor dysfunktion af kognitive opgaver.

Undersøgelser af eksempelvis nedenstående referencer har vist, at børn med høj IQ er mindre i risikogruppe for at udvikle psykiske problemstillinger relateret til læsevanskelighed. (Cohlen, 1987; Garmezy, 1983; Rutter, 1979 i Rutter 1989, p. 42). Ligeledes har det vist sig, at børn med læsevanskelighed har en 'takket' profil på de fleste intelligens-test, og derved en intelligensscore, der kan blive misvisende lav. (Siegel 1988, 1989, 1999).

I et udviklingsperspektiv viste Cantwell et al' longitudinelle undersøgelse (1987), at børn med store sprogproblemer og læsevanskeligheder ofte også i ungdoms- og voksenalderen har svært ved at klare sig. De kan få problemer af social karakter og vanskeligheder med at få arbejde. Om end undersøgelser viser forskellige af og til modsatrettede tendenser til, hvorvidt problemer fortsætter i voksenalderen, synes der at være en tendens til at lavt selvværd, sociale tilpasningsproblemer og eventuelt psykiatriske problemstillinger kan fortsætte op i voksenalderen. (Kolb 1996, p. 535-536).

Der er mange diskussionsmuligheder i forhold til årsager til dysfunktioner ved læsevne, men som helhed kan børn med indlæringsvanskeligheder ikke udskilles som

en specifik, nøjagtig definerbar gruppe. De anvendte referencer taler for, at biologiske, neurale, muligvis genetiske faktorer og timing har betydning, muligvis kan fonologiske vanskeligheder være en hovedindikator for læsevanskeligheder. Idet det lader til, at der ved læsevanskeligheder ikke er tale om deciderede anatomiske mangler, skulle det være muligt, at udforme kompenserende tiltag i de fleste tilfælde.

WISC og WISC-III testen

Det er de 4 faktorer, der definerer den nye struktur i WISC-III:

Verbal Comprehension index, VCI (sprogforståelse, delprøverne Information, Ligheder, Ordforståelse og Omtanke), Perceptual Organization index, POI (ikke-sproglig informationsbearbejdelsesevne, delprøverne Billedfuldendelse, Billedserier, Terningmønstre og Puslespil), Freedom from Distractibility index, FDI (opmærksomhedsstyring, delprøverne Regning og Talspændvidde), Processing Speed index, PSI (forarbejdningshastighed, delprøverne Kodning og Symboler). Kinesiologibehandlingen rettede sig direkte mod de fire faktorindeksområder. De mentale opgaver i de fire indeks fordrer forskellige kognitive processer. For at kunne leve op til de forskellige tests og de forskellige delprøver er det nødvendigt at besidde paratviden, ræsonerings- og problemløsnings-

evne. Alle problemløsningsopgaverne involverer det, kognitive psykologer refererer til som arbejdshukommelse (working memory), som udtryk for opbevaring og bearbejdelse af viden i de mentale processer. (Baddeley & Hitch 1974; Kolligan & Sternberg 1987; Vernon og Jensen 1984 i Kaufman 1994, p.1)

Den intelligens WISC-III måler bedst er *g* faktor, der måles ved fuld skala, og som anses for at være en grundlæggende kapacitet for indlæring og for at kunne klare sig i samfundet. WISC-III måler også specifikke faktorer, så ud fra den synsvinkel er antagelsen ved denne form for intelligens testning, at der findes både *g* og *s* faktor i intelligens.

Den største indvending mod WISC-III her hjemme findes hos de psykologer, der foretrækker Dansk evneprøve (DEP) og som ikke anerkender *g* faktor, men i stedet holder sig til et mangefaktorelt intelligenssyn. Mangefaktorelt synspunkt i forhold til intelligens har også Howard Gardner (1993), der forkaster *g* faktor og argumenterer for et multipelt syn på intelligens.

Om end måling af intelligens er omstridt, fordi intelligensbegrebet er en hypotetisk konstruktion, er WISC-III i forbindelse med udredningsarbejdet af kognitive, sproglige og til dels psykiske vanskeligheder hos skolebørn et af psykolo-

gens vigtigste værktøjer i forhold til skolebørn. Min indfaldsvinkel til psykometriske målinger er med baggrund i Alan S. Kaufman (1994), at resultaterne repræsenterer et råmateriale indenfor testens ramme, der i klinisk sammenhæng skal fortolkes og sammenholdes med mange andre faktorer.

Ifølge Kaufman er det område i WISC-III, der har den største empiriske analyserelabilitet området sprogforståelse (VCI) ved test re-testdesign .89, *g* faktor loading .80.

Undersøgelsens tilrettelæggelse

For at få et relativt ensartet udgangspunkt mellem børnene i forsøgsgruppen og i kontrolgruppen er opstillet følgende udvælgelses-kriterier:

- 1) Ingen erkendte neuropsykiatriske problemstillinger hos børnene
- 2) Alle skulle følge specialundervisning 4-6 timer ugentligt
- 3) Udvalgte til de to grupper ud fra ensartethed i aldersfordeling, men i øvrigt vilkårlig
- 4) Alle skal have vanskeligheder med at læse, skrive og stave (Jf. kriterier for at man kan tale om, at der foreligger dysleksi)

For at undersøge en tendens om hvorvidt kinesiologibehandling kan have en forandrende virkning på resultaterne ved WISC-III test

indgår 14 tilfældigt udvalgte børn blandt dem, der i forvejen har fået foretaget WISC-test i et givet skoledistrikt i Greve Kommune indenfor en given tidsperiode. Ud af de 14 skolebørn repræsenterer de 7 forsøgsgruppen, der får kinesiologibehandling, de andre 7 repræsenterer kontrolgruppen. Børnene er i alderen 8-12 år. Alle får imellem 4-6 timers specialundervisning om ugen og har fået det gennem længere tid. For alles vedkommende anses vanskelighederne for at være kognitivt betinget. Alle er henvist til specialundervisning på baggrund af massive læsevanskeligheder, alle er testet på skolen af den stedlige skolepsykolog og al kinesiologibehandling foregik på skolen i skoletiden.

At børnene i forvejen lever op til kriterierne for at modtage specialundervisning skulle mindske en eventuel Hawthorneeffekt, ligesom der i forvejen er iværksat individualiseret pædagogisk indsats hos begge grupper.

Det var på forhånd bestemt at det er resultaterne i de fire indeks, VCI, POI, FDI og PSI samt den samlede IQ der skulle sammenlignes før og efter behandling, da behandlingen retter sig mod de fire indeksområder, og da det skønnedes at man på grund af læsevanskelighederne kan forvente en så stor spredning i delprøveresultaterne at Verbal IQ og HandleIQ ikke bliver tilforladelige som mål

på den sproglige og ikke-sproglige evne.

Metodedesign og tidsplan

WISC-III test og re-test design blev brugt for at undersøge, om der fremkom en statistisk tydelig forandring i deres testresultater efter kinesiologibehandlingen. Kontrol- og forsøgsgruppens resultater i standardpoint fra standardiseringspopulationstabellens udviklings- og aldersindeks fra den svenske version af WISC-III manualen før og efter interventionen er derefter sammenlignet. Børnene i forsøgsgruppen fik fem behandlinger, en for hvert faktorområde svarende til de fire WISC-III-faktorer VCI, POI, FDI og PSI, og en hvor alle områderne aktiveres samtidig. Hver behandling varede maksimalt en time. Indsamlingen af datamaterialet foregik i perioden august 2000 til november 2001 (et år imellem hver testning).

Kinesiologibehandlingen i undersøgelsen

For at få et så ensartet udgangspunkt som muligt blev der udvalgt to systemer indenfor pædagogisk kinesiologi, Pædagogisk kinesiologi one brain og system hjernen af Katie Guhl. Førstnævnte blev primært brugt til at afklare motoriske problemstillinger hos barnet, sidstnævnte blev primært brugt til behandling.

Behandling i system hjernen antages at rette sig mod 'blokering' i bearbejdningprocesser i hjernelapperne, Wernickes- og Broccas områder, Corpus Callosum eller højre og venstre hjernehalvdele. Almindeligvis vil det problem/tema, der arbejdes med blive fastlagt af den,

der skal behandles i modsætning til det her fastlagte 4-faktor indeks i WISC-III.

Resultater

Gruppernes resultater fordeler sig således (tabel 1 og 2):

Tabel 1, forsøgsgruppen

| Måling | Gennemsnit/Differens | Std-afvigelse |
|--------|----------------------|---------------|
| VCI1 | 90,0000 | 5,5377 |
| POI1 | 91,7143 | 4,9232 |
| FDI1 | 73,2857 | 12,3924 |
| PSI1 | 91,1429 | 8,9523 |
| IQ1 | 86,5714 | 7,2309 |
| VCI2 | 104,2857 | 7,2506 |
| POI2 | 97,5714 | 5,7113 |
| FDI2 | 89,1429 | 20,4322 |
| PSI2 | 98,8571 | 25,1491 |
| IQ2 | 98,8571 | 2,7343 |

Tabel 2, kontrolgruppen

| Måling | Gennemsnit/Differens | Std-afvigelse |
|--------|----------------------|---------------|
| VCI1 | 79,7143 | 10,6413 |
| POI1 | 93,4286 | 11,1484 |
| FDI1 | 76,5714 | 8,5412 |
| PSI1 | 84,1429 | 6,6440 |
| IQ1 | 81,1429 | 6,3621 |
| VCI2 | 83,2857 | 13,6225 |
| POI2 | 95,7143 | 11,2800 |
| FDI2 | 79,7143 | 12,2708 |
| PSI2 | 89,7143 | 19,0501 |
| IQ2 | 84,2857 | 11,7716 |

Resultaterne viser dels den egentlige fremgang i point i de fem delmål IQ, VCI, POI, FDI og PSI. Der er foretaget statistiske analyser (repeated measures *t*-test, for få deltagere til en variansanalyse) af forskellene mellem gruppernes resultater ved den første og den anden måling for at afgøre, hvorvidt forskellene er tilfældige eller egentlige resultater af behandlingen (statistisk signifikante, når signifikanssandsynligheden, $p < 0,05$). Der er endvidere foretaget en styrkeberegning for at afgøre, hvorledes det lille antal deltagere har indflydelse på evalueringen af hypotesen om en ændring i resultater fra før interventionen til efter.

Grupperne adskilte sig fra hinanden i forhold til kønsfordelingen ($X^2 p = 0,033$). Der var 2 piger og 5 drenge i forsøgsgruppen og 1 pige og 6 drenge i kontrolgruppen. Det var umuligt at undgå denne forskel med det ulige antal piger i den samlede gruppe. Der var ikke signifikant forskel mellem grupperne vedrørende aldersfordelingen (*t*-test $p = 0,087$).

I de fem mål, som grupperne blev sammenlignet på efter interventionen, var der ved første undersøgelsestilfælde, altså inden interventionen (randomiseringstesten), kun en kneben signifikant forskel mellem grupperne på et mål, nemlig VCI ($p = 0,043$).

Forskellen bestod i, at der var et lavere gennemsnit, (henholdsvis 79,7 og 90,0) og en større standardafvigelse (henholdsvis 10,6 og 5,5), i kontrolgruppen end i forsøgsgruppen. Det indebærer, at kontrolgruppen fra starten havde lavere resultater og større spredning i de sproglige delprøver i Wisc-III. Dette er uheldigt, men et resultat af udvælgelsesprocessen i den begrænsede gruppe elever der var til rådighed.

Interventionen havde positiv effekt hos forsøgspersonerne, men ikke i kontrolgruppen, i målene VCI ($p = 0,003$), se fig. 1, FDI ($p = 0,017$), se fig. 3 og i IQ ($p = 0,005$), se fig. 5. Der var altså en statistisk tydelig fremgang i samlet IQ og i sprogforståelsen i forsøgsgruppen efter behandlingen, mens der ikke var nogen tydelig fremgang i kontrolgruppen (se tabel 3 og 4).

Tabel 3

| Forsøgsgruppe | Signifikanssandsynlighed |
|------------------|--------------------------|
| VCI før og efter | 0,003 |
| POI før og efter | 0,11 |
| FDI før og efter | 0,017 |
| PSI før og efter | 0,36 |
| IQ før og efter | 0,005 |

Tabel 4

| Forsøgsgruppe | Signifikanssandsynlighed |
|------------------|--------------------------|
| VCI før og efter | 0,10 |
| POI før og efter | 0,59 |
| FDI før og efter | 0,47 |
| PSI før og efter | 0,41 |
| IQ før og efter | 0,32 |

Den statistiske styrke, power, af de gennemførte statistiske tests var over 0,8 i de fleste forsøgsgruppeforskelle (se tabel 5), mens der på grund af den forventede lille effekt i kontrolgruppen ikke var tilstrækkelig power til at man ville

kunne tolke en signifikant forskel (se tabel 6). Den signifikante fremgang hos forsøgsgruppen i VCI, FDI og IQ er således ikke kun et udslag af en for lille forsøgsgruppe, men kan anses for at være reel.

Tabel 5

| Mål | Effektstørrelse (differens) | Power |
|-----|--------------------------------|--------|
| VCI | 2,58 | > 0,94 |
| POI | 1,19 | 0,81 |
| FDI | 1,28 | 0,87 |
| PSI | 0,86 | 0,57 |
| IQ | 1,67 | > 0,94 |

Tabel 6

| Mål | Effektstørrelse (differens) | Power |
|-----|--------------------------------|-------|
| VCI | 0,34 | 0,15 |
| POI | 0,21 | 0,1 |
| FDI | 0,37 | 0,15 |
| PSI | 0,83 | 0,57 |
| IQ | 0,49 | 0,28 |

Der var en meget begrænset fremgang i indekset POI i begge grupper. POI består ifølge Kaufman (1994) af de delprøver, hvor man kan forvente den største træningseffekt ved retest. Den meget begrænsede fremgang, som ikke var

signifikant hos nogen af grupperne kan anses for at støtte testenes reliabilitet (at der ikke har været en træningseffekt til stede), og samtidig understreger det fremgangen i de sproglige områder med tydelighed.

Fig. 1, gruppernes VCI-gennemsnit ved begge målinger.

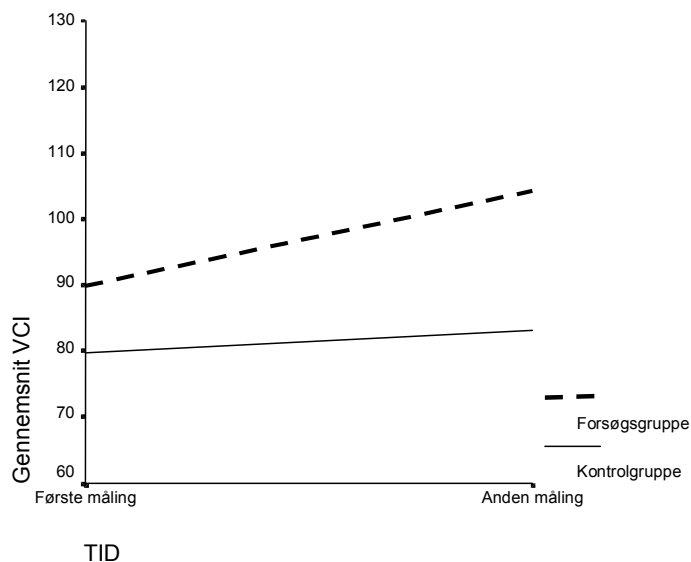


Fig. 2, gruppernes POI-gennemsnit ved begge målinger.

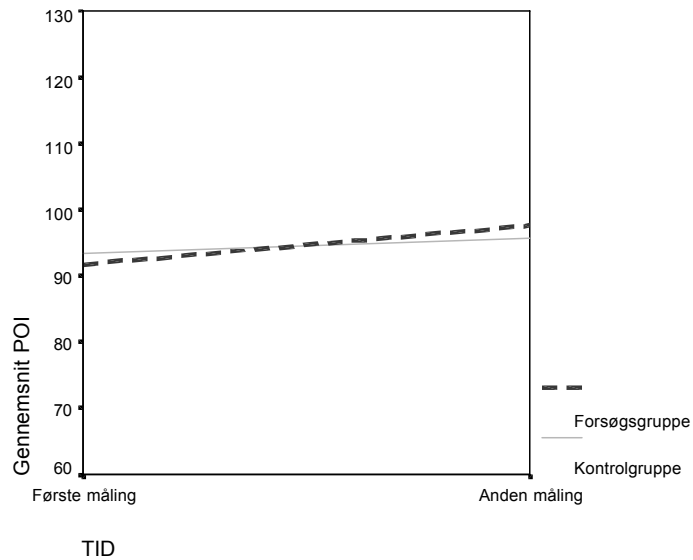


Fig.3, gruppernes FDI-gennemsnit ved begge målinger.

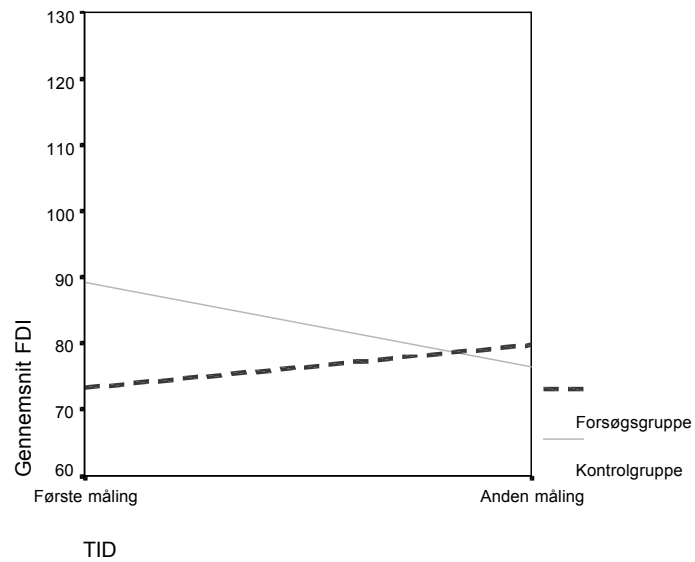




Fig.4, gruppernes PSI-gennemsnit ved begge målinger.

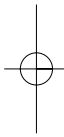
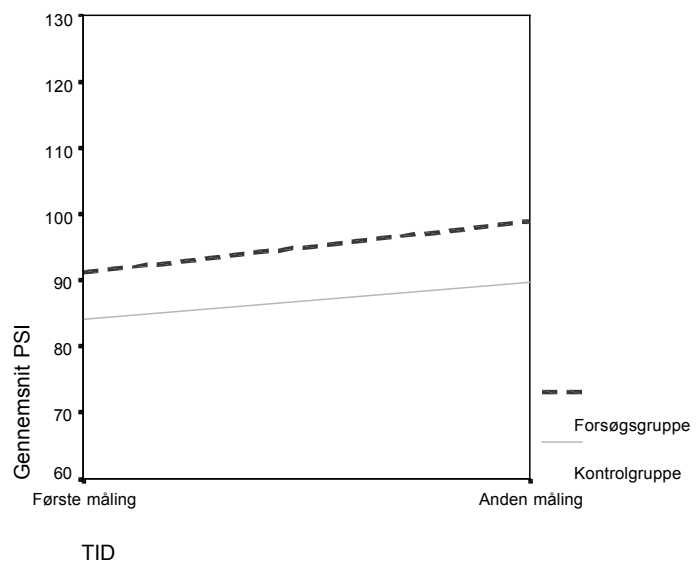
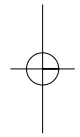
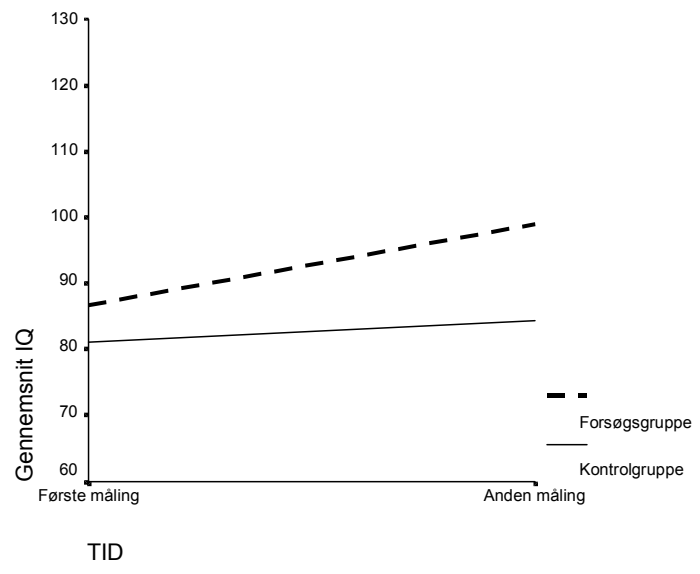


Fig.5, gruppernes IQ-gennemsnit ved begge målinger.



Konklusion

Undersøgelsen viser at den pædagogiske kinesnologiske behandling har en effekt i forhold til nogle for læsningen centrale kognitive områder, nemlig resultaterne i WISC-III-indeksene VCI og FDI samt i den samlede IQ. Der er således ingen fremgang på nogle af de undersøgte områder hos kontrolgruppen, mens der er en statistisk tydelig fremgang på de tre ovennævnte områder hos forsøgsgruppen efter interventionen. Den overordnede fremgang i IQ skal dog ses som en følge af de mere specifikke fremgange, da hele VCI og det halve af FDI indgår i IQ.

Det er en yderst lille undersøgelse, hvilket selvfølgelig gør resultaterne usikre, men powerberegningen gennemført i de observerede forskelle fra før og efter interventionen er dog en indikation på at konklusionerne af de gennemførte statistiske tests er tilforladelige. Undersøgelsen bør dog stadig ses som en pilotundersøgelse, som kan antyde en tendens, der bør undersøges nærmere.

Diskussion i forhold til konklusionen

Undersøgelsen viser fremgange på nogle af de felter, hvor dårlige læsere normalt har vanskeligheder. Ifølge Kaufman (1994) kan man se lavere resultater i VCI, FDI og PSI hos en del dårlige læsere, og der var i nærværende undersøgelse en

fremgang i VCI og FDI efter behandlingen.

Man kan dog ikke uden videre antage, at forudsætningerne for læsning og læseindlæring hermed er forbedrede, men når resultaterne holdes op imod den tilgængelige viden på området, kan man mistænke, at det er tilfældet. Det kræver dog yderligere undersøgelser, hvor det er læsevnen der måles for at afgøre, om det er tilfældet.

Der er i undersøgelsens resultater tydelige indikationer på, at dårlige læsere profiterer af pædagogisk kinesnologisk behandling, og der er ingen tegn på, at det på nogen måde skulle være skadeligt.

Selv hvis de her fundne fremgange ikke udmunder i en egentlig forbedring af læsevnen, har eleverne fået bedre forudsætninger for at være i verden og klare sig i hverdagen, da deres hukommelses- og sprogfunktioner kan anses være forbedrede.

Det skal dog her pointeres, at der i nærværende undersøgelse ikke er noget, der tyder på at pædagogisk kinesnologi kan overflødiggøre almindelig specialundervisning; alle eleverne modtog specialundervisning i hele forløbet, men der er dog indikationer på, at pædagogisk kinesnologi kan bruges som et værdifuldt komplement til gængs specialundervisning.

Grupperne adskilte sig inden interventionen i målet VCI, hvilket

gør, at netop fremgangen i VCI kan være et resultat af den almindelige specialundervisning hos forsøgsgruppen, da de havde bedre initiale ressourcer på netop dette område. Der er dog ikke publiceret undersøgelser, der viser, at man kan forbedre VCI med specialundervisning hos elever med læsevanskeligheder, hvorfor det anses for usandsynligt.

Der kan opstilles forhold, der taler imod kinesologibehandling til børn med læsevanskeligheder. Eksempelvis er den kinesologiske testmetode ikke valideret, ligesom de teoretiske forklaringer kinesiologi baserer sig på ikke holder ved en nærmere videnskabelig granskning. Der kan desuden være forskel på pædagogiske kinesologers administration af kinesiologisystemerne. Den australske undersøgelse (Guhl 1991) og foreliggende undersøgelse har dog så markante resultater, at der kan argumenteres for, at pædagogisk kinesiologi er en metodik, der kan medtænkes i forhold til pædagogisk-psykologisk intervention til børn med læsevanskeligheder ved behov for »specialundervisning der er 'kvalitativt' anderledes end den almene undervisning« (Hansen et al 1999 s. 151-152).

Litteratur

- Birsh, Judith R. (1999). *Multisensory Teaching of Basic Language skills*. USA. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Bishop & Powell (1992). Clumsiness and Perceptual Problems in Children with Specific Language Impairment. *Development Medicine and Child Neurology*, 34, 755-765.
- Cantwell, Dennis P & Baker Lorian. (1987). Clinical Significance of Childhood Communication Disorders: perspectives From a Longitudinal Study. *Journal of Child Neurology*, 2, p. 257-264.
- Damasio, Antonio R. (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. London. Papermac.
- Damasio, Antonio R. (2000). *The feeling of what happens – body, emotion and the making of consciousness*. London. Vintage.
- Dennison, Paul (1981). *Switching on*. USA. Glendale, CA 91201-1002: Edu-Kinesthetics Inc.
- Gade, Anders (1998). *Hjerneprocesser. Kognition og neurovidenskab*. København. Frydenlund.
- Gardner, Howard. (1993 2th ed). *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences*. London. Fontana Press.
- Goldschmidt, Annemarie & Bent Jørgensen (1987). *Pædagogisk kinesiologi one Brain*.
- Kursusmateriale Dansk Pædagogisk Kinesiologiskole.
- Goldschmidt, Annemarie & Svend R. Hesselholdt. (1989). *Pædagogisk kinesiologi og overvindelse af læsevanskelighed*. Københavns Amtskommune. Amtscentralen for undervisningsmidler.

- Guhl, Kathie. (1994). *The Brain*. USA. The Brain Wave Organization.
- Guhl, Kathryn L. (1991). *Dyslexia and Learning Dysfunction Correction Program*. USA. The Brain Wave Organization.
- Hansen, Mogens og Paggard, Poul Erik red. (1999). *Specialundervisnings Håndbogen*. København. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S.
- Hjorth, Knud (2001). *Frie Grundskoler*. (2/8.2/2001)
- Lundberg & Høien (2001). I Fawcett Angela ed *Dyslexia Theory & Good Practice*. UK. Whurr Publishers Ltd.
- Kaufman, Alan S. (1994). *Intelligent Testing with the WISC-III*. New York. John Wiley & Sons, INC.
- Kolb et al (1996 4th ed). *Fundamentals of Human Neuropsychology*. New York. John Wiley & Sons, INC.
- Nicolson R.I & Fawcett A.J. (1994). Automatization deficits in balance for dyslexic children. *Cognition* 35, 159-182.
- Nicolson R.I & Fawcett A.J. (1990; 1994; 1995) i Fawcett, Angela ed 2001. *Dyslexia & Good Practice*. UK. Whurr Publishers Ltd.
- Nitzel et al (1998 5th ed). *Introduction to Clinical Psychology*. USA. Prentice-Hall, Inc.
- Rutter, Michael (1989). Pathways from Childhood to Adult Life. *British Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 30/1, p. 23-51.
- Shaywitz et al (1990). Prevalence of reading disabilities in boys and girls: Results from a longitudinal study. *JAMA*, 264, p. 998-1002.
- Skrivelse til Folketingets Uddannelsesudvalg. (1990). Undervisnings- og Forskningsministeriet. Direktoratet for Folkeskolen.
- Wechsler, David (1999). WISC-III dk-vejledning. Foreløbig udgave maj 1999. København. Dansk psykologisk Forlag.
- Wechsler, David (1991). WISC-III uk. Wechslers Intelligence Scale for Children – Third Edition UK. Manual, David Wechsler. UK. The Psychological Corporation.
- WISC-III. Svenske normtabeller. Fra den svenske version af WISC-III manualen.

Målsætning og pædagogik for en gruppe DAMP elever



Jeg har i snart 2½ år arbejdet som skolepsykolog ved PPR i København, før det har jeg arbejdet som specialundervisningslærer i 11 år. Jeg har som lærer arbejdet med psykisk udviklingshæmmede, børn med Aspergers syndrom, børn med autisme og senest børn med DAMP. Jeg vil med følgende artikel gerne videregive mine erfaringer med undervisning af børn med DAMP. Dette er således ikke nogen videnskabelig artikel, eller en beskrivelse af et udviklingsarbejde, men en konkret beskrivelse af hvilken pædagogisk tilgang jeg har oplevet som mest succesfuld.

Af cand.pæd.psych. Martin Wohlers

PPR's Rolle

Der er yderligere et forhold som motiverer denne artikel. Nemlig det forhold at jeg som psykolog gerne vil have et redskab, hvormed jeg kan formidle hvilken specialpædagogisk basis, den individuelt tilrettelagte undervisning kan tage afsæt i. Jeg oplever ofte som psykolog, at når jeg skal supervisere lærere omkring pædagogisk-psykologiske forhold, er der sjældent tid og rum til at beskrive ud fra hvilke præmisser, jeg forestiller mig et pædagogisk tiltag iværksat. Samtidig ønsker jeg at formidle denne pædagogiske tankegang så enkelt som muligt, velvidende at det er et meget komplekst område. Der findes mange artikler, bøger og »manualer«. Materialer som jeg er blevet inspireret af (hvoraf en

del afslutningsvis nævnes), hvori der beskrives hvordan man skal forholde sig til børn med DAMP/ADHD problemer. Senest Damp foreningens egen og i øvrigt ganske udmærkede ABC for lærere og pædagoger, men jeg ønsker at gå et skridt videre og præsentere en model hvor jeg forsøger at koble form og indhold i den specialpædagogiske indsats. Denne samtænkning af form og indhold, kan bruges som basis for placering af børn og være vejledende for pædagogiske målsætninger omkring det enkelte barn.

Alle børn er forskellige

Børn med DAMP er lige så forskellige som alle andre børn. De er forskellige mht. temperament, intelligens, ønsker og behov. Børn

med DAMP kan være charmerende, livlige, humoristiske, kærlige og omsorgsfulde. Så selvom et barn har diagnosen DAMP/ADHD eller hyperkinetisk syndrom (fremover benævnt DAMP/ADHD), er barnet meget mere end diagnosen. Barnet er først og fremmest et unikt individ. Når dette så er sagt, er der nogle problemstillinger, som børn med DAMP/ADHD deler.

Børn med DAMP/ADHD er oftest letafledelige, urolige, forstyrrende, springende i deres opmærksomhed, impulsstyrede, uorganiserede, kaotiske i mere eller mindre omfang. De har svært ved at motivere sig, de har ofte lavt selvværd, svært ved at skabe og fastholde positive sociale relationer, de er ofte prægede af mange nederlag og har ofte præstationsangst. Andre har helt urealistiske selvbilleder, hvor de ser sig selv i et urealistisk positivt skær og ikke har øje for de problemer de skaber for sig selv og andre. Alle disse børn har brug for en særlig pædagogik. En pædagogik som har meget tilfælles med autismpædagogikken og den pædagogik, som bruges i arbejdet med jeg-svage og empatiforstyrrede børn. Begge er grupper af børn, som er kendte og velbeskrevne og som der er udviklet en pædagogik til.

En helhedsorienteret tilgang

En DAMP-pædagogik bør ideelt set medtænke alle instanser og insti-

tutioner omkring barnet og dets familie. Forskning (Foss-Hansen 1993) viser at familier med børn, som har vidtgående behov for specialundervisning, har brug for koordinering og helhed omkring deres barn. Ligeledes er det min erfaring at familier med børn med DAMP/ADHD, har behov for en koordineret indsats, omkring deres barn.

Det betyder at undervisning, fritid og evt. sundhedsmæssige aspekter skal samordnes, så barn og familie ikke oplever modstridende holdninger eller manglende sammenhæng. Der må således være løbende drøftelser mellem de professionelle voksne, der er omkring barnet og barnets forældre. Disse drøftelser skal sikre at de professionelle og forældre søger at udvikle fælles forståelse af eleven/barnet og dennes problemstillinger. Man skal ligeledes søge at sikre, at der er forståelse for de mål, de professionelle stiller for eleven, samt at der sker en afstemning i forhold til forældrenes forventninger. Hvis der kan opnås konsensus om mål og midler omkring barnet i skole, hjem og fritid er barnet med DAMP/ADHD allerede hjulpet et godt stykke på vej.

Udviklingen af denne fælles forståelse er ikke altid nem og vil ofte være en længerevarende proces. For at en sådan proces skal forløbe tilfredsstillende er det vigtigt, at der sideløbende med forældrenes

arbejde, er en fagperson, som koordinerer indsatsen omkring barnet. De professionelle bør være tovholdere i denne proces, det kan være læreren eller en pædagog, men det kan f.eks. også være en sagsbehandler eller en skolepsykolog. Vigtigt er det, at forældrene ikke står alene med ansvaret, for at koordinere indsatsen omkring barnet. Dette betyder at der er en fagperson som får ressourcer til at påtage sig denne opgave, hvilket kan betyde en ressource tilførelse eller en anden fordeling af de tildelte ressourcer.

Pædagogisk tilgang

Undervisningen og det eventuelle arbejde i barnets fritidstilbud, skal beskrives og mulighederne udvikles i samarbejde mellem eleven, lærerne, forældrene samt øvrige sagkyndige. En sådan beskrivelse skal sættes på papir, herved opnås en synlighed som vil være gavnlig for alle. Det er ikke kun børn med DAMP/ADHD der har brug for afmystificering, alle voksne omkring børnene skal vide hvad der skal laves, hvornår det skal laves, med hvem det skal laves, hvordan det skal laves og ikke mindst; hvorfor det skal laves. Hvis der er åbenhed omkring hvorfor vi gør som vi gør, kan alle forholde sig til det og herigennem bidrage til opnåelsen af de opstillede mål.

Teamet af voksne, har det daglige ansvar for alt hvad, der fore-

går i gruppen. De skal sikre at der dannes basis for en fælles kultur og kommunikationsform både udadtil og indadtil. Det er således de voksne, der er ansvarlige for stemningen i lokalet og organiseringen af undervisningen og dermed også børnenes adfærd. Dette betyder ikke at man altid oplever at det er sådan, eller sågar ønsker at det er sådan, men jeg mener at det må tilstræbes at det er sådan. Man kan ikke pålægge børn med DAMP/ADHD ansvar for at der ikke opstår konflikter i dagligdagen, men børnene kan sagtens medinddrages i løsningen af konflikter, men under de voksnes ansvar. Således kan også Børn med DAMP/ADHD lære at klare konflikter og langsomt og i overensstemmelse med barnets udviklingsniveau, overlades mere og mere ansvar for egne handlinger i skolen. Når Jesper Juul (Juul 1995) således skriver om det kompetente barn, må det også nævnes at børn med DAMP/ADHD også er kompetente, men at det kræver kompetente voksne til at få børnenes kompetencer til at udfolde sig konstruktivt. Hvilket forudsætter en stor professionel viden og evne til at omsætte denne i praksis.

Faglige potentialer

Elevernes udviklingsmuligheder må afdækkes, herved kan vi give eleverne de bedste læringsbetingelser. Man kan selvfølgelig ikke vide præcis, hvordan en elev skal

undervises bedst muligt, alene ud fra en beskrivelse på et stykke papir, f.eks. fra den tidligere lærer/pædagog, men det vil ofte være en stor hjælp. Derudover kan der hentes megen hjælp i de almindelige standpunktsprøver, det kan f.eks. være matematikprøver eller skriftlige dansk prøver, mange af disse prøver har et analytisk sigte, således at man får hjælp til at lokalisere evt. faglige niveauer og problemstillinger.

Undervisningens indhold og form må tilpasses elevernes udviklingsniveau og vil således være afhængig af elevernes evner og kompetencer. En sådan afdækning af et barns styrkesider og svagheder kan også ske i et samarbejde med psykologen, som kan afdække kognitive problemstillinger og mulige indlæringsveje. Dette er især vigtigt når man tænker på at det er meget mere givtigt at bruge tid på det barnet kan, for herigennem at lære det nye kompetencer, fremfor at træne på det barnet ikke kan og muligvis aldrig vil komme til at mestre. Vi ved at disse børn har opmærksomhedsvanskeligheder, men også, som Mogens Hansen (Hansen 2002) siger, at opmærksomhed kan og skal trænes, da evnen til at fokusere er en af de væsentlige faktorer i al læring.

Det relationelle arbejde

Det relationelle arbejde med DAMP børn skal adskilles fra det

behandlingsarbejde, hvor der arbejdes med relationen mellem én elev/klient og én lærer/pædagog/behandler. Dette udgangspunkt er alt for skrøbeligt, da voksne skifter job, bliver syge eller har skemafri osv. Der skal således arbejdes med relationer indenfor gruppen, så forsøg på at skabe alliancer mellem eet barn og én voksen undgås.

Når man har med specialskoleelever at gøre er der dog stor personafhængighed. Det er således ikke ligegyldigt hvem, der gør hvad med eleven.

Dette betyder i forhold til det enkelte barn at der må ses på barnets forskellige egenskaber og kompetencer, som indbyrdes afhængige dele af barnet som person. Det må være et mål at eleven oplever sig selv, som en del af en helhed. Det kan være et problem for de børn som har meget store problemer med sociale sammenhænge. De fleste børn med DAMP/ADHD har ofte meget svært ved at håndtere store forsamlinger, hvor der er mange mennesker og foregår mange ting på en gang. Disse børn vil kun kunne klare sådanne, for dem uoverskuelige og ustrukturerede, situationer i kortere tidsrum. Det vil således være bedre at have 3 succesfulde minutter i det store forum, end at have 6 minutter hvor de sidste 3 har været præget af konflikt og utilpashed, da det formentlig vil være de sidste 3 minutter som vil huskes.

Visse børn med DAMP vil have behov for socialtræning, i miljøer som er meget mindre, før de vil være klar til at være i større forsamlinger. Her må man arbejde med relationer på en anden måde. Det kan være mere hensigtsmæssigt at prøve at sætte børnene sammen i hold 2 og 2, for herigennem at lære børnene at være sammen med andre, men også sådan en situation, skal for mange børn med DAMP/ADHD være klart voksen styret. Det betyder at den voksne skal, som minimum, sætte rammen for samværet, altså hvor det skal foregå, med hvem det skal foregå og ofte også i hvor lang tid det skal foregå. I nogle tilfælde vil det også være nødvendigt, at den voksne definerer indholdet, dvs. at den voksne bestemmer hvad der skal laves. Det vil selvfølgelig være naturligt i undervisningen, at læreren bestemmer hvad der skal laves, men det kan også være nødvendigt i »friere« situationer, f.eks. i frikvarterer eller på fritidshjemmet eller i hjemmet, at det er de voksne der bestemmer.

Pædagogiske principper

De pædagogiske principper for en sådan pædagogik kan formuleres i 7 nedenstående punkter.

1. Forudsigelighed

Aktivitetens formål fastholdes: undgå, så ofte det er muligt, at plud-

selige indskydelser ændrer igangværende aktiviteter. Eksempelvis bør besøg i grupperne, af f.eks. Andre, ikke kendte lærere, psykologer osv., annonceres mindst en dag i forvejen.

Undgå diskussioner; »ja« = ja, »nej« = nej. Børn med DAMP/ADHD elever vil meget gerne diskutere hvorfor de skal det ene eller det andet, hvilket kan være meget sundt, men børn med DAMP/ADHD er ikke som almindelige børn. Børn med DAMP/ADHD bruger mange gange sproget som forsvarsmekanisme, således at de ved at diskutere, kan undgå aktiviteter som de ikke forstår, ikke tror de magter eller ligefrem er bange for. Det er således ikke nødvendigvis for at få en god rationel forklaring på hvorfor man skal lave tegnsætningsøvelsen i bogen at de spørger. Barnet reagerer måske på denne måde fordi det synes opgaven er svær eller at det har glemt hvordan man løser opgaven. Dette på trods af at de havde samme slags opgave dagen før, og barnet ved at læreren bliver sur, hvis man ikke kan huske opgaven fra dagen før. Så barnets logik, får det til at starte en diskussion, for så slipper eleven for at komme ind til problemets kerne så længe, og derved blive konfronteret med egen uformåen, hvis barnet er god til at diskutere, kan der for barnet være bedre logik i at gøre det.

2. Rutiner

Størstedelen af dagens og ugens aktiviteter er gentagelser. Eleverne har faste pladser ved arbejde, spisning, transport eller faste rutiner for aftaler om pladser osv. Dette gælder såvel i timerne som i frikvarterene. Dette kan føre til megen kedsomhed, især for læreren. Her må man som voksen og professionel ikke begynde at sætte ting i gang for sin egen skyld, men være opmærksom overfor barnets behov. Børn med DAMP/ADHD har, i de stunder hvor de har fundet ro, brug for tid til at fordybe sig i faglige problemstillinger, uden at blive forstyrret af læreren. Det er vigtigt at lære børn med DAMP/ADHD at de skal gøre opmærksom på når de har brug for hjælp og, når de har lært en sådan rutine, at respektere når barnet ikke beder om hjælp og således lade det sidde i fred og selvstændigt løse de faglige udfordringer.

3. Led og trindeling

Opgaver brydes ned i håndterlige størrelser for den enkelte elev. Det kan betyde at en elev højst skal lave et regnestykke ad gangen, når så eleven er færdig med det, rækker det fingeren op og får at vide hvad det så skal. Det kan også være at eleven for besked på at arbejde 5 minutter med et stof, når eleven så er færdig med det, skal eleven have at vide hvad det så skal. Hvis man sætter tidsgrænser for elevernes

arbejde, kan det være en fordel at bruge et æggeur (et som ikke larmer for meget) da mange børn med DAMP/ADHD ikke har en almindelig tidsfornemmelse. Da børn med DAMP/ADHD ofte har perceptionsproblemer er det meget vigtigt, at afdække hvor barnets perceptuelle styrker og svagheder ligger. Hvis barnet er meget stærkt visuelt, skal man vise barnet hvad det skal, samtidig med at man fortæller, hvad det skal gøre. Nogle børn med DAMP/ADHD kan have brug for, at man undgår at tale mere end højst nødvendigt, når det får instruktion, da talen forvirrer barnet og således interfererer med den visuelle instruktion. Andre børn har brug for at deres hånd bliver ført, f.eks. når det skal skrive, for igennem den taktile stimulus at lære hvordan ting skal gøres. Man må således vurdere om man skal gå foran barnet ved ny indlæring eller man skal følge barnets eget initiativ og så forsøge at få faglig kvalitet i det. Barnet skal nok selv gøre opmærksom på, når det ikke behøver mere hjælp.

4. Successikring

Den voksne skal sikre succes ved at stille realistiske krav til eleven og være garant for at opgaver færdiggøres. Det er således bedre at give eleven opgaver, man ved eleven kan klare, fremfor at presse eleven for hårdt. Disse børn har et anderledes og i nogle tilfælde nedsat udvik-

lingspotentiale og presses de hårdt på for mange områder på samme tid, vil al udvikling højst sandsynlig gå i stå. Det er således bedre at udvælge nogle få kernepunkter hvor eleven bliver presset og så lade eleven bruge tid på at konsolidere sin kunnen på andre områder. Altså lave rutinearbejde. Rutinearbejdet, altså det arbejde hvor der tilsyneladende ikke sker nogen udvikling, kan for barnet opleves som en stor tilfredsstillelse og dermed være en succes for barnet. Når barnet således oplever at det selvstændigt kan noget, altså behersker en bestemt type opgave eller en bestemt proces, kan man opleve at den faglige såvel som den sociale kompetence øges.

5. Regler og særregler

Der må fællesregler for alt det der er nødvendigt at have fællesregler for, f.eks. computerbrug, spising osv. Særregler benyttes således at det er det enkelte barns potentialer og vanskeligheder der afgør det enkelte barns »færdselsregler«. Alle behandles ens, ved at alle behandles forskelligt. Det er således behovsbestemt hvilke særregler der laves. Dette kan støde nogle af de meget retfærdighedssøgende børn. Mange børn med DAMP/ADHD har en, hvad man kunne kalde overudviklet, retfærdighedsans, og disse børn vil måske umiddelbart have svært ved at acceptere at der ikke gælder samme reg-

ler for alle, men min erfaring er, at hvis man forklarer det, ud fra den holdning, at alle er forskellige, kan børnene også bringes til en forståelse for særregler. Børnene ved eksempelvis godt at de ofte ikke er lige dygtige fagligt og derfor arbejder med forskelligt materiale.

6. Skabe overblik

Dagens aktiviteter gennemgås for alle elever og gerne på tavlen, ved dagens start. Man må forvente at mange af eleverne ikke ved hvad de skal lave, selvom dagen i dag er som dagen i går. De skal således have at vide, visuelt såvel som auditivt, hvad de skal lave, hvornår de skal gøre det og med hvem de skal gøre det. Det skal ikke stilles som et ledende spørgsmål til børnene, men gives som en besked.

Fordelen ved tavlen er at eleven hele tiden kan vende tilbage til den og orientere sig om hvad der skal ske. Det skrevne forsvinder ikke på samme måde som det talte ord. Ligeledes kan gennemgangen af dagens opgaver/skema være en god måde at ritualisere og således betone at dagen er opdelt i forskellige perioder. Det kan samtidig være en god ide at ritualisere overgangen fra en aktivitet til en anden, således at barnet konstant forberedes på en ny aktivitet.

7. Afmystificering

Hjælpe barnet til at forstå hvilke vanskeligheder det har (2-3 stk.

nævnes), uden at barnet af den grund er en total fiasko. Barnet får således et sprog til at udtrykke dets styrker og svagheder. Afmystificeringen har det formål at give barnet et sprog for dets egne vanskeligheder, ikke som en undskyldning, for ikke at behøve at lave bestemte ting eller opgaver, men som en forklaring på hvorfor, det kan være svært, og indimellem umuligt at gøre bestemte ting. Det betyder at man snakker med børnene om hvorfor de er på en specialskole/klasse og at ordet DAMP/ADHD, eller et andet begreb der dækker det samme bliver nævnt, så snart barnet er parat til at forstå indholdet i ordet. Børn kan godt forstå, når man indfølelse gør dem opmærksomme på, at de er urolige, uopmærksomme eller ukoncentrede. På denne måde kan man også forsøge at rette barnets opmærksomhed mod dets vanskeligheder og forhåbentlig få barnet til at arbejde med, så livet kan gøres nemmere, på trods af disse vanskeligheder.

En specialpædagogisk model

Jeg vil nu præsentere en model for specialpædagogisk arbejde, som samtænker færdigheder og kundskaber ud fra de grundantagelser der er fremlagt tidligere.

Min erfaring med børn med DAMP/ADHD har vist at det er

meget succesfuldt med en fast rytme for hvordan hver dag starter. Undervisningen er bygget op omkring et grundelement, hvor eleverne skal arbejde alene, i en afgrænset tidsperiode med udpeget lærestof på en forudbestemt plads på et forudbestemt tidspunkt på dagen. Herved kan udvikles færdigheds såvel som kundskabs kompetencer.

Disse kundskabs og færdigheds kompetencer er opdelt i en taksonomi, således at man kan følge en vis progression i undervisningsforløbet, samtidig kan det forøge præciseringen af, hvad der stræbes imod, på det enkelte undervisningstrin. De færdigheds områder, som er nævnt nedenfor er sjældent at finde i lærebogsmateriale og skal således ses som et supplement til den progression af færdighedsområder, som præsenteres i de fleste lærebogssystemer. Dette skal således fungere parallelt med hinanden.

Færdighedskompetence på første niveau

er således at være istand til at:

- sidde på sin plads
- lade være med at forstyrre andre
- høre hvilke instruktioner man får
- arbejde med den aktuelle opgave (til opgaven er løst, eller i et nærmere angivet tidsrum)

Færdighedsniveau 2.

- at kunne vente på tur.
- høre efter fællesbeskeder.
- lave og overholde aftaler
- undgå konflikter ved aktivitets-skift
- undgå at skabe uro i pausesitu-ationer (spisning, frikvarter osv.)
- at arbejde selvstændigt i over 10 min.

Færdighedsniveau 3.

- være kritisk overfor eget arbejde
- give plads for andre
- samarbejde om en given opgave
- hjælpe og støtte andre
- indgå i konstruktiv dialog

Kundskabsniveau 1.

Skal dække området fra børnehaveklasse til og med 2. klasse.

- kende navnene på sine lærere og klassekammerater
- kende sine egne og sin families data
- kende penges værdi.
- kende klokken
- kende ugens dage og årets måneder, samt årstider
- kende skolen og dens nærmiljø
- kunne læse navnene på sine lærere og klassekammerater
- kende alfabetet og tallene til 100
- kunne læse småord og signalord

Kundskabsniveau 2.

Skal dække området fra 2. klasse til og med 5. klasse.

- kunne skrive og læse med lette tekster

- kunne de 4 regningsarter
- beherske simpel tekstbehandling
- kunne kategorisere dyr
- kunne placere de største danske byer geografisk
- kende de 3 første ordklasser samt bøjninger af disse
- kan skrive læseligt
- kende et fremmedsprog
- kende de nærmeste lande omkring Danmark

Kundskabsniveau 3.

Skal dække fra 6. Klasse til og med 8. Klasse.

- kende til landets politiske situation
- kende Europas lande og byer
- kunne bruge et fremmedsprog
- kunne bruge IT-teknologi
- kunne beherske eget sprog og matematik på aldersvarende niveau.

Udover de nævnte kundskabsområder, arbejdes der naturligvis med elevernes fysiske udvikling, samt deres praktiske og ekspressive kompetencer i fagene sløjd, billedkunst og hjemkundskab.

I en model med 3 niveauer af færdighedskompetencer og 3 niveauer af kundskabskompetencer, skulle det være muligt at indplacere en hvilken som helst elev et eller andet sted i en sådan model.

Når en elev har nået færdigheds og kompetenceniveau 3 vil det formentlig være klar til at gå videre til et mere normaliseret skoleforløb.

| | Kundskabs-niveau 1 | Kundskabs-niveau 2 | Kundskabs-niveau 3 |
|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Færdighedsniveau 1 | | | |
| Færdighedsniveau 2 | | | |
| Færdighedsniveau 3 | | | |

En sådan specialpædagogisk model, som ovenfor beskrevet, er et forsøg på at skitsere nogle af de præmisser, som skal understøtte et givet indhold, i den konkrete undervisning. Det er således principielt underordnet om det er en emnebaseret eller fagbaseret undervisning der praktiseres eller en fuldstændig individuel undervisning, hvor eleverne er på mange forskellige niveauer. Det er klart at færdigheds og kundskabsniveauerne er diskutabile. Man kan altid prioritere anderledes eller synes at andre områder er mere væsentlige. Det kan ligeledes være vanskeligt at indplacere eller genkende særlige børn i en sådan model, da nogle børn har en meget uhomogen udviklingsprofil, men behersker barnet enkelte færdigheder på flere niveauer, kan det således indikere særlige områder som skal trænes, eller problemstillinger som skal undersøges nærmere. En plan som

ovenstående vil derfor altid kunne redigeres udvides og diskuteres, hvilket gør den mere levende, men ideen om, at præmisserne for det konkrete indhold i undervisningen, bliver ekspliciteret, mener jeg er sund og fremadrettet.

Litteratur

- Hansen, Kim Foss.: *Kvaliteter i den vidtgående specialundervisning*. Forskningsinstituttet for pædagogik og uddannelse, 1993.
- Hansen, Mogens.: *Børn og opmærksomhed*. Gyldendal 2002.
- Juul, Jesper.: *Dit kompetente barn*. Schønberg 1995.
- Juul, Kirsten.: *Børn med DAMP/ADHD*. Kompetenceprojektet om DAMP. 2002.

Yderligere litteratur

- Barkley, Russel A.: *Opmærksomhedsforstyrrelse og udvikling af selvkontrol*. Munksgaard KBH. 2001.
- Beese, Inge & Finn Borch: *Behandling af børn med DAMP. Skolepsykologi Monografi nr. 31* – 1997

Bloomquist, Michael L.: *Styrk dit urolige barn*. Dansk psykologisk forlag 2001.

Geisle, Carsten C.: Findes der en bestemt form for pædagogik der virker overfor hyperaktivitet, DAMP, asperger og autisme. *Specialpædagogik 2*, 2002.

Gilberg, Christopher.: *Urolige, kluntede, uopmærksomme børn*. Fremad 2000.

Hansen, Niels.: *DAMP*. Psykinfo forlaget. Psykiatrisk videnscenter, Skovagervej 2, 8240 Risskov. 5/1998.

Lauth, Gerhard W. et al.: *Urolig og uopmærksom*. Borgen 2001.

Levine, Mel.: *Med barnet i centrum*. Dansk psykologisk forlag 1998.

Train, Alan.: *ADHD, How to deal with VERY DIFFICULT CHILDREN*. Human Horizons series 2000.

Systemteoretiske perspektiver på almen-didaktikken



– Hvordan angribes didaktikken operationelt i lyset af systemteorien som den er udformet hos den tyske sociolog Niklas Luhmann?

I det følgende vil jeg forsøge at skitsere, hvilke konsekvenser didaktisk tænkning kan have for undervisningens 'hvad' og 'hvordan'¹, når den 'sies' gennem et systemteoretisk filter. Det er ikke noget uproblematisk projekt²: Når forsøget alligevel gøres, er det fordi, jeg mener, at Luhmanns bud på hvorledes kommunikation udspiller sig er så væsentligt for vores forståelse af, hvad undervisning kan gøre for og ved mennesker, at det vil være meget nærliggende at medtænke systemteorien også i forhold til didaktik og planlægning af undervisning.

Af cand.pæd René B. Christiansen
Holbæk Seminarium.

Indledningsvis er det nødvendigt at gøre opmærksom på ordet forsøg – her vil være tale om et forsøg; Luhmanns tænkning er ikke formuleret som en pædagogisk teori om undervisning – det er en teori om kommunikation. Eller måske rettere en teori om iagttagelse.

Undervisning vælger jeg i denne sammenhæng at forstå som *en specialiseret kommunikationstematisering, der er kendetegnet ved det sigte, at ville forandre personer*. En systemteoretisk didaktik vil altså ikke kunne karakteriseres som samfunds- eller værdikonserverende; undervisning har altid forandring som sigte. Ikke forandring

i betydningen relancering af traditioners sikkerhed i form af kanonorienteret undervisning, men forandring med udgangspunkt i en analyse og forståelse af det moderne samfund. Systemteoretisk didaktik er didaktik på et sociologisk grundlag.

Luhmann hævder at samfundet kan karakteriseres som et funktionelt, uddifferentieret samfund³. Det moderne samfund er karakteriseret ved en speciel differentieringsform, der adskiller sig radikalt fra et industrialiseret eller et sekulariseret samfund. Samfundet kan karakteriseres ved *produktet af funktionssystemers interaktion*⁴.

Hvad er didaktik?

Med Johan Amos Comenius (1592-1670) og dennes værk *Didactica Magna* indledes, hvad vi lidt prosaisk kunne kalde for 'didaktikkens æra'. Didaktikken har, alt andet lige, ikke ændret sig *kvalitativt* fra dengang til nu; udgangspunktet for didaktiske overvejelser er stadig af søgningen af svar på spørgsmålet 'hvordan lærer vi nogen noget på en nogenlunde hensigtsmæssig måde?'. Overvejelserne er således af universel karakter – selvom indholdet af overvejelserne unægtelig har skiftet karakter over årene.

Per Fibæk Laursen definerer didaktikken som indeholdende »både teorier *om* og teorier *for* undervisning«⁵, hvor den norske didaktikforsker Bjørg Gundem benytter termen *anvisning* for undervisning og teori *om* undervisning⁶. Didaktik kan således i forlængelse heraf betegnes som en teoretisk funderet (baseret på refleksioner) 'undervisningens *hvordan*'. Med brugen af ordet *anvisning* signalerer Gundem en mere direkte fremgangsmåde rettet direkte mod *praksis*. Didaktik forstås således som et samlingsbegreb for en disciplin, der er kendetegnet ved at være orienteret mod en given praksis, hvor der finder en eller anden form for undervisning (men jo ikke nødvendigvis læring) sted.

Med en videretænkning af Gundem kan man hævde at en fokus på undervisningens *mål* og *indhold* definerer didaktikken som *undervisningens hvad*, mens en fokus på *tilrettelæggelse* og *gennemføring*, er rettet mod en *undervisningens hvordan*. Hvor undervisningens hvad er refleksioner over, hvad en given undervisning skal indeholde, altså normative overvejelser, kan man forstå undervisningens hvordan som *metodik* – overvejelser over måden, hvorpå et undervisningsforløb bør afvikles. Overordnet betragtet vil 'undervisningens hvordan' (og hvorfor) kunne henføres til almindidaktikken, mens 'undervisningens hvad' peger i retning af fagdidaktiske overvejelser⁷.

Karsten Schnack taler om didaktik i forbindelse med planlægning af uddannelse og undervisning⁸ og ender med at definere didaktikken som *planlægningsovervejelser over dannelsens indhold*⁹. Refleksion er således omdrejningspunktet her – refleksioner over dannelsens indhold. Ikke i samme grad en fokus på, *hvordan*-perspektivet, som det ses i flere af de andre positioner.

Visse positioner indenfor moderne didaktikteori taler om et udvidet og et snævert didaktikbegreb¹⁰:

et snævert didaktikbegreb → (med en fokus på) mål og midler

et udvidet didaktikbegreb → (med en fokus på) undervisning og læreprocesser

Ovenstående didaktiske og undervisningsmæssige refleksioner har alt sammen noget at gøre med kommunikation. I det følgende vil vi se på, hvorledes en teori om selv-referentielle systemer¹¹ forholder sig til kommunikationens rolle mellem mennesker – med specielt fokus på den særlige, konstruerede kommunikation, vi forstår som undervisning.

Hvad er systemteori?

Der har været stor kontrovers omkring Luhmanns tænkning, idet han vælger at gå andre veje, end vi traditionelt er vant til, når vi taler om verdenstilgang, læring osv. Hos Luhmann starter alting ikke med enhed, men med forskel. Forskellen mellem et system og alt det, der ikke er systemet selv, dets omverden. For at karakterisere systemers adfærd benytter han begrebet 'autopoiesis' som betyder *selvskabende*. Det er forkert, når det ofte hævdes at der hos Luhmann blot findes en masse forskellige systemer. Faktisk findes der kun en slags systemadfærd: autopoietisk systemadfærd. Men der findes mange forskellige systemer, hvis *genstandsfelt* eller *operationsmodus*, er forskellige; et psykisk system opererer ved hjælp af bevidsthed, men forudsætter eksempelvis tilstedeværelsen af liv, altså funktionsdygtige biologiske systemer. Sociale systemer opererer via kommunikation¹² men fordrer til-

stedeværelsen af bevidsthed osv. Ved at have en fokus på systemers *adfærd*, kommer man ud over en traditionel subjekt-objekt relationstænkning. Dette kan have visse fordele, som vi vender tilbage til senere.

Vi tager altså udgangspunkt i en forskel. Med forskel opstår så sig systemer. Hermed opstiller Luhmann et de-ontologiseringsprojekt. Man må ikke fejlagtigt slutte, at Luhmann således ikke anerkender eksistensen af, hvad vi her til lejligheden kunne kalde en objektiv virkelighed. Blot betvivler han vores mulighed(er) for en tilgang til denne. Den operative konstruktivisme som er den retning Luhmann ofte tilskrives, fornægter ikke en ontologisk virkelighed. Luhmann projekt handler om denne kontakt og på hvilke måde denne foregår samt (ikke mindst) efter hvilke kriterier eller iagttagelsesfundament. Det er en systemteoretisk pointe, at det som systemet er optaget af, vil farve dets interpenetration med omverden. Dette har en speciel relevans, når vi taler om læring og opdragelsessystemer.

Blot fordi en række personer eksempelvis placeres i det samme rum, udgør de ikke (i hvert fald ikke som udgangspunkt) en gruppe som vi på normal vis forstår ordet. De udgør blot, med en systemteoretisk term, en række psykiske systemer, der er placeret eller har pla-

ceret sig selv – rent geografisk og tidsligt – på samme sted eller i samme rum. Mange bække små, udgør således *ikke* per se altid den berømte store å, men blot mange bække. Det er et godt udgangspunkt at gøre sig klart – også for læreren.

For at forstå forholdet mellem system og omverden indfører Luhmann begrebet *kompleksitet*, som ikke må forstås som lig indviklet eller kompliceret¹³, der er kontekstafhængige størrelser. Kompleksitet forstås som et overskud af tilslutningsmuligheder; der er hele tiden flere muligheder, end det vi formår at realisere i nuet. Man må hævde, at det ikke kan siges at udgøre en særlig banebrydende viden, men forskellen er at det i denne sammenhæng fremtræder som en fokusering.

Vi reducerer i hverdagen kompleksiteten ved at definere 19 individer som '5b'¹⁴. I en række sammenhænge vil det give mening at gøre dette – og måske vil det i pressede situationer vise sig at være tidsmæssigt umuligt med andre betragtningsmåder, men dette må ikke forledes os til *kun* at anskue elever/mennesker som (dele af) kollektiver. Der er måske ofte en tendens til at vi i hverdagen netop forsøger at taler om de mange individer, hvor vi ofte i evalueringssituationer end med at tænke i kollektiver? Herved begår vi mindst to systemteoretiske brølere. For det

første antager vi at disse enkelte individer rent faktisk optræder som individer i dette fællesskab, sådan som *vi* forstår dem og det. For det andet at dette fællesskab udgør en enhed med et samlet motiv og mål for dets virksomhed.

Det gælder, hævder Luhmann, at omverden altid vil være mere komplekst end systemet. Systemet må derfor i sin tilgang til omverden *kompleksitetsreducere*. Når et system forsøger at reducere kompleksitet må det foretage *valg*.

Kommunikation er for Luhmann 'koordineret selektivitet' og rejser sig af den støj, som opstår når psykiske systemer forsøger at nå hinanden¹⁵. Den traditionelle forståelse af kommunikation som overførsel formuleret i sætningen 'afsender-meddelelse-modtager' forkaster Luhmann totalt¹⁶. Kommunikation er kendetegnet ved *selektion* (kommunikation er altså en kompleksitetsreducerende aktivitet – et filter for støj) formuleret som et 'tredobbelte selektionssystem', som det er vist nedenfor.

Kommunikation er aldrig en afspjuling af virkeligheden idet 'virkeligheden' ikke vil være den samme virkelighed for bevidsthedssystem A og bevidsthedssystem B. Dette kan bevises ved en simpel opstilling: Hvis der kun eksisterer system og omverden for systemet, må omverden være to forskellige ting for A og B nemlig:

System A har omverden *inklusiv* system B som sin omverden hvor System B har omverden *inklusiv* system A som sin omverden – ergo er der tale om to forskellige omverdener – og dermed også forskellige tilslutnings- og afvisningsmuligheder idet andre system med sandsynlighed vil spille forskelligt ind over for henholdsvis A og B.

Omverden eller en påstået ontologisk virkelighed kan således ikke være en fælles defineret størrelse idet $A \neq B$. Der kan således kun blive tale om én omverden, nemlig *omverdenen for systemet*. Men tilbage til kommunikationen, der hos Luhmann består af tre selektioner¹⁷:

1. selektiviteten af information (**'fremstilling'**)



2. meddelelse (**'udtryk'**) af information og selektivitet af *meddelelsesadfærd*



3. forståelse (**'appel'**)



(dertil kobles et fjerde led)

4. forståelseskontrol¹⁸ eller tilknytningsværdi

Kommunikation har altså altid forståelse som sit succeskriterium. Det at vælge eller besidde information er jo ikke det samme som at ville noget med den. Det at meddele sig er endvidere heller ikke det samme som at blive forstået. Kun ved indtrædelse af forståelse er kommunikation etableret. At vælge at knytte an til fortsat forsøg på videreførelse af den 'gensidige usikkerheds forventninger' til kommunikation, er jo nødvendigt, hvis ikke kommunikationen skal stoppe brat. Man har altså ikke 'kommunikeret' noget til nogen,

hvis tilknytningsværdien ikke er tydeliggjort eller en forståelseskontrol foretaget. Al kommunikation er altid *ny* kommunikation.

I forsøg på et kompleksitetsreducere må de forskellige systemer stemme sig i forhold til hinanden, da kompleksitetsreducerende arbejde let kan end i kompleksitetsmaksimerende forvirring: 'Man kan jo slet ikke vide, hvad hinanden tænker', som docenten hos Peter Fuchs udbryder¹⁹. Netop! Derfor kan sociale systemer ikke benytte bevidsthed, men kun forudsætte dens tilstedeværelse.

Mennesker kan ikke tale deres tanker; kun tale *om* deres tanker. Sociale systemer må forudsætte tilstedeværelsen af bevidsthed men denne bevidsthed er ikke kompatibel med det sociale systems egne muligheder. Kommunikation har ikke adgang til bevidsthed – og omvendt.

Med begrebet *interpenetration*²⁰ betegner Luhmann psykiske og sociale systemers relationelle 'omgang' med hinanden. Al socialisering foregår, ifølge Luhmann, som social interpenetration (som vi igen vælger at forstå som kommunikation). Hvis ikke psykiske systemer interagerer i sociale systemer vil ingen socialisering finde sted, hvilket vil være ganske utænkeligt. Altså behøver et system kun sig selv som et punkt i tid – skal det overleve må det *lade sig forstyrre* for derved at kunne foretage sine autopoietiske adfærd.

Når et system skal foretage en selektion er det underlagt kompleksitet og *kontingens*. Kompleksitet har vi tidligere defineret som et overskud af tilslutningsmuligheder. Med begrebet kontingens henvises til muligheden af at man altid kan forstå 'data' på en anden måde, end vi har valgt at forstå det som vi gør lige i øjeblikket²¹. Man kan sige, at der er 'alt for meget af alting, altid og alle steder' og sådan som vi forstår og ser dette lige nu, kunne sagtens forstås på en anden måde – på et andet tidspunkt eller

af en anden nu eller på et andet tidspunkt. Dette leder os til den konsekvens, at vi lever i et samfund uden en grundlæggende sikkerhed²² og et samfund der tillige er kendetegnet ved fraværet af et privilegeret iagttagelsesståsted. Dette hensætter det moderne menneske i et kontinuerligt spind af valg; hele tiden skal vi vælge; og hele tiden skal vi overveje det valgte i lyset af eventuelle potentialer ved det ikke-valgte, men mulige.

Systemteoretisk didaktik?

Elever og lærere forstår vi som psykiske systemer. 'Klasseværelset' rummer i sin konstruktion ønsket om at gøre disse psykiske systemer til temporære elementer i et den for socialt meningssystem vi kalder 'klassen'. Skal dette projekt have succes, må lærere i sine didaktiske overvejelser nedlægge de korrekte forstyrrelser over sin undervisning. Det sociale systems *medie*, nemlig kommunikationen skal danne rammen om en undervisning, der kan blive udbytterig for alle i dette sociale system. Under denne vinkling må lærerens overvejelser være af en bestemt art.

Det kan – for at lette tågen – være formålstjenstligt at starte med sikker grund under fødderne: I Bjørndal og Liebergs meget anerkendte værk om 'nye veje i didaktikken' lanceredes *den didaktiske relationsmodel*, som med ti-

den er blevet et begreb i sig selv og ikke længere i udpræget grad knyttes til de to forskeres navne, men nærmest lever en selvstændig tilværelse. Den didaktiske relationsmodel fokuser på forholdene mellem følgende 'refleksionsarenaer':

- *(fag)indhold*
- *mål*
- *didaktiske forudsætninger*
- *læringsaktiviteter*
- *evaluering*

Idéen med et fag må *an sich* være begrundet i et arbejdsprogram, der forstår kompleksitetsreduktion som forudsætning for forståelse; et fag må bringe orden i informationer i (om)verden. Fag bliver altså specialiseret systematik af information²³.

Undervisningens mål er umiddelbart sværere at indkredse ud fra systemteorien alene – en undervisning kan have mange mål og delmål, som kan spille sammen med rent faglige mål. Ja, oftest vil det faktisk være mere reglen end undtagelsen. Dog må det stå klart at et systemteoretisk undervisningsmål igen må bekende sig til et ønske om reduktion af kompleksitet. Læreren (og eleverne) kan desuden have en idé om en speciel kommunikationsform i *det* sociale system, de forsøger at etablere.

Den didaktiske kategori 'deltaforudsætninger' er måske den mest centrale i denne model. I en systemteoretisk didaktik, vil ele-

vernes forudsætninger for forstyrrelse eller deres '*forstyrrelseskompetence*' være centrale overvejesmuligheder.

Ovenstående kan let læses som et forsøg på at besværliggøre noget i virkeligheden ganske enkelt; nemlig at eleverne taber interessen, hvis undervisningen ikke opfattes som spændende og vedkommende – og derfor falder de fra. Det er på sin vis også rigtigt, men systemteoretisk betragtet er overvejelserne alligevel væsentlige; de psykiske systemer, der udgør det sociale system (idet vi antager at klasse fremstår som et socialt system, hvilket vi ret beset ikke kan forudsætte) har behov for 'relevante forstyrrelser'²⁴, hvis de skal opretholde deres position i det sociale system og dette ikke skal ende i en omverdensposition for dem.

I skolen må vi acceptere at kompleksitetsreducerende aktiviteter medfører ny kompleksitet. Kompleksitetsreduktion er altid kompleksitetsmaksimering; og det er skolens dilemma. Klassens kommunikation reducerer kompleksitets, men maksimerer den sandsynligvis i forhold til eksempelvis andre klasser.

Traditionel, skolastisk orienteret formidlingspædagogik²⁵ må forkastes med det samme; en traditionel forståelse af 'data' som overførsel fra A til B er ubrugelig i en systemteoretisk didaktisk overvejelse over undervisning.

En procesorienteret pædagogik vil i højere grad kunne tilgodese systemteoriens tænkning. Her er en fokus på: det *procesorienterede overfor det produktorienterede*; læreren som *inspirator overfor læreren som alvidende*; *alles holdninger overfor lærerens holdning alene*; *alles erfaringer overfor lærerens erfaringer alene*

Det kan ikke undre, at Inglar netop sætter begrebet 'kommunikation' centralt i en procesorienteret pædagogik²⁶. Men lad mig lige hamre en pæl gennem den traditionsrige kritik, der handler om procesorienteret kontra produktorienteret tænkning i skolen; ved at tillægge processen primærværdi, plæderer man *ikke* for at produkt og indhold er uvæsentligt eller ligegyldigt. Det er en forfejlet og letkøbt slutning. Processen er et produkt på lige fod med produktet; de udgør bare to forskellige former – og bør vægtes lige højt.

Folkeskolen opgave er *generel og almen*²⁷. Skolen er det sted, hvor børn og unge stifter bekendtskab med væsentlige kulturområder²⁸, der er *væsentlige i sig selv*. Skolens opgave er på alle måder forståelsesorienteret; ligesom også handlingskompetencens fundament kan siges at udgøres af forståelse.

Inglars definition af den konfluent-orienterede eller gestalt-orienterede pædagogik²⁹ indeholder også områder, hvori man kan indlæse systemteoretiske betragt-

ningsmåder. Læring handler her om at opleve og opdage problemer. Omverden er det 'sted', hvorfra læringslyden 'aha' (Inglar) henter sit gods.

Den tyske almen didaktiker Wolfgang Klafki introducerede med sin tredje dannelseskategori, den kategoriale dannelse³⁰ et forsøg på 'kompleksitetsreduktion' selvom han ikke selv benytter dette ord; den kategoriale dannelses 'eksemplariske princip' opstiller kriterier, der søger at forhindre at elever drukner i en stofmængde, der bliver kontinuerligt større. Valget er centralt – også for læreren; ja, der er endda de, der mener at denne kvalificerede skelnen er det væsentligste i lærerens arbejde³¹.

Didaktikkens idé om deltagerforudsætning må forlade sig på Luhmanns teori om psykiske og sociale systemer, som de er beskrevet ovenfor. Undervisning er forsøg på forstyrrelse af psykiske systemer og i undervisningens kommunikation forsøges kompleksiteten reduceret.

Hans Jørgen Kristensen³² kalder almindelsen for »formidling og erobring af kulturen« mens Bo Jacobsen³³ taler om henholdsvis

- udviklingstrang
- at være sig selv
- åbenhed og eksperimentere-trang
- styrke og modstandskraft
- solidaritet og kærlighed

som indhold i et begreb om almindelse. Hvor Kristensen holder dannelsesbegrebet op i forhold til kulturbegreber sætter Jacobsen her fokus på det enkelte individ (autonomi, at være sig selv, selvudvikling osv.) og tilegner disse egenskaber det alment dannede menneske.

Begge har imidlertid en idé om *konstruktion* af dannelsen. Der er ikke tale om en på forhånd given indholdsbestemt kanon, der kan tilegnes i større eller mindre grad (afhængig af tid, penge, ressourcer, intellektuel formåen).

Jens Christian Jacobsen taler om eleven som 'det handlende psykiske system' (min læsning) på følgende måde; »Eleven, der handler, er ansvarlig for sine egne konstruktioner. Det kan ikke lade sig gøre at skabe alt, hvad man synes om, det forhindrer omverden, ligesom man nødvendigvis ikke behøver at kunne lide alt det, man skaber. Netop her ligger det pædagogiske OPROP hos Luhmann: hvis du ikke kan lide det du skaber, må du ændre din måde at skabe på«³⁴. En systemteoretisk funderet didaktik må have sit grundlag i en sådan antagelse.

Skoleklassen er et socialt system for så vidt at »kommunikationen i klasseværelset kan komme i stand som undervisning, for så vidt den understøttes af forventningen om, at det er 'barnet' som symbolsk generaliserende medie, der definerer

rammerne for kommunikationens kontingens«³⁵. I denne kommunikation indgår *en lærer* og nogle *elever*, der netop er kendetegnet ved, at de definerer sig selv (og hinanden) som netop det.

Kommunikationen i undervisningen foregår i et lukket, autopoietisk system: »Det sociale system, der består af kommunikation mellem lærer og elever i klasseværelset, reducerer kompleksitetsøgningen i dets omverden, ved at øge egenkompleksiteten gennem en styrkelse af selvrefleksionen«³⁶.

Begrebet *selvrefleksion* bliver således en central kategori i en systemteoretisk didaktik. Lærere skal tilrettelægge og gennemføre deres undervisning med henblik på at undervisningens samtale tilgodeser et krav om at eleverne udvikler selvrefleksion. I den sammenhæng kan man tænke lærerens rolle som *Le Grand Provocateur*; en lærer, der forstyrrer provokatorisk og derved rykker ved elevernes opfattelse af forskellige emners indhold?

I undervisningens samtale må 'virkeligheden' ofte forenkles. Dette gøres gennem selektion, valg og dermed kompleksitetsreduktion. Hertil skal bruges *modeller*³⁷, der er karakteriseret som 'bærere af symbolværdi eller mening': »De virkeligheder, som sociale systemer konstruerer med hjælp fra en symbolsk orden, er selektioner, som skabes med baggrund i 'virkeligheden'

forstået som et reservoir af ufatte-
lig kompleksitet«³⁸. Kommunika-
tion forstår vi således som kontin-
gent reduktion af kompleksitet.

En systemteoretisk didaktik må
altså tage sit udgangspunkt i at
psykiske systemer vælger at op-
træde/agere i sociale systemer. En
systemteoretisk didaktik kan ikke
tage afsæt i det enkelte psykiske sy-
stem, men udelukkende i kommuni-
kationen, idet det sociale ikke
har tilgang til de enkelte psykiske
systemer men benytter sig af kom-
munikation som medie for mening.
Læreren kan ikke planlægge på
baggrund af sine elevers bevidst-
hed, da han ikke har tilgang til
denne. Han kan via kendskab, eva-
luering osv. planlægge på baggrund
af den kommunikation, der er gået
forud.

Gregory Bateson er i sin artikel
»de logiske kategorier for læring og
kommunikation« inde på noget
væsentligt, som i virkeligheden kol-
liderer både med ovenstående og
med Luhmanns tænkning. Bateson
hævder at »den opfattelse, at en
kontekst kan *gentages*, er en nød-
vendig forudsætning for enhver
teori, der definerer 'læring' som *for-
andring*«³⁹. Systemteoretisk er det
imidlertid vanskeligt at acceptere at
'ting' vil kunne gentage sig. En sy-
stemteoretisk formel for gentagelse
måtte lyde noget i retning af:

Hændelsen X vil altid være at for-
stå i sin gentagelse som $X+tid$. Det
vil ikke være muligt andet, idet det

enkelte system vil forstå omverden
som forskelligt i de to situationer –
selvom de måtte være 'ens'.

I den sammenhæng får *gentagelsen*
således også et andet ind-
hold; i skolen vil det være relevant,
i nogle sammenhænge måske
endda nødvendigt, med gentagel-
ser, idet elementet *tid* kontinuerligt
må medtænkes. I sin yderste kon-
sekvens vil det bevirke, at man al-
drig i sin undervisning 'bliver fær-
dig' med noget som helst; man er
'evigt på vej' og emner må derfor
opfattes som spiraler, man afsøger,
går bort fra og atter vender tilbage
til fra et nyt sted.

En læringssituation er altid
kompleks; ved dette forstås at der
i situationen er et overskud af til-
slutningsmuligheder; der gives i si-
tuationen her og nu flere mulighe-
der end der kan aktualiseres.

Filosoffen Ludwig Wittgenstein er
taget til indtægt for sætningen '*jeg
siger det, du hører*', som, læst i
denne sammenhæng, vel nærmest
kunne siges at udgøre et system-
teoretisk basis: Vel siger jeg det,
jeg siger, men det jeg siger, er ikke
altid det, du hører, men netop din
konstruktion af det sagte. Det sagte
er et element i det sociale system,
hvorimod konstruktionen (forsøg
på forståelse af det sagte) er et ele-
ment i et psykisk systems bevidst-
hed, hvortil den, der talte ikke har
tilgang.

Det sagte kan anskues ontolo-
gisk, det konstruerede epistemolo-

gisk. Kun overvejelser over det første kan have relevans i tilrettelæggelsen af undervisningsforløb.

Litteratur

- Anderson, Sally (2000): *I en klasse for sig*. Socialpædagogisk Bibliotek
- Baraldi, Claudio & Giancarlo Corsi & Elena Esposito (1997): *GLU – Glossar zu Niklass Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Bateson, Gregory (1998): De logiske kategorier for læring og kommunikation. In: Hermansen, Mads(red): *Fra lærerens horisont*. Klim, pp.63-91.
- Bertilsson, Margareta & Jan Inge Jönhill (1995): Individualiteten och kärleken; Från ideal via paradox till problem. In: Jacobsen, Jens Christian(red): *Autopoiesis II. Udvalgte tekster af Niklas Luhmann*, pp.15-33. Politisk Revy.
- Bjørndal, B & Lieberg, S. (1978): *Nye veje i didaktikken*. Ascheoug, Oslo.
- Cederstrøm, John (1993): Den åbne, ligeværdige dialog – mellem lukkede sociale systemer. In: Cederstrøm, John & Lars Qvortrup & Jens Rasmussen (red): *Læring, samtale, organisation – Luhmann og skolen*. Unge Pædagoger pp.101-131.
- Fuchs, Peter (1996): Niklas Luhmann iagttaget – en indføring i systemteorien. *Unge Pædagoger* (opr.1992).
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (1991): *Skolens opgave og innhold*. Universitetsforlaget Oslo.
- Hiim, Hilde & Else Hippe (1997): *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling – en studiebog i didaktik*. Gyldendal Undervisning, 1.udgave, 4. oplag.
- Inglar, Tron (1999): *Lærer og vejleder. Om pædagogiske retninger, vejledningsstrategier og vejledningsteknikker*. Klim.
- Jacobsen, Bo (1995): Om lærerstudentens personlighedsudvikling på seminarierne. In: Jacobsen, Jens Christian (red): *Spor – en antologi om almen dannelse*. Kroghs Forlag, pp.21-27.
- Jacobsen, Jens Christian: *Autopoiesis – en introduktion til Niklas Luhmanns verden af systemer*. Politisk Revy, 1992.
- Jacobsen, Jens Christian (1995): *Autopoiesis II – udvalgte tekster af Niklas Luhmann*. Politisk Revy.
- Kristensen, Hans Jørgen (1995): Almen dannelse, folkeskoleloven og pædagogikken i læreruddannelsen. In: Jacobsen, Jens Christian(red): *Spor – en antologi om almen dannelse*. Kroghs Forlag, pp.34-49.
- Laursen, Per Fibæk (1997): Refleksivitet i didaktikken. In: Jacobsen, Jens Christian (red): *Refleksive læreprocesser*. Politisk Revy.
- Laursen, Per Fibæk (2001): *Didaktik og kognition*. Gyldendal, 1.udgave, 3. oplag.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Luhmann, Niklas (2000): *Sociale Systemer. Grundrids til en almen teori*. Hans Reitzels Forlag, (oprindeligt 1984).
- Rasmussen, Jens (1993): Uddannelse til en profession hvis særkende er forståelse. Om forståelsesproblemet i pædagogikken. In: Schnack, Karsten (red): *Læreruddannelsens Didaktik 2*, pp.233-251. Danmarks Lærerhøjskole.
- Rasmussen, Jens (1997): *Socialisering og læring i det reflektivt moderne*. Unge Pædagoger, 2.udgave.
- Schnack, Karsten (1993): Sammenlignende fagdidaktik. In: Schnack, Karsten (red): *Fagdidaktik og Almen didaktik. Didaktiske Studier – Bidrag*

- til Didaktikkens teori og historie*, bind 5, pp.5-17. Danmarks Lærerhøjskole.
- Shavelson, Richard J. (1973): What Is The Basic Teaching Skill? *The Journal of Teacher Education* #24, pp.144-151
- Steffensen, Bo (2003): *Det almenlæringsprojeckt*. Akademisk Forlag
- Thyssen, Ole (1995): *I hinandens øjne – bidrag til en kynisk etik*. Gyldendal.
- Thyssen, Ole (1999): *Kommunikation, kultur og etik*. Handelshøjskolens Forlag, 1.udgave, 2.oplag.
- 17 Eksempelvis Luhmann (2000) pp. 182-184.
- 18 Se Rasmussen (1993). Thyssen benytter sig i denne sammenhæng af begrebet 'tilknytningsværdi' som den fjerde selektionsværdi, der således viser tilbage til ny information. Se Thyssen (1999) p.80.
- 19 Fuchs (1996) p.91.
- 20 Se eksempelvis Luhmann (2000), kapitel 6 eller (Bertilsson & Jönhill (1995) p.20, der i øvrigt sætter lighedstegn mellem interpenetration og den strukturelle kopling.
- 21 Baraldi (1997) p.37
- 22 Se eksempelvis Rasmussen, 1997, p57
- 23 Steffensen definerer fag som 'en systematiseret viden inden for et afgrænset område' (Steffensen (2003) p.53.
- 24 Se Thyssen, 1995
- 25 Inglar (1999) i det følgende benyttes overvejelser over siderne 21-91.
- 26 Inglar (1999) p.49.
- 27 Laursen (2001) p.61.
- 28 Laursen taler om 'kulturen og dens symbolsystemer' og 'samfundets demokratiske værdier' som skolens fundamentale anliggender (Laursen (2001) p.70). Det er ifølge Laursen arbejdet med disse, der udgør skolens opgave.
- 29 Inglar (1999) kapitel 3
- 30 Klafki (2001) pp163-179.
- 31 Se Shavelson (1973)
- 32 Kristensen, 1995
- 33 Jacobsen, 1995
- 34 Jacobsen (1992) p168.
- 35 Cederstrøm (1993) pp.121-122
- 36 Cederstrøm (1993) p.123
- 37 Cederstrøms egen betegnelse for Luhmanns betegnelse *medier*
- 38 Cederstrøm (1993) pp.119-120
- 39 Bateson (1998) p.75.

Noter

- 1 Se eventuelt Gudem (1991).
- 2 eksempelvis hævder Jacobsen (Jacobsen (1995) p.224) at »Luhmann...ikke kan anvendes til praktisk pædagogik eller metodik-justeringer«. Jeg vil tale for, at det er netop det, man kan.
- 3 Luhmann (1997) p.743-754.
- 4 Luhmann bruger betegnelsen strukturel kobling eller interpenetration om systemers involvering i hinanden.
- 5 Laursen (1997) p.61
- 6 Gudem, (1994) p.32
- 7 Steffensen (2003) behandler dette spørgsmål indgående i kapitel 1 i sin bog om 'almen fagdidaktik.
- 8 Schnack (1993) p.7.
- 9 ibid.
- 10 Hiim, Hilde & Else Hippe (1997) blandt andet p.223.
- 11 begrebet behandles eksempelvis hos Luhmann (2000) i afsnittet p.504 og frem.
- 12 Det eneste, der er tilstede i sociale systemers kommunikation er kommunikationen.
- 13 Thyssen, 1999, p.77
- 14 se Anderson (2000)
- 15 Thyssen, 1999, p.79
- 16 Se Luhmann (2000) pp.180-181.

Rollespilsprojektet i PPR København



Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i København oplever en stigning i indstillinger af adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer (AKT). Projektet bruger »rollespil« som en interventionsform i forhold til nogle af disse elever. Målgruppen er drenge mellem 11-14 år, der har brug for pædagogisk-psykologisk støtte, men ikke lider af alvorlige psykiske lidelser. Der redegøres for forskellen på »rollespil« som en terapeutisk teknik, og som betegnelse for en type populære eventyrspil. Det beskrives dernæst, hvordan projektets design kombinerer de to rollespilsformer til et effektivt interventionsredskab. Der redegøres for projektets forløb, og de pædagogiske og psykologiske effekter, som kan observeres hos deltagerne. Der lægges både vægt på den sociale, personlighedsmæssige og skolefaglige udvikling. Dette illustreres ved tre cases, der belyser forskellige typer AKT problemer, som projektet kan bidrage til at løse.

Afslutningsvis redegøres for, hvordan andre professionelle vil kunne inddrage rollespilkulturen i arbejdet med den beskrevne målgruppe.

Af cand.psych. Jonas Svane.

Dette er en beskrivelse af et igangværende projekt ved Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i København. Projektet er et tiltag i forhold til den stigning i indstillinger af adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer (AKT) som PPR oplever i disse år. En del af stigningen skyldes, at skole og forældre stiller krav om intervention omkring problematikker, der traditionelt ikke har været skolepsykologens ansvarsområde. Den stigende AKT sagsmængde har ifølge Årsberetningen for PPR Kbh. år 1999/2000 medført »at man

kun løser en lille del af socialsagerne på skolerne«.

Projektet blev derfor etableret, med den målsætning at tilbyde et bredtfavnende og langsigtet tiltag i forhold til nogle af disse problemfelter.

AKT udgør et bredt arbejdsfelt. Det spænder fra de udadreagerende til de »stille«; og fra børn med mangelfuld voksenkontakt til dem, der er vant til at være i centrum derhjemme. AKT problemerne type afhænger også af alder, køn, etnicitet, kognitive og faglige

kompetencer. Derfor er der et stort behov for interventionsredskaber, der kan favne så store dele af AKT problemfeltet som muligt. Ofte er barnets sociale adfærdsmønstre en central faktor. Så er gruppeforløb en god idé. Men aktiviteten i sådanne gruppeforløb skal være engagerende, og rammerne trygge, så deltagerne tør åbne for deres problemer, og dermed give gruppen mulighed for at støtte sig. I vores tilfælde har vi valgt, at gruppen spiller »rollespil«.

Målgruppen

Projektets målgruppe er afgrænset til drenge i alderen 11-14 år. Vi har valgt at etablere rene drengegrupper, i bestræbelsen på at skabe et så enkelt og stabilt socialt rum som muligt. I de mange private grupper, som deltagerne selv har etableret, er der ofte piger med, hvilket også er tilfældet i andre rollespilmiljøer. Etnicitet er ikke vigtig i forhold til visitationen, idet den drengede interesse for at leve sig ind i en helts kamp for at overvinde onde og overmenneskelige modstandere ser ud til at florere i alle kulturer. Vi har undgået at visitere personer til projektet, hvor der er mistanke om sværere psykologiske eller psykiatriske problemer eller voldsomme traumatiske hændelser i vedkommendes livshistorie. I sådanne tilfælde kræves en mindre dramatisk og mere fastlagt interventionsform.

Eleverne er henvist på grund af AKT problemer, som f.eks. mobning, pjækkeri, eller manglende interesse for deres skolegang. En del har dog også faglige problemer. Deltagernes problemer kommer til udtryk på forskellig vis, fra »de udadreagerende« til »de stille«. Den stille målgruppe kan bl. a. beskrives via Jørn Halberg Beckmanns spørgeskema projekt »Børn og unges trivsel«, der afdækker skjulte og tilbageholdte problemer, som man ellers kun indirekte kan slutte sig til via fortrolige samtaleforløb. Spørgeskemaet kan f. eks. afdække depressive træk, generel modløshed og manglende motivation i forhold til skolen og hverdagens problemer.

Der er også en anden gruppe elever, som projektet er meget velegnet til. Det er de fagligt meget stærke elever, der kræver et højere fagligt niveau i nogle fag, end deres klassetrin normalt tilbyder. Mange af disse elever kan ikke bare rykke en klasse op, fordi de ikke er tilsvarende modne socialt. Denne elevgruppe er til debat i disse år i diskussionen om »Gifted education« og undervisnings-differentiering.

Om rollespil

Begrebet rollespil dækker over mindst tre aktiviteter. I psykologien bruges rollespil om en terapeutisk teknik, hvor folk får som opgave at sætte sig ind i en tænkt

situation, eller at se verden fra en anden persons synsvinkel. Ud fra denne tradition udsprang i 1980'erne en mere alment tilgængelig form for rollespil, der formidles via regelbøger og rigt illustrerede fantasi-universer. »Dungeons & Dragons« er det mest kendte af disse spil. Af denne type rollespil opstod »Live-rollespil«, der er en slags totalteater, hvor deltagerne iscenesætter eventyrets handling. Senere er også computerrollespil blevet populære. I vores projekt tager vi udgangspunkt i et af de tekstbaserede regelsystemer, som har bevaret den oprindelige psykologiske indfaldsvinkel, og beskæftiger os kun indirekte med »live-rollespil« og computerspil.

Et tekstbaseret rollespil er et struktureret fantasispil, der bygger på regler. Deltagerne er ofte en lille gruppe bestående af 4-6 personer, der spiller eventyrets hovedpersoner, som de ofte selv har opfundet og beskrevet. Én deltager har dog en anden funktion i spillet. Det er »spillelederen«, der står for at opfinde og beskrive spillets eventyrverden. Spillelederen holder også orden i regler, dømmes i tvivlssituationer, og styrer alle de personer og væsener i eventyret, som ikke styres af de andre spillere.

Man bruger terninger til at afgøre alle de situationer, der rummer tilfældigheder, som f.eks. om en af historiens personer kan ramme et monster med en pil, eller

hvordan en købmand reagerer, når man forsøger at prutte om prisen i en handel. Dermed er hændelserne i historien ikke fastlagt på forhånd.

Man spiller typisk en gang om ugen i 4-5 timer, og eventyret fortsætter fra gang til gang, så handlingen kan strække sig over flere år, både i spillets og i den virkelige verden.

Mange rollespilsverdener udspringer af den slags magisk middelalder, som man kender fra de klassiske folkeeventyr og Tolkiens »Ringenes herre«. Men der findes også fremtidsspil og realistiske regelsystemer.

De mange referencer til magi, dæmoner og vold har vakt de samme kritiske røster, som kendes fra polemikken om tegneserier, computerspil og voldsfilm. Der har desuden været bekymring omkring deltagernes mulige sorgreaktioner, når deres spillepersoner dør i spillet. Denne bekymring kan være berettiget i forhold til reelt psykisk syge eller stærkt depressive mennesker, men er blevet tilbagevist generelt. I projektet har vi et par gange afvist mulige deltagere af respekt for denne problematik. Samtidigt er spillepersoners død et tema vi tager op, når vi lærer deltagere at etablere egne grupper. De lærer, at de har et fælles ansvar for at vise hensyn til hinanden, og desuden ikke bør lade rollespillet opsluge for meget af deres tid.

Forældre og andre udenforstående er ofte mystificerede omkring, hvad gruppen foretager sig, når den spiller. Deltagerne sidder blot rundt om bordet og hygger sig, mens de slår med terninger og diskuterer dramatiske og komplekse handlingsforløb. Den fælles opmærksomhed er primært rettet mod den fælles tænkte historie, afbrudt af korte pauser. De eneste redskaber, der bruges undervejs, er papir, blyant, terninger, regelbøger og evt. små figurer til at markere de enkelte fantasi-personers placering i de omgivelser, som historien foregår i. Spørger man deltagerne, hvad de sidder og laver, vil de ofte oversvømme én med detaljerede forklaringer og beskrivelser af dramatiske hændelsesforløb, der ikke bibringer større forståelse af selve aktiviteten.

Rollespil som interventionsform

Rollespil er altså en fritidsaktivitet, der flourerer på linie med f.eks. sport og musik. Men som med andre fritidsaktiviteter viger de socialt dårligst fungerende børn tilbage for at involvere sig, selv om de har mest brug for tilbudene. Den del af disse elever, der interesserer sig for eventyr og andre rollespilsrelaterede temaer, kan heldigvis motiveres til at udfolde deres kompetencer indenfor projektets rammer. Det skyldes nok, at vores projekt foregår på skolen, som er en kendt og

struktureret fysisk ramme, modsat f. eks. en ukendt klub, hvor omgangstonen og hele stedets kultur kan virke fremmed og gøre de socialt tilbageholdende børn utrygge.

At rollespil er en udbredt aktivitet i bl.a. fritidsklubber og ungdomsskoler gør, at deltagerne i projektet ikke oplever den stigmatisering, som kan opstå i forhold til at få psykologisk bistand. Det er især hensigtsmæssigt, når projektet bruges forebyggende, hvilket vi har held med.

Vores projekt har også vist sig effektivt i forhold til unge med lettere autistiske problemer. Københavns PPR. har et projekt under ledelse af pædagogisk projektleder Eva Nissen, der søger at fastholde børn med autisme og Asbergers syndrom i et normalt skoleforløb. Følgende er et uddrag af en tilbagemelding, som Eva Nissen modtog fra moderen til en viderevisiteret elev, efter at han havde deltaget i en af vores rollespilsgupper i nogen tid. »Også i går var Emil glad og tilfreds, da han kom hjem fra rollespil. For første gang – måske nogensinde – føler han, at han hører til i en gruppe jævnaldrende, som han er på bølgelængde med. « Dette er blot den seneste af mange positive tilkendegivelser, som vi har modtaget fra deltagere, forældre, lærere og skolepsykologer.

Ud over Eva Nissens projekt, har vi også kontakt med Observationskolonien »Terrasserne«, hvor en af

de ansatte kører en rollespilsgruppe. En af Terrassernes elever er for nylig blevet udsluset til en skole i nærheden af en af vores grupper. Da den omtalte elev er i vores målgruppe, og er blevet interesseret i rollespil på kolonien, har vi naturligvis valgt at invitere ham med i gruppen.

Gruppernes forløb

De grupper vi etablerer via projektet, har et forløb på mellem et halvt og et helt år. Deltagerantallet i en gruppe er mellem 5 – 8, med løbende udskiftning, hvor nogle følger med hele perioden, mens andre falder fra, og nye kommer til. Grupperne er placeret på nogle af de skoler, der har henvendt sig til os, og da interessen har været meget stor, har vi kunnet prioritere de skoler, der lå tæt på allerede etablerede grupper, så deltagerne kan danne lokale netværk. Derfor har projektet ikke været ligeligt fordelt over de københavnske distrikter, men har bredt sig på Amager, Nørrebro, Indre by og Bellahøj. Visitationen til grupperne er sket i tæt samspil med skolernes psykolog, funktionslærer og ledelse. Vores mødeaktivitet og andet organisatorisk arbejde har kunnet begrænses, så projektet ikke har medført merarbejde for samarbejdspartnerne.

Grupperne mødes efter skoletid en gang ugentligt, og fortsætter til omtrent 17.30, hvilket ofte vil sige,

at vi er de sidste på skolen. Det er med til at skabe en fælles identitet hos deltagerne, og påvirker især de elever, der normalt kun opholder sig på skolen så lidt som muligt.

Vi opholder os normalt på skolebiblioteket, hvor der er mulighed for at skaffe informationer og slappe af med andre aktiviteter i pauserne. På biblioteket er gruppen også synlig for resten af skolens elever. Det gør projektet mere kendt på skolen, og skaber kontakt til interesserede, som deltagerne kan rekruttere til de private grupper, som nogle af dem etablerer undervejs i forløbet. Disse private grupper er opstået på alle de skoler, hvor projektet har kørt, og danner grobund for stærke og holdbare venskaber, på tværs af klasser, årgange og endog skoledistriktsgrænser.

Når projektet flytter videre til en anden skole efter et år, kører disse private grupper videre på egen hånd uden voksenindblanding. Derved er der dannet et netværk blandt deltagerne og andre jævnaldrende, som inviteres med i disse privatgrupper. På grund af oprindelsen på skolen, kan ledelse, skolepsykolog og lærere opretholde en kontakt med dette netværk, og foreslå nye deltagernavne i de kommende år. Denne kontakt mellem skolens ledelse og elevernes private netværk er værdsat af begge parter, da de private grupper ofte er imødekomme over for nye del-

tagere, som erstatter dem, der falder fra efterhånden.

Udvikling af sociale kompetencer

En del AKT sager involverer ensomhed og social isolation. Der er et dilemma forbundet med at hjælpe disse elever. For man kan ikke bare bede vedkommende om at skabe sig nogle venskaber. Værre bliver det, hvis man beder nogen om at hjælpe dem, der er ensom. Det er det samme dilemma, som hvis man beder sin kæreste om blomster. Får man dem, føles det ikke rigtigt, fordi man jo selv har bedt om dem. Hverken venskaber eller blomster skal komme som følge af et påbud. Man kan tage sin kæreste ind i en blomsterbutik, men impulsen til at give blomsterne skal komme spontant fra kæresten selv.

På samme måde med dannelsen af venskaber i projektets grupper. Ingen får at vide, at de skal møde op for at få venner. Men ofte vokser venskaber frem undervejs, mens deltagerne sidder sammen i timevis og samarbejder på en historie, hvor deres spillepersoner er afhængige af hinanden og redder hinanden gang på gang. Det har en meget positivt afsmittende virkning på deltagerne forståelse af hinanden og af sig selv som del af gruppen. Hurtigt bliver historien så kompleks og fængslende, at man får lyst til at snakke, når man ser

hinanden i skolegården. Der er en klar følelse af, at man har noget særligt til fælles, der også gør det værd at tale sammen om andre ting som computerspil, film, lektier og piger m.m. Man præsenteres for hinandens klassekammerater, og de yngste i gruppen ses pludselig i samtale med de store, som man ellers skal passe lidt på med at nærme sig.

Denne fællesskabsfølelse kan også udvikle sig i mange andre gruppeaktiviteter, som på et fodboldhold eller i et orkester. Men rollespil har en unik faktor, når det handler om at skabe og videreføre venskaber. For hvor dannelsen og vedligeholdelsen af gruppeprocesserne ofte er en implicit proces i andre fritidsaktiviteter, er gruppeprocesserne italesat og begrebsliggjort i rollespilgruppen. For når man bestemmer hvordan ens spilleperson skal være, indgår der også en psykologisk profil af helten. Her vælger man bl.a. hvilke gode og dårlige egenskaber vedkommende har, både følelsesmæssigt og socialt. Denne profil skal spilleren bruge som udgangspunkt for sin måde at spille helten på i historien. Undervejs i spillet kommer de andre spillere med konstruktiv kritik af, hvordan deltagerne hver især fortolker deres spillepersons baggrundsprofil, og denne del af spillet fylder lige så meget, som kampe og løsninger af gåder. Derfor rummer rollespil et unikt fokus på so-

cialle færdigheder, der har en fundamental overføringsværdi på deltagernes eget liv og sociale kompetencer. De lærer ikke bare at være gode medspillere, som i holdsport, men også hvordan man lærer andre at være gode medspillere. Denne kompetence gør spillerne i stand til at udvikle en tolerant og demokratisk kultur i deres private grupper, hvor de selv har det organisatoriske ansvar uden voksenstøtte. Det er f.eks. vigtigt, når de skal introducere nye deltagere, sætte ind overfor snyderi, modvirke dårlig stemning og finde frem til kompromiser i de hyppige regeldiskussioner.

Pædagogiske & psykologiske temaer i rollespil

Når en ny deltager kommer ind i gruppen, er hans første opgave at finde på den spilleperson, han vil styre i spillet. Det gøres ved at udfylde et stykke papir, hvor man noterer spillepersonens fysiske og mentale egenskaber, navn, alder, køn, udseende, baggrundshistorie, uddannelse og fritidsinteresser m.m. Man vælger også, hvilke personlighedstræk spillepersonens handlinger og motiver udspringer af. Disse psykologiske egenskaber står kort beskrevet på en liste, der bl.a. rummer træk som: ærlig, grådig, modig, overmodig, følelseskold, nysgerrig, loyal og glad. Det er spillerens forpligtelse, til at integrere disse personlighedstræk i sin spil-

lepersons handlinger, der er det centrale punkt i rollespillet.

Ofte kan gruppen bruge lang tid på at rollespille, hvordan deres spillepersoner diskuterer indbyrdes, på baggrund af de valgte karaktertræk og personlighed. Det kan f.eks. ses, når de skal beslutte, hvilke type eventyr gruppen skal opsøge, hvordan de skal bruge de tjente penge i spillet, eller hvad de skal gøre med en flok forældreløse troldeunger, som deres spillepersoner står overfor.

Alle spillepersoner skal udstyres med både styrker og svagheder, og spillerne gør klogt i at tage hensyn til, hvilke styrker gruppen mangler, når man designer sin spilleperson. Er der f.eks. ingen veltalende spillepersoner, får eventyrgruppen vanskeligheder i de mange vigtige samtaler, som de kommer til at deltage i gennem historien. Mange spillere vælger asociale karaktertræk, som de skal spille, trods at de ved, at det er uhenigtsmæssigt for spillepersonernes gruppedynamik. Det er så op til de andre deltagere at imødegå de problemer, som de asociale spillepersoner skaber, og dermed tage ansvar for den fiktive gruppefølelse. Derved bliver rollespillets fiktive rum en slags laboratorium, hvor deltagerne kan eksperimentere med social interaktion. Deltagerne oplever, hvordan man kan træde et skridt tilbage, og iagttage den sammenhæng man selv er en del af.

Det er f. eks. vigtigt, når deltagerne skal lære, ikke at tage det personligt, at en anden deltager rollespiller sin spilleperson asocialt, så længe det sker udfra de karaktertræk han har valgt.

Ved at forholde sig til de mange psykologiske karaktertræk og gruppeprocesser, bliver deltagerne bedre til at forstå de sociale dynamikker, som de oplever i hverdagen.

Rollespil som projektivt redskab

Det er klart, at en spiller i valget af sin spillepersons psykologiske egenskaber og handlemønstre delvist styres af en projektiv proces, hvor spillerens egne personlighedsmæssige tematikker spiller ind. Ofte ser vi, at deltagere med et meget højt ambitionsniveau i den faglige hverdag vælger tilsvarende ambitiøse spillepersoner, der så gennemlever tilsvarende udfordringer og dilemmaer i spillets eventyr. Deltagere, der oplever sig selv som »hårdkogte« i virkeligheden, vælger ofte egenskaber som »følelseskold« eller »voldelig« i spillet, og må så forholde sig til, hvilken betydning det har for spillepersonens og gruppens liv. Man ser også ofte forskydninger, hvor deltagere laver tydelige selvportrætter, men skifter køn, så de nærmest spiller sig selv som kvinde. Desuden ser man tit, at deltagere vælger at udstyre spillepersonen med

egenskaber, som de selv brændende ønsker sig, således at de fysisk svage vælger at være meget stærke. En deltager, der kræver ekstra hensynstagen fra sine klassekammerater på grund af et handicap eller lignende, kan have stor glæde af at spille en ressourcefuld ledertype, der netop kan opstille regler for, hvordan gruppens spillepersonen skal tage hensyn til de svage eller sårede i den fiktive gruppe, som spillepersonerne udgør.

Som spilleleder har man mulighed for at foreslå personlighedstræk m.m. til deltagerne, når de skaber deres spilleperson, og her kan man med held foreslå egenskaber, der matcher de problemer, som har medført, at deltageren er blevet henvist til projektet. Det skal naturligvis ske med stor forsigtighed og omtanke, men kan have store gevinster for udviklingen af deltagerens selvindsigt, efterhånden som han udvikler forståelsen af sin spilleperson.

Hver uge når vi mødes, gennemlever gruppen sammen det næste kapitel i historien, om deres spillepersoners begivenhedsrige eventyr, og vælger sammen hvilke retning historien skal udvikle sig i. De mål, de hver især sætter sig for deres spillepersoners liv og handlinger, er meget forskellige og afspejler ofte de tematikker, som hver enkelt selv tumler med i det virkelige liv. Fælles er ofte et ønske om, at deres spillepersoner skal blive dyg-

tige og fremgangsrige, på de områder de fokuserer på. Hermed får deltagerne mulighed for at formulere, og eksperimentere med, forskellige livsværdier og fremtidsperspektiver. Bliver man f.eks. nødvendigvis lykkeligere af at være rig eller berømt? Det spørgsmål rejser sig ofte, når gruppens spillepersoner efterhånden har tilegnet sig magt og rigdomme i spillets verden. Her ser vi tit, at deltageres egoistiske motiver udvikler sig til mere altruistiske former, når deres helte har opnået deres personlige mål. Da begynder deltagerne at lade deres spillepersoner interessere sig for lokalpolitik, familieliv og etablering af virksomheder m.m. i spillets verden. Det skyldes også, at deltagerne begynder at interessere sig for, hvordan de kan efterlade et fingeraftryk i spillets fiktive verden, når deres gruppe stopper. For de nye deltagere i den følgende gruppe kommer til at spille i den samme fiktive verden, og vil derfor møde de tidligere grupperes helte, som spillelederen nu styrer efter anvisning fra de spillere, som opfandt figurerne. Denne bevidsthed om, at deres helte fortsætter med at påvirke historien, efter at spillerne er stoppet i projektet, gør, at mange deltagere søger at etablere et så positivt og konstruktivt eftermæle som muligt. Disse opbyggelige ambitioner lader vi få god plads i den sidste fase af den enkelte gruppes løbetid, da vi håber

på, at deltagerne også på dette punkt vil kunne overføre deres forståelse og kompetencer fra spillet til det faglige og sociale liv. Under alle omstændigheder tjener det til, at spillerne får afsluttet deres deltagelse i gruppen på en ordentlig og mindeværdig måde.

Faglig udvikling

Rollespilsgruppens mange diskussioner er en gevinst for både de bogligt svage og stærke elever. Diskussionerne kræver ofte en del faktuelle oplysninger, som de fagligt stærke let kan fremskaffe, da vi sidder på et skolebibliotek. De fagligt svage deltagere lærer hurtigt at begå sig på samme måde, både mellem bogreolerne og på internettet, som vi bruger flittigt.

Gruppen er altså også et diskussionsforum, som minder om det man i den anglesaksiske skoletradition kalder »Debating clubs«, hvor man mødes for at træne sine retoriske evner. Dog udspringer diskussionerne i vores grupper af relevante problemer i den historie, som deltagerne selv skaber, og er ikke bare tilfældigt valgte emner, som i disse debatklubber. Det er naturligvis vigtigt, at spillelederen sørger for, at alle kommer til orde i diskussionerne. Nogle deltagere fokuserer meget på diskussionsdelen, og vælger derfor f. eks. at deres spillepersoner går ind i lokalpolitik. Så bruger vi en del af spilletiden på, at de prøver at påvirke

beslutningsprocesserne i spillets politiske miljø, som f.eks. om bystyret skal bygge en bro, eller hellere give flere penge til byens forsvaret.

Gruppen er også et sted, hvor den enkelte kan udfolde de evner og interesser, som ikke kan komme til udtryk i hverdagens klasseundervisning. Deltagerne kan få råd om, hvordan disse interesser kan udnyttes i skolen, og derved gøre skolearbejdet mere interessant og frugtbart. Men først og fremmest handler det om, at deltagerne skal have det sjovt sammen og få mulighed for at mærke, at deres interesser og evner er værdifulde og vigtige i andres øjne. Også selv om de ikke indgår i skolens undervisningsplan.

At mange deltagere vælger at spille kvinder i historien gør, at vi bl.a. får lejlighed til at reflektere over kønsroller, og hvordan piger og kvinder reagerer anderledes i forskellige følelsesladede situationer. Makeup, ligestilling, børn og seksualitet bliver derfor flittigt vendt i diskussionerne på en detaljeret og nærværende måde, som adskiller sig betydeligt fra det niveau, som de toneangivende jævnaldrende bruger, og som mange af deltagerne ikke føler sig tiltalt af. Disse sociale evner får naturligvis også en anvendelse i deltageres gryende romantiske liv, hvor mange af dem ikke føler sig særligt godt klædt på.

Cases

Her følger tre cases, der viser projektets bredde og relevans i den pædagogisk-psykologiske hverdag. Den første case er et eksempel på en fagligt og socialt velfungerende elev, der visiteres på grund af en begrænset problematik, og som har styrke og energi til at organisere en privat rollespilsgruppe. Den anden case er et eksempel på de mange elever, hvis problemer er både faglige og sociale, og som finder stor glæde ved at deltage i sådanne private grupper. Den sidste case beskriver de deltagere, hvis problemer er så omfattende, at de kun kan klare sig i grupper med voksenstyring, hvilket de til gengæld har stor glæde af.

Rasmus

Rasmus dyrkede svømning på eliteniveau. Han trænede flere timer hver dag, i en klub der lå en times transporttid væk, og havde ingen andre væsentlige fritidsinteresser. Af samme grund var han kun i kontakt med sine klassekammerater i skoletiden. Så fik han en alvorlig knæskade, der satte en stopper for hans karrieredrømme. Det efterlod ham også uden svømmeklubbens sociale netværk, da det viste sig, at han ikke kunne holde kontakten ved lige, når han var sat af holdet.

En deltager i vores igangværende gruppe på skolen foreslog nu Rasmus at komme forbi gruppen

en eftermiddag. Det gjorde han, og blev tydeligt grebet af både eventyret og det nystartede fællesskab, som var vokset frem mellem deltagerne. Rasmus viste sig hurtigt at være en stor gevinst for gruppen, da han var taknemmelig for de andres accept og meget aktiv og ressourcefuld. Snart ytrede han ønske om at starte sin egen gruppe. Vi foreslog ham at genindmelde sig i den lokale fritidsklub, og lave sin gruppe dér. For lederen havde ytre ønske om at introducere rollespil som en ny aktivitet med en pædagogmedhjælper som deltager for at støtte processen. Det gik fint, og snart etablerede Rasmus også en gruppe hjemme hos sig selv, med deltagerne fra vores skolegruppe som spillere. Denne gruppe kørte i et par år, og fik efterhånden også deltagere fra naboskolen, hvor der senere blev etableret en ny gruppe i rollespilsprojektet.

Michael

Da Michael blev visiteret til gruppen på sin skole, havde han store faglige problemer. Desuden stammede han, blev mobbet og udeblev ofte fra skole. Han var både i kontakt med skolepsykologen og en privatpraktiserende psykolog, og havde ingen kontakt med jævnaldrende i fritiden. Hans boglige færdigheder var ringe, og han undgik helst at bruge dem. Men han fik alligevel tilpasset sig de skrive- og regnekraft, som rollespillet kræver,

for at han kunne holde regnskab med sin spilleperson og dennes udvikling gennem historien.

I gruppen deltog både et par klassekammerater, som normalt var overbærende over for ham i hverdagen, og en dreng fra klassetrinnet over, der havde en nedladende attitude overfor ham. Efterhånden som gruppedynamikken tog form, blev alle i gruppen ganske gode kammerater. Michael lavede synligt op, og begyndte at lave forskellige ting med en af de andre fra gruppen, som han tidligere havde leget en del med.

Familien og skolen mente, at Michael ville have gavn af at flytte til naboskolen, hvilket han ikke ønskede. Men vi forelagde ham muligheden for, at vi kunne etablere den næste gruppe på netop denne skole, hvor han så kunne være med igen, og vise de nye deltagere, hvordan spillet virkede. Det ændrede hans syn på skoleskiftet. I gruppen på den nye skolen mødte Michael en elev, der også havde forladt Michaels tidligere skole på grund af mobning og anden mistrivsel. De to fandt hurtigt sammen. Denne dreng var meget fagligt stærk, og havde et brændende behov for at diskutere og tilegne sig stof indenfor de områder, der interesserede ham. Men han manglede selvtillid og gennemslagskraft på det sociale område. Han lærte sig derfor hurtigt reglerne, men havde ikke mod på at starte sin egen

gruppe. Det fik Michael dog lokket ham til, ved at appellere til de andre deltagere. Således blev Michael ankermand for spillerne i denne private gruppe, mens hans nye ven blev spilleleder. Gruppen kører endnu og har kontakt til den private gruppe på Michaels gamle skole.

Ali

Ali havde været langtidsindlagt på hospitalet flere gange i sin skoletid, hvor han havde fået skiftet både lever og nyre. Han var kommet flere år bagud fagligt, og var blevet flyttet til en klasse for handicappede på skolen. Han var normalt-begavet, men meget langt under sit aldersniveau i alle fag. Moderen og hans ældre brødre var kun til ringe støtte fagligt, og hans far havde forladt familien efter en længere depression. Ali var venlig, glad og kunne koncentrere sig, men kendte næstet intet til dansk kultur eller hverdagsliv. Han spillede lidt computerspil og så fjernsyn, men havde ingen venner eller strukturerede fritidsinteresser.

Han var interesseret i at indgå i projektets gruppe, og gjorde sit bedste for at følge med. Vi fandt en ordening, hvorved han ikke behøvede at skrive eller regne i det omfang, som de andre deltagere gjorde. Alis fantasi var god, og han bidrog med mange vigtige ideer. Han måtte støtte sig meget til de øvrige deltagere, men lærte derved

nye ord, hver gang vi spillede. Undervejs forstod han mange sammenhænge i hverdagen, som tidligere havde været gådefulde for ham. For eksempel var plottet i mange film og computerspil, han havde set, gået hen over hans hoved. Også basale faglige emner, som den verdenshistoriske kronologi, grundlæggende engelske termer og matematiske begreber blev forklaret for ham.

Til gengæld viste han sig at have en skjult kompetence indenfor området: vulgær omtale af kvinder og sexliv. Den havde han tilegnet sig derhjemme, hvor hans storebrødre vist ikke lagde fingre imellem. Her kunne han virkelig bidrage med noget, som de andre deltagere i gruppen fandt interessant, og vi valgte at bruge det konstruktivt i spillets historie. For gruppen af spillepersoner inkluderede både en tidligere barpige, en arveløs adelsfrøken og en lokalpolitiker, der bl.a. skulle forholde sig til ordenshåndhævelse omkring sædelighed og prostitution i den barske mineby, hvor spillerne havde valgt, at deres personer skulle bo.

Ali blev dog aldrig så god til spillet, eller så socialt velfungerende, at de andre inviterede ham med i den private gruppe, som nogle af dem senere etablerede. De var venlige nok overfor ham, og de snakkede sammen i hverdagen på skolen. Det var tydeligt, at han heller ikke selv havde mod på at skulle

gøre sig i en gruppe uden voksenhjælp. For han var opmærksom på, at han i så fald risikerede at sætte den respekt og velvilje over styr, som de andre havde over for ham. Der var også andre i gruppen, der takkede nej til at deltage i privatgruppen. Så det tillagdes ikke nogen stor betydning af hverken Ali eller de andre, at han ikke var med. Han var bare stolt over at være med i skolegruppen.

Erfaringer og perspektiver

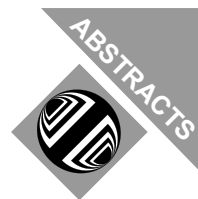
Afsluttende vil jeg beskrive, hvordan man som professionel kan drage nytte af rollespilskulturen i sit lokalmiljø, når man skal rådgive forældre og børn, der falder indenfor rollespillets målgruppe. I vore dage er rollespilskulturen vel-etableret i fritidsordninger, ungdomsskoler og foreningslivet over hele landet. Man kan også søge på internettet, hvor rollespilskulturen er udbredt og velfunderet. I øvrigt kan en del af den forskning, der er foretaget af rollespilskulturen findes på hjemmesiden <http://rolfo.dk>, der er en del af »Rolle-spillets forskningsforum«. På fritids- og ungdomsklubområdet har foreningen »Ungdomsringen« et undervisningstilbud for pædagoger, der ønsker at etablere rollespilsgrupper i deres institutioner.

Inden man henviser en person til et lokalt rollespilstilbud, skal man undersøge, om kvaliteten er i orden. Man bør bl.a. afklare vilkårene for deltagelse i gruppen, spillelederens faglige kompetencer og de krav, der stilles til deltagerne fagligt og socialt. Hvilket regelsystem der anvendes er ikke interessant i forhold til en vurdering af gruppens kvalitet som henvisningstilbud.

I Københavns kommunes rollespilsprojekt, er vi ved at udvikle vores eget rollespils-regelsystem. Disse regler vil inkludere pædagogiske og didaktiske afsnit, der sætter de unge mennesker i stand til at etablere deres egne grupper uden voksendeltagelse, og med optimale forhold for det sociale samvær. Hvornår og hvordan disse materialer kan rekvireres, er endnu ikke fastlagt.

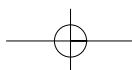
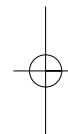
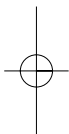
Referencer

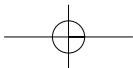
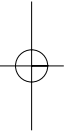
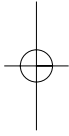
- PPR. Københavns *Årsberetning for 1999/2000*. Dansk psykologisk Forlag København 2001.
- Jørn Halberg Beckmann: *Børn og unges trivsel*. Klinisk psykologisk afdeling, Odense Universitetshospital 1999.
- Maria Rørbæk: *Orden i kaos*. Københavns Kommuneskole nr. 7 2003.
- Hanne Gabel Christensen: *Druider og drager efter skoletid*. Politiken 30 / 12 2000.



Abstracts til dette nummer vil være at finde i nr. 2, 2004.

Abstracts for this issue will be printed in No. 2, 2004.





Psykologisk Pædagogisk Rådgivning

Årgang 40 – nr. 1 - 6 - 2003

ARTIKLER

| | |
|---|----|
| Finn Held og Leif Vejen: <i>Specialpædagogik og læreruddannelse</i> . . . | 3 |
| Jørgen Chr. Nielsen: <i>Den rummelige folkeskole</i> | 17 |
| John Olsen: <i>En usikker læser i efteråret 2. klasse er med stor risiko også en usikker læser i 4. klasse!</i> | 24 |
| Bianca Holders Shkoza: <i>Undervisning i ordkendskab</i> | 32 |
| Anna Gellert: <i>Ordkendskab og læseforståelse</i> | 55 |
| Søren Hertz: <i>Ressourceorienterede historier om børn med DAMP</i> | 71 |
| Susanne Høeg: <i>Psykodynamisk korttidsterapi med børn og unge</i> . . | 79 |
| Gerda Vinther: <i>Observationsskema spædbørn 0-8 måneder</i> | 99 |

Tema: Specialpædagogisk forskning i Norden

| | |
|--|-----|
| Poul Skov: <i>Forord</i> | 135 |
| Kirsten Baltzer og Susan Tetler: <i>Aktuelle tendenser i dansk specialpædagogisk forskning på børneområdet</i> | 136 |
| Bengt Persson: <i>Specialpædagogisk forskning i Sverige. Problemstillinger, erfaringer og perspektiv</i> | 163 |
| Peder Haug: <i>Regimer i forskning om specialundervisning i Norge</i> | 181 |
| Joel Kivirauma: <i>Specialpædagogik som videnskabelig disciplin i Finland undersøgt i lyset af akademiske afhandlinger</i> | 205 |
| Gretar L. Marinósson: <i>Specialpædagogisk forskning i Island – problemstillinger, erfaringer og perspektiver</i> | 226 |
| — | |
| Svend Kreiner & Mogens Hansen: <i>Analyse af fejl i læseprøver</i> | 255 |
| A. B. Scharff: <i>Modernitetens konsekvenser for læringsbegrebet på de institutionaliserede uddannelser</i> | 268 |
| Jan Tønnesvang: <i>Skitse til et subjekt-relationalt grundlag for pædagogisk tænkning</i> | 285 |
| Erik Johansen & Henning Qvist: <i>Associationsanalyse med Rorschach – et eksempel</i> | 299 |
| Boje Juhl-Petersen: <i>Børnehaveklasselevernes sprog 2001-2002 ved 3 københavnske skoler</i> | 315 |

Nr. 1 – 2004

81

| | |
|--|-----|
| Karen Byrial Jensen: <i>Children's Communication Checklist</i> | 319 |
| Kurt Kristensen: <i>Kan de skandinaviske perspektiver på integration og inklusion implementeres i udviklingslandene?</i> | 329 |

Tema: Rummelighed, KVIS og PPR

| | |
|---|-----|
| Ole Hansen: <i>Forord</i> | 363 |
| Kim Foss Hansen: <i>Hvad er det, vi ser i KVIS?</i> | 371 |
| Finn Christensen: <i>Danmark, et godt sted for mennesker med særlige behov</i> | 385 |
| Bengt Persson: <i>Dokumentation över särskilt stöd</i> | 390 |
| Niels Egelund: <i>PPR og fremtidens socialpædagogiske indsats</i> | 403 |
| Pia Guttorm Andersen & Kjeld Fredens: <i>Pædagogisk teknologi</i> | 410 |
| Thomas Nordahl: <i>Elevenes stemme</i> | 417 |
| Hannah Fjældstad: <i>PPR som løftestang eller dødvægt?</i> | 434 |
| Bent B. Andresen: <i>Efteruddannelse der gør en forskel</i> | 441 |
| Ole Hansen: <i>Casestudy over den vidtgående specialundervisning i to regioner – april 2003</i> | 444 |
| Lars Qvortrup: <i>Barnets hverdagskompetener: Den rummelige skole og det rollekompetente barn</i> | 463 |

| | |
|---|-----|
| Anegen Trillingsgaard: <i>Skolens blinde øje. Et casestudie af urolige og ukoncentrerede børn i folkeskolen</i> | 503 |
| Charlotte Norby og Ask Elklit: <i>Unge i sorg – erfaringer fra gruppeforløb med unge, som har mistet en kræftsyg forælder</i> | 520 |
| Anne Linder: <i>Et nødvendigt fokus på hverdagslivets selvfølgeligheder i et relations- og ressourceorienteret pædagogisk arbejde</i> | 538 |
| Preben I. Christoffersen: <i>Sociale relationer og udviklingsstøtte til børn med særlige behov</i> | 553 |
| John Olsen: <i>At arbejde som konsulent som en del af psykologarbejdet</i> | 577 |
| Mikala Lousdal Liemann: <i>Autisme – med eller uden ADOS</i> | 588 |

Tema: Pædagogisk-psykologiske perspektiver

| | |
|---|-----|
| Bjarne Nielsen: <i>Forord</i> | 631 |
| Bjarne Nielsen: <i>Indledning</i> | 640 |
| Jens Rasmussen: <i>Inklusion og eksklusion – om skolens rummelighed</i> | 645 |
| Mads Hermansen: <i>Hvad er pædagogisk psykologi?</i> | 656 |
| Bjarne Nielsen: <i>Krav og forventninger til PPRs opgaveløsning</i> | 672 |

| | |
|--|-----|
| Ole Bang-Larsen: <i>Classroommanagement</i> | 686 |
| Jørn Nielsen: <i>PPR i en omstillingstid</i> | 692 |
| Charlotte Højholt: <i>Brugerne og PPR</i> | 712 |
| Henning Strand: <i>Konsultativt arbejde</i> | 733 |
| Henning W. Nielsen: <i>Den pædagogisk-psykologiske undersøgelse og vurdering</i> | 754 |
| Poul Nissen: <i>Om udarbejdelse af behandlingsplaner i psykosocialt perspektiv</i> | 764 |

KORT SAGT

| | |
|--|-----|
| Holger Wahlström: <i>Replik til Hannah Fjældstad</i> | 619 |
|--|-----|

OMTALE AF NY LITTERATUR

| | |
|--|-----|
| Astri, Johnsen, Rolf Sundet og Vigdis Wie Torsteinsson: <i>Samspil og selvoplevelse. Nye veje i relationsorienteret terapi</i> (Ole Løw) .. | 121 |
| David Woods: <i>Hvordan børn lærer og tænker</i> (Jens Christian Jacobsen) | 123 |
| Elkhonan Goldberg: <i>Hjernens dirigent. Frontallapperne og den civiliserede bevidsthed</i> (Helge Kastrup) | 125 |
| Helle Høiby: <i>Ikke mere mobning – værktøjer for lærere og pædagoger</i> (Per Nielsen) | 127 |
| Struve, Kaj: <i>Forebyggende pædagogik – en grundbog</i> (Kirsten Højberg) | 128 |
| Hanne Hostrup: <i>Supervision på gestaltterapeutisk grundlag</i> (Henning Strand) | 129 |
| Jesper Juul og Helle Jensen: <i>Pædagogisk relationskompetence – fra lydighed til ansvarlighed</i> (Dorit Lendorf) | 130 |
| Ole Kyed og Kirsten Baltzer (red.): <i>Undervisning af elever med særlige forudsætninger – en artikelsamling</i> (Birgit Marott) | 131 |
| Monica Hedenbro & Ingegerd Wirtberg: <i>»Marte meo – samspil og udvikling«</i> (Henning Strand) | 243 |
| Charles Jackson: <i>Psykologisk testning</i> (Birgit Marott) | 244 |
| Don Campbell: <i>Mozarteffekten – for børn</i> (Mette Lilsig) | 344 |
| Judith Wallenstein m.fl.: <i>Myten om den lykkelige skilsmisse. En kilde til forståelse af skilsmissebørns voksenliv</i> (Eivind Tellerup) | 247 |

| | |
|--|-----|
| Bente Jensen: <i>Sundhed og sårbarhed store børns beretninger om sundhed og hverdagsliv</i> (Karen Kyndrup) | 248 |
| Tor Nørretranders: <i>Det generøse menneske – En naturhistorie om at umage giver mage</i> (Anders Leerskov) | 250 |
| Hanne Warming: <i>Det er lidt svært – men jaeg må jo sige min mening</i> (Eivind Tellerup) | 348 |
| Merete Holmsen: <i>Samtalebilleder – en vej til bedre kommunikation med børn</i> (Eivind Fruelund) | 349 |
| Carsten René Jørgensen: <i>Psykologien i senmoderniteten</i> (Ole Løw) | 351 |
| Michel Lewis: <i>Forandringens mulighed: Hvorfor fortiden ikke kan forudsige fremtiden</i> (Henning Strand) | 353 |
| Søren Gytz Olesen & Peter Møller Pedersen (red.): <i>Pædagogik i sociologisk perspektiv</i> (Palle Bendsen) | 354 |
| Jørgen Frost: <i>Selvforstærkende strategier hos begynderlæseren</i> (Eivind Fruelund) | 356 |
| Arne Poulsen: <i>Udvikling – risiko og modernitet</i> (Karen Kyndrup) | 357 |
| Karen Glistrup: <i>Hvad børn ikke ved ... har de ondt af. Familiesamtaler i Voksenpsykiatrien</i> (Flemming Bang Rasmussen) | 494 |
| Harlene Anderson: <i>Samtale, sprog og terapi</i> (Ole Løw) | 495 |
| Per Straarup Søndergaard: <i>Seje tøser – stakkels piger</i> (Birgit Marott) | 498 |
| Jean Lave og Wenger Etienne: <i>Situeret læring</i> (Palle Bendsen) ... | 499 |
| Per Hove Thomsen: <i>Om børn og unge med tvangssymptomer</i> (Birgit Marott) | 499 |
| Bente Jensen: <i>Kompetence og pædagogisk design</i> (Birte Kvist) ... | 621 |
| Ann-Christin Cederborg: <i>Interview med børn – en guide til undersøgelse og efterforskning</i> (Henning Strand) | 623 |
| J. Beck & H. Wellershof: <i>Sanserne i undevisningen. Om at leve og lære i tingenes nærhed</i> (Mette Lilsig) | 624 |
| Roger Ellmin: <i>Portfoliomodellen: en måde at lære og tænke på</i> (Birte Kvist) | 626 |



Social kognition og nye tekster af Piaget og Vygotskij

Hans Vejleskov: *Om børns forståelse af andre mennesker*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2003, 114 sider.

Hans Vejleskov: *Børns forståelse af menneskelige og sociale forhold. Introduktion til social kognition*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2003, 304 sider.

Frits Shaumburg-Müller & Hans Vejleskov: *Hukommelse, Intelligens og andre kognitive funktioner. Tekster til belysning af Piagets og Vygotskijs teorier om udvikling og læring*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2002, 196 sider.

Vejleskovs lille bog »Om børns forståelse af andre mennesker« skummer efter forfatterens eget udsagn fløden fra det noget større værk »Børns forståelse af menneskelige og sociale forhold. Introduktion til social kognition«. Det gør – i hvert fald indledningsvis og for forfatteren af disse linier i særdeleshed – læsningen af sidstnævnte halve mursten til en noget tung opgave at skulle slide sig igennem. Efter endt læsning af begge, synes formålet med »Børns forståelse...« i lyset af den skummede version ikke mindre åbenlys.

Det er klart at 'storebror' har et andet sigte (psykologistuderende efter for-

fatterens eget skøn), end den mere bredt introducerende udgivelse, men de 300 sider breder sig i virkeligheden ikke yderligere ud i forhold til den opstrammede version. Og da der således ikke er tale om en introduktion, men en kritisk analyse af teoretikere som Piaget, Kohlberg og andre placerer den sig på en underlig måde mellem to stole; skriver Vejleskov her for folk, der har brug for introducerende dele, er han faktisk ikke introducerende nok, og forudsætter han et vist kendskab til området (som givet er tilfældet for hovedparten af dette tidsskrifts læsere) er der ikke meget nyt at hente på de mange sider.

Begge bøger behandler velkendte områder indenfor begrebet social kognition; med- og indfølelse, personlighed og moral osv. Men hvor »Børns forståelse...« er irriterende tung i sine teoretiske gennemgange, virker »Om børns forståelse af andre mennesker« meget mere flydende og præget af en rød tråd, som holdes hele bogen igennem. Endvidere bør det også indvendes, at hvor den lille udgivelse er logisk og forståeligt bygget op, er »Børns forståelse...« med sine mange kapitler og endnu flere underafsnit meget forvirrende, selvom man kunne formode at hensigten har været det modsatte.

En undtagelse, hvor den udbyggede udgivelse er at foretrække, er afsnittet om 'humor' der behandles noget stedmoderligt den introducerende udgivelse og hvor det mere fyldige afsnit i »Børns forståelse...« kommer meget mere til sin

ret. I parentes bemærket har forfatteren tidligere skrevet om dette spændende område i bogen »Latter, morskab og humor« (Akademisk Forlag, 2000). Det er for en stor del Vejleskovs fortjeneste at psykologien nu for alvor synes at fokusere på dette område i stigende grad.

Nye læsere af Vejleskovs forfatterskab kan uden videre problemer stå på udgivelsen »Om børns forståelse af andre mennesker«, mens andre mere garvede vil se sig nødsaget til at skulle lede både længe og dybt efter den innovation, der skulle retfærdiggøre begge bøger. Ønsker man at friske op på sin viden om social kognition eller blot at skimme et overblik over feltet, er de første kapitler i »Om børns forståelse...« imidlertid meget vel egnet. Men når forfatteren direkte vælger at henvise fra lillebror til storebror for videre læsning, sidder man tilbage med enten en følelse af at have fået nok med fra den introducerende bog, og derfor mangler argumenter for overhovedet at afsøge den store – eller man føler sig snydt, siden der alligevel henvises til videre læsning, hvorfor læsning i den lille udgave i et uvenligt øjeblik kunne opfattes som et udtryk for forfatterens raffinerede måde at spille læserens tid på – eller få ham til at købe to bøger i stedet for en?

Anderledes må man nok hævde, at det forholder sig med Vejleskovs bog om »Hukommelse...«, der er udgivet i samarbejde med Fritz Shaumburg-Müller. Her er ikke tale om en introduktion til hverken Piaget eller Vygotskij. De to redaktører bidrager til den forsatte diskussion af disse to klassiske psykologer ved at introducere en række arbejder, der ikke tidligere har været offentliggjort på dansk. Her er tale om dele af en udgivelse af Piaget (i samarbejde med kollegaen Bärbel Inhelder) fra 1968 om »Hukommelse og intelligens«, et Vygot-

skij manuskript fra 1930 »Om psykologiske systemer«, en artikel af V. Ja. Ljaaudis fra 1990 om børn og hukommelse samt dele af en Piaget-analyse af psykologen L.F. Obukhova, der blandt andet diskuterer forholdet mellem Piaget og Vygotskijs teorier. Forud for disse tekster har redaktørerne placeret teksten i en teoretisk og historisk kontekst, der på glimrende vis kvalificerer læseren til de efterfølgende sider.

Bogen placerer sig centralt i diskussionen om hukommelsens udvikling hos børn – et område, der kun i sporadisk omfang har været genstand for opmærksomhed i Danmark.

Det er åbenlyst at denne slags initiativer altid vil kunne gøres til genstand for en diskussion om inklusion og eksklusion; hvorfor netop disse tekster og ikke andre? De to redaktører lader begreberne fra overskriften være styrende, og som læser ender man ikke med en følelse af fragmentation og påtagede sammenhænge. Med redaktørernes indledninger efterlades man med et solidt udgangspunkt for læsningen af de oversatte arbejder – og på denne måde fremstår bogen logisk, velovervejet og sammenhængende. Bogen må være svært at undsige sig, hvis man som de to redaktører drages af to af det forrige århundredes helt store skikkelser indenfor psykologien, Jean Piaget og Lev Semyonovich Vygotskij. Bogen afsluttet med at Vejleskov sender læseren ud på ny færd med bud på videre læsning. På denne fine måde ender bogen med at være lige på kanten til en grundbog i forbindelse med diskussionen af hukommelse og hukommelsens betydning og udvikling.

René B. Christiansen
adjunkt, cand.pæd i hist/samf
et cand.pæd.pæd.

Video i undervisning og forskning

Helle Rønholt (red.): *Video i undervisningen – observation og analyse*, Forlaget Hovedland 2003 og Heller Rønholt, Sven-Erik Holgersen, Kirsten Fink-Jensen, Anne Maj Nielsen: *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*, Forlaget Hovedland 2003.

Det er de færreste der umiddelbart er glade for at høre sig selv »på bånd« eller se sig selv på fotos eller video-optagelse, men enhver der interesserer sig for hvordan og hvordan de påvirker de mennesker de omgås – og i hvor høj grad det de selv opfatter som deres intentioner, også er det der får en virkning, burde nok benytte en video-optagelse i ny og næ til at observere sig selv som aktør i »udvalgte praksisfællesskaber«. Ved at genopleve sig selv får man en mulighed for at forholde sig mere nøgternt og nuanceret til det man – i første omgang – mere intuitivt fokuserede på i situationen.

Disse to bøger om anvendelsen af video i pædagogiske sammenhænge rummer en række beskrivelser af, hvordan en række undervisere og forskere i fagene idræt, musik, pædagogik og psykologi har brugt videoen til at få nye indsigter i specielt det kropsliges betydning for børns læring. Den er henvendt til andre undervisere eller forskere, og er ment som en inspiration til at bruge mediet til at komme tæt på processerne i den form for »social praksis, hvori mennesker interagerer i rum og tid indenfor institutionelle og materielle rammer«.

Videoapparatet bliver stadigt mere brugervenligt, og mulighederne for at gemme, bearbejde og distribuere optagelserne stadigt bedre. Det er en udvikling der har skabt nye muligheder for at

observere både egen og andres undervisningspraksis.

Undervisning er et meget komplekst, foranderligt og uforudsigeligt fænomen, og det har derfor tidligere været påkrævet at man som – mere eller mindre involveret -observatør f.eks. i et klasseværelse, på forhånd havde afgrænset en problemstilling og at man fokuserede på et sæt begrænsede variable til belysning af denne problemstilling.

Videoptagelse er en indsamling af materiale, der i højere grad en fotografi, lydoptagelse, notater mm. indfanger relationerne mellem lærer-elev, elev-elev, uv.-indhold- elev osv. i deres kompleksitet, og kan derfor anvendes uden at være »filmet« med henblik på en bestemt problemstilling. (Dette synspunkt nuanceres dog i de teoretiske afsnit med nogle overvejelser over, hvordan data-indsamling og data-analyse er tæt forbundne processer).

Men indsamlede data skaber ikke i sig selv ny erkendelse, hverken hos studerende, lærere med udviklingsarbejder eller forskere. Videoptagelserne må beskrives, analyseres, fortolkes, reflekteres for at skabe ny viden. Som baggrund for disse forskningsprocesser skitseres derfor forskellige mulige teoretiske grundlag, og bøgerne drejer sig derfor også om, hvad studier, udvikling og pædagogisk forskning er for nogle fænomener i det hele taget, hvilke spørgsmål det er vigtigt at stille og søge svar på, samt om hvordan viden om undervisning overhovedet eksisterer, hvordan vi får adgang til den, og hvordan den kan kommunikeres.

I bogen om video i *pædagogisk forskning* er disse teoretiske kapitler skrevet af forfatterne i fællesskab og her præsenteres hhv. »Grounded theory«, »Fænomnologi som filosofi og metode«, »Hermenutisk metode« og »Interaktions-

diskursanalyse«. Bogen kan derfor også bruges som en kort introduktion til disse forskningsmetoder.

I forskningsbogens 2. halvdel er kapitlerne skrevet af de 4 forfattere hver for sig, og her gives der eks. på, ikke bare *hvorfor* video kan anvendes som et redskab i pædagogisk forskning, men også på *hvordan*, dog uden at bogens tekst får karakter af en opskrift på den rigtige metode.

De 4 undersøgelser hvor video-observation har været anvendt er

- en undersøgelse af både læreres og elevers arbejde med det idrætsfaglige lærerstof i folkeskolens idrætstimer
- en undersøgelse af læring og udtryksformer i indskolingen (krop, bevægelse, stemme, sang, billedudtryk, talesprog)
- en undersøgelse af »deltagelse som fænomen« foretaget i forbindelse med musikundervisning af helt små børn og
- en undersøgelse af hvordan musikaktiviteter kan styrke specialklassebørns sociale evner, men samtidigt af samspillet mellem lærer- og forskerperspektiv en denne type undersøgelser, når læreren og forskeren er én og samme person.

Jeg synes bøgerne har været spændende og inspirerende læsning, og at de leverer en meget grundig argumentation for, at videotagelser forstået som »audiovisuelle tekster« der kan transskriberes og analyseres kan være værdifulde redskaber for studerende, lærere og forskere, når de vil interessere sig for, hvordan gestik, mimik og bevægelser spiller sammen med den verbale kommunikation i undervisning og andre sociale processer. Det bliver også klart, at mikroanalyse af interaktioner er meget tidskrævende og dermed forbeholdt egentlige forskere,

men jeg er blevet overbevist om, at selv uden en grundig udredning af det observerede, kan man have god brug for, en gang i mellem at kaste et blik på egen nonverbale kommunikation, for at identificere praktiske og upraktiske rutiner og for at komme i tanker om mulige løsninger på de problemer de evt. skaber. Bøgerne har hjulpet mig med at huske, at vi må være selvproblematiserende og ikke tage fysiske genstande, andre mennesker, relationer, oplevelser osv. for givne, vi må ind i mellem sætte os ud over vores »upåagtede fortrolighed med fænomenerne«, og video-optagelser kan være et godt redskab til stadigt at undre sig over verden.

Mette Lilsig

Pædagogisk ledelse

Mai-Britt Herløv Petersen & Mads Hermansen (red.): *Ledelse af skoler og pædagogiske institutioner – er det management?* Forlaget Klim 2003. 190 sider – 229 kr.

Bogen er en antologi med meget forskellige vinkler på ledelse af pædagogiske institutioner. Et centralt tema i flere af artiklerne er spændingsfeltet mellem ledelse og management. Et tema, som er blevet særligt aktualiseret af den udvikling i retning af decentralisering af administrative opgaver og centralisering på det faglige, indholdsmæssige område (centrale værdier, mål og undervisningsplaner), der karakteriserer mange offentlige institutioner.

Bogen giver også flere bud på hvordan offentlige institutioners ledelsesbetingelser præges af at der er mange ledelsesaktører på banen samtidig – stat,

kommune, arbejdsmarkedsparter, forældre og lærere/pædagoger.

I *Ledelse af skoler og pædagogiske institutioner – er det management problematiseres og tematiseres nogle af de grundlæggende dilemmaer, som ledere af offentlige, decentrale organisationer befinder sig i:*

Skal lederen styrkes, eller skal man gå den modsatte vej og styrke ledelsen ved at afskaffe lederen? Skal ledelse være en profession, hvilket implicerer, at ledelsesopgaven varetages af generalister uden en fagspecifik uddannelse, der kan underbygge den faglige kvalitet af organisationens ydelse, eller skal ledelse udspringe af en profession – af egen fagrække, f.eks lærer- eller pædagoguddannelse og -praksis? Er det nødvendigt med dobbeltprofession hos lederne, så almen ledelsesteori kombineres med faglig ledelse i skoler og pædagogiske organisationer?

Hvordan praktiseres forandringsledelse, og hvordan er pædagogisk ledelse en særlig praksisform?

Bogen belyser også ledelse i forhold til problemstillinger vedrørende kompetenceudvikling, teamlæring og værdibaseret ledelse hhv. organisk udvikling, og dilemmaer i forbindelse med udvikling og udviklingsstrategier belyses. F.eks diskuteres muligheder og begrænsninger ved at satse på udvikling oppefra henholdsvis nedefra?

Endvidere trækkes der linier mellem offentlig ledelse og ledelse af private virksomheder.

Som det fremgår er der tale om en bog, som favner bredt, og som vil være interessant for alle ledere i pædagogiske organisationer.

Henning Strand

Vinkler på selvet

Preben Bertelsen, Mads Hermansen og Jan Tønnesvang (red): »*VINKLER PÅ SELVET – en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien*«. Forlaget Klim 2002. 366 sider.

Begrebet om selvet har været centralt for psykologien lige siden Heinz Kohut grundlagde selvpsykologien. Kohut mente, at selvet udvikles gennem hele barndommen ved spejling og genspejling mellem barnet og dets omgivelser, og han gjorde selv-psykologien til et alternativ til Freuds jeg-psykologi.

I *Vinkler på selvet* reflekteres over selvbegrebets anvendelse og anvendelighed. Bogen indeholder en stor buket af vidtspændende artikler om selvet i henholdsvis filosofisk, psykologihistorisk, antropologisk psykologisk, klinisk psykologisk, pædagogisk- og dannelsespsykologisk, organisationspsykologisk, kulturpsykologisk og neuropsykologisk belysning.

Teoretisk repræsenterer forfatterne en stor bredde. Således er såvel en psykoanalytisk, neurobiologisk, kognitiv, fænomenologisk, narrativ som konstruktivistisk forståelse repræsenteret. En rød tråd gennem artiklerne er en relationsorienteret forståelse af selvets udvikling og en opdateret viden på de respektive områder.

Selvom selvbegrebet er udsprunget af psykologien, viser de mange referencer i artiklerne til f.eks filosofi, pædagogik og neurobiologi, at forfatterne også har ladet sig inspirere af beslægtede videnskabelige discipliner.

Det er vanskeligt kort at præsentere de meget komplicerede sammenhænge, som artiklerne omhandler på en ordentlig måde. Alligevel vil jeg kort omtale ar-

tiklerne nærmere for i det mindste at give et indtryk af bredden i bogen.

Bogens første del består af tre artikler, som trækker nogle begrebshistoriske linier op og anlægger en almenteoritisk, filosofisk og historisk vinkel på selvet:

Dan Zahavi som forstår selvet som en realitet, der fremtræder som en oplevelsesmæssig dimension, og derfor er en integreret del af den menneskelige bevidsthed.

Simo Køppe tager udgangspunkt i selvet som en udspændthed mellem interaktion og fænomenologi.

Preben Bertelsen foretager en begrebsdifferentiering mellem selvet, personlighed, identitet og jeg'et og fokuserer på vores intentionelle forbundethed med omverdenen. Han ser selvet som det begreb, der bedst kan udfolde en videnskabelig psykologi om, hvordan det er at være en *nogen*.

Bogens anden, anvendtpsykologiske, praksisorienterede del består af ni artikler. De præsenteres under fem hovedoverskrifter: »klinisk psykologi«, »organisationspsykologi«, »pædagogisk psykologi«, »kulturpsykologi« og »neuropsykologi«.

Under den kliniske overskrift undrer Judy Gammelgaard sig over, at selvbegrebet er så anvendt, når Freuds strukturmodel allerede indeholder alt det, som »selvet« rummer.

Olav Storm Jensen tager udgangspunkt i klinisk praksis og ser terapiens opgave som en hjælp til at »genetablere den kropsligt afbrudte selvkontakt«. For ham er det helt afgørende, at krop, selv og virkelighed ses som en sammenhængende enhed. Han vægter ligeledes det aspekt af selvbegrebet, som refererer til »forholdet til sig selv«.

Under organisationsoverskriften illustrerer Søren Willert, hvordan fokus på

selvbevidsthed – gennem arbejde med en rekonstruktion af G.H. Meads teori om selvet og sammenfatter begreberne om: »beretningen«, »begæret«, »bagagen« og »beslutningen« – kan blive mulighedsgrundlag for forandring i organisationen.

Mads Hermansen anlægger en narrativ vinkel på selvforståelse – inspireret af Ricœur. Han viser, hvordan man kan arbejde med selvberetning og historiefortælling, og hvordan organisationers selvberetninger ligner de historier, som vi fortæller om os selv. Han beskriver også, hvordan selvkærlige fortællinger kan give styrke til at gøre det gode.

Jan Tønnesvang og Mogens Hansen har hver bidraget med en artikel under overskriften: Pædagogisk psykologi.

Jan Tønnesvang forener en selvpsykologisk personlighedsforståelse med det dannelsesgrundlag – »kvalificeret selvbestemmelse« – som er centralt i den danske folkeskole og trækker nogle linier til, hvordan lærerne kan bidrage til den videre udvikling ved at udvikle deres professionskompetence.

Mogens Hansen tager udgangspunkt i kognitive forforståelser, hvor der knyttes an til systembaserede læreproces-teorier. Han stiller krav til en selvets pædagogik, hvor miljøet for selvdannelsen skal være så rigt som muligt, og hvor man nødvendigvis må tage udgangspunkt i selvoplevelsen og selvværd for at mobilisere lærelyst.

Peter Berliner, Malin Wiking og Mathias Blob fokuserer på forholdet mellem selvopfattelse og kultur. Forfatterne forstår selvopfattelsen som narrativ i sin grundstruktur og ser selvbegrebet som et fænomen i verden, som fremtræder forskelligt afhængigt af den kulturelle kontekst.

Afslutningsvis har Anders Degn Pedersen og Albert Gjedde hver skrevet en

artikel hvor selvbegrebet ses fra en neuro-bio-psykologisk vinkel.

Anders Degn Pedersen forholder sig til relationen mellem selv og hjerne i en diskussion af selvbegrebets anvendelighed i neuropsykologien. Han tager endvidere fat om problemstillinger som forholdet mellem hjerne, bevidsthed, selvbevidsthed og spørgsmålet om selvets enhed.

Albert Gjedde forstår selvbevidsthed som udspringende af hjernecellernes virke, og ser selvets som de forskellige be-

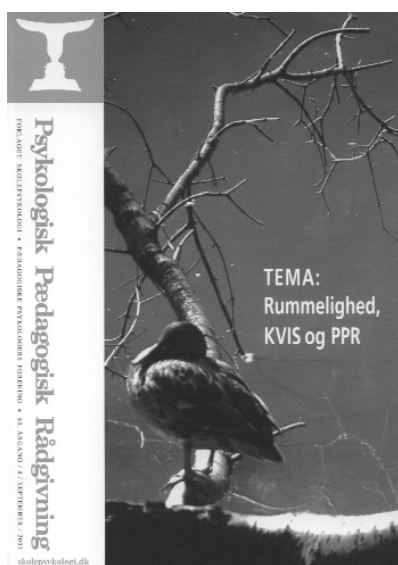
vidsthedsdimensioners samlingspunkt, som er nødvendigt for at kunne forklare mange af de neurale processers empirisk konstaterbare funktionsområder, som beskrives i artiklen.

Bogen gør reflekterende status over selvbegrebet og dets anvendelse inden for human-, samfunds- og sundhedsvidenskaberne og henvender sig således ikke alene til psykologer, men også til studerende og forskere inden for beslægtede områder.

Henning Strand

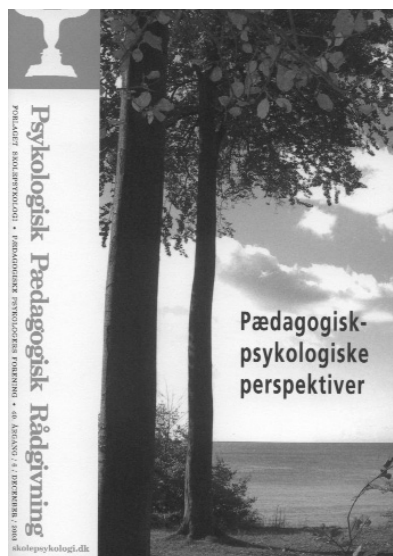
Temanumrene fra 2003 kan stadig købes:

PPR nr. 4, 2003



**TEMA:
Rummelighed,
KVIS og PPR**

**TEMA:
Pædagogisk-
psykologiske
perspektiver**



PPR nr. 6, 2003

Bestilles dem via vores hjemmeside: www.skolepsykologi.dk

eller hos

**Dansk psykologisk Forlag A/S
Kongevejen 155 – 2830 Virum
Tlf. 3538 1655 – Fax 3538 1665**