

Indhold



Anders Winther Pedersen: <i>Klientcentreret konsultation</i>	95
Stine Clasen & Helen Mors: <i>Se, hvad der kan ske. Om arbejdet med og tankerne bag individuelle undervisningsplaner</i>	114
Eia Asen, Neil Dawson og Brenda McHugh: <i>Familien i klasseværelset</i>	125
Nina Vrang: <i>Dialogmøder. Om indførelse af konsultative metoder i PPR</i>	139
Aase Holmgaard: <i>Hvordan blev inklusion til rummelighed? – en analyse af rummelighedsbegrebets oprindelse</i>	154
Abstracts 2004 nr. 1	162
Abstracts 2004 this issue	163
Kort sagt: <i>FPAP – 3. danske Fælleskonference</i>	165
Omtale af ny litteratur	
Madsen, Bente Hjorth, Zøllner, Lilian, Nordentoft Merete: <i>Når selvmordet truer – livet til debat</i> (Anders Leerskov)	167
Tone Kvernbekk (red.): <i>Pædagogik og lærerprofessionalitet</i> (Elsebeth Jensen)	168
Cato R. P. Bjørndal: <i>Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning</i> (Birte Kvist)	171
Jørn Halberg Beckmann: <i>Klinisk Psykologisk Arbejde</i> (Anders Leerskov)	173
Nina Raaschou: <i>Fra konflikt til dialog i skolen</i> (Eivind Fruelund)	174
Roger Säljö: <i>Læring i praksis – et sociokulturelt perspektiv</i> (Eivind Fruelund)	175
Vedfelt, Ole: <i>Manden og hans indre kvinder – Mand i alle livsfaser</i> (Lars Tolsgård)	177
Peter Andersen og Hans Wagner (red.): <i>Artikelsamling om læringsstile</i> (Birgit Marott)	182
Merete Juul Sørensen, Per Hove Thomsen: <i>Om børn og unge med depression: i skyggers land</i> (Birgit Marott)	183
Irene Henriette Oestrich: <i>Selvværd og nye færdigheder. Manual til dig i udvikling</i> (Birgit Marott)	184
Jens Bjerg, red.: <i>Gads Psykologi Leksikon</i> (Anders Leerskov)	184
Sanne Nielsen og Ebbe Vestergaard: <i>Etik og Læring Etik og læring – den etiske metode i teori og praksis</i> (Lakshmi Sigurdsson)	186

Tidsskriftet »Psykologisk Pædagogisk Rådgivning«s Review-panel

Tidsskriftet PSYKOLOGISK PÆDAGOGISK RÅDGIVNING har tilknyttet et review-panel af udvalgte faglige eksperter, som redaktionen samarbejder med i ønsket om at opkvalificere artiklernes faglige niveau. Udvalgte og anonymiserede artikler tilsendes review-panelet til vurdering. Review-panelets vurderinger af disse artikler indgår i redaktionens endelige beslutning om udgivelse. Det er redaktionens endelige ansvar, hvad der måtte udgives.

Review-panel består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

Anne Vibeke Fleischer, neuropsykolog,
cand. pæd. psych.

Gitte Haslebo, organisationspsykolog,
cand. psych.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Svend Aage Madsen, chefspsykolog,
cand. psych.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Karen Vibeke Mortensen, professor,
cand. psych.

Mogens Nielsen, professor, cand.
psych.

Ole Robenhagen, ledende psykolog,
cand. psych.

Anegen Trillingsgaard, chefspsykolog,
cand. psych.

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

Kongevejen 155, 2830 Virum

Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665

e-mail: salg@dpf.dk – hjemmeside: skolepsykologi.dk

Pris: kr. 380,00, stud. kr. 285,00 incl. moms



Klientcentreret konsultation

Her beskrives en interventionsform, som er særlig velegnet i sager med mange parter, der repræsenterer flere forskellige synspunkter og interesser. Parterne inviteres som første tiltag til fælles samtaler. Psykologen leder samtalerne som konsulent efter systemiske principper.

Den systemiske form udvikler netop samtalerne mellem de involverede til en fælles forståelse af problemet og fører videre mod løsninger.

Med udgangspunkt i en undersøgelse af PPR og PPR's brugere vises det teoretisk, at netop den systemiske interventionsform kan løse eller modvirke oppositioner mellem parterne. Dette demonstreres også i praksis ved to cases.

Det diskuteres og eksemplificeres, hvordan man indenfor rammen med systemiske samtaleforløb sideløbende kan anvende andre interventionsformer og involvere andre af PPR's samarbejdsparter.

Af Anders Winther Pedersen
PPR-NV, København

Indledning

I takt med samfundsudviklingen har man i PPR altid haft brug for at omstrukturere sine arbejdsprocedurer. Man har altid været nødt at være opmærksom på forandringer i karakteren af de problemer, som PPR er blevet bedt om hjælp til, og gøre sine strategier tidssvarende i forhold hertil.

Denne artikel er skrevet til inspiration i forbindelse med sådanne omlægninger.

PPR har opgaver i området mellem skoler, daginstitutioner og forældre og møder her ofte modsatrettede interesser og holdninger. Det er derfor vigtigt, at man er ru-

stet til at bevæge sig i dette arbejdsfelt.

Når forældrene har accepteret PPR's involvering i en sag om deres barn, er det vigtigt netop at starte et samarbejde med forældrene. Men det er lige så vigtigt, at man bevarer relationen til skole og daginstitution og er forberedt på de modsatrettede holdninger.

Disse forhold er belyst i Charlotte Højholts undersøgelser af, hvordan forældre og lærere kan opleve samarbejdet under PPR's involvering (Højholt, 1993).

I artiklen beskrives en arbejdsform, hvor forældre, lærere og pædagoger mødes til samtaler ef-

ter systemiske principper under PPR-psykologens ledelse. Disse samtaler er grundelementet i sagsarbejdet som helhed.

Den systemiske samtaleform er særlig velegnet i et felt med flere modsatrettede synspunkter og ideer (Schilling, 2000). Samtidig kan der også være tale om en terapeutisk effekt (Andersen, 2001).

Der vil blive argumenteret for arbejdsformens anvendelighed ved at vise, at den systemiske tilgang til processen kan virke løsnende på de konfliktpunkter som Charlotte Højholts undersøgelse påpeger.

Det demonstreres i to eksempler, hvordan processen kan forløbe i praksis.

I konsulentrollen i den systemiske samtale forholder psykologen sig neutral i en »ikke vidende position«, hvor han er fokuseret på samtalen. Men det skal også behandles, hvordan psykologens øvrige faglighed kan bringes i anvendelse.

Det vises således også, hvordan man kan samtænke den konsultative form med andre metoder, der benyttes ved PPR.

Denne diskussion føres ud fra en mere generel synsvinkel på konsultationsmetoden.

Caplan beskæftiger sig med konsultative modeller, der er analoge til den her viste (Caplan, 1970). Den behandlede arbejdsforms systemiske fundament vil blive diskuteret i forhold til Caplans former.

Terminologi

Den behandlede arbejdsform »klientcentreret konsultation« benævnes for lethedens skyld blot som »arbejdsformen«.

Flere steder i sine undersøgelser og artikler taler Charlotte Højholt om PPR's brugere. I denne artikel er brugerne forældre, skolens personale og fritidsinstitutionens pædagoger, som har relation til en problemstilling vedrørende et barn, som er henvist til PPR.

Generelt følger jeg Caplans (Caplan, 1970) og Tom Andersens (Andersen, 2001) benævnelser af deltagerne i møderne, det vil sige konsultationerne vedrørende det henviste barn. Psykologen benævnes i funktionen som mødeleder »konsulent« og er i en »konsulentrolle«. Barnet er »klient«, mens forældre, lærere og pædagoger er »konsultanter«.

Men igen for lethedens skyld vil »konsultanterne« blive betegnet som »deltagerne«.

Det skal bemærkes, at der i behandlingen af Caplans former benyttes Caplans betegnelser.

Børnenes navne i eksemplerne er opdigtede.

TO EKSEMPLER PÅ HENVISTE BØRN

Som nævnt relateres den teoretiske diskussion til praksis, og der indledes med to problembeskrivelser.

De handler om et par drenge, der begge er indstillet på grund af problemer i det sociale samspil. Beskrivelserne er sammendrag fra henvisningsskemaerne og dagbogsoplysninger samt mundtlige oplysninger, der forelå, inden sagerne blev taget op. Der er tale om oplysninger fra både hjem, skoler og fritidsinstitutioner.

Det første eksempel vedrørende »Mads« er valgt, fordi der er involveret mange parter med modsatte synspunkter i forhold til problemstillingen.

Eksemplet omkring »Janus« er medtaget, fordi det demonstrerer arbejdsformen, hvor klienten selv er deltagende ved møderne og er aktiv i processen.

Eksempel 1, Mads

Mads var meget støjende i timerne, og hans opførsel overfor de andre børn var voldsom. Han viste ikke forståelse for, at han forstyrrede og var til stor gene. Han søgte konstant maksimal opmærksomhed fra lærerne, men nåede ikke det faglige arbejde. Denne opmærksomhed endte negativt og udviklede sig til konflikter, som også involverede andre børn med ukvemsord og fysiske konfrontationer. Lærerne følte sig ofte nødsagede til at tage ham ud af klassen. På tomandshånd viste Mads forståelse og kunne også være angrende. Men det havde ikke indflydelse på senere adfærd.

Konflikterne kendtes også på fritidshjemmet, og man havde indledt et samarbejde med en af pædagogerne, der havde været inde og observere i klassen. Men det bragte ikke en løsning nærmere.

Flere af de øvrige børns forældre udtrykte ønsker om at få løst problemerne i klassen. Ellers ville de overveje at flytte deres børn. Derfor blev der holdt et par forældremøder.

På møderne gav Mads' forældre udtryk for stor utilfredshed med klassens lærere. Denne holdning blev delt af andre forældre.

Lærerne var indbyrdes også uenige om, hvordan problemerne skulle tackles. To af dem gav udtryk for følelse af inkompetence i lærerjobbet og havde brug for at få stillet en diagnose.

Skolens ledelse og støttecenter mente ikke, at man havde ressourcer til at rumme Mads, og at han derfor hørte til i en specialklasse.

Lærerne ønskede, at psykologen observerede Mads i klassen undersøgte ham, så man kunne få en uddybende analyse af drengens reaktioner. Man ønskede anvisninger på, hvordan de skulle reagere for at bedre Mads' adfærd og skabe ro i klassen. Lærerne kunne ikke acceptere at skulle være opmærksomme på en enkelt elev i op til 90% af tiden.

Mads' forældre er skilt, og begge bor med nye partnere. Mads bor

hos sin mor men er ofte hos sin far. Begge par er meget involverede i drengens opvækst og trivsel. Men de var ikke enige. Hjemmearbejdet endte i konflikter.

Eksempel 2, Janus

Han går i 7. klasse og er tilflytter. Fra sin ankomst knyttede han sig til de mere »uheldige elementer« i klassen og indtog hurtigt en ledende rolle. Han sagde, hvad der passede ham, til skolens personale, og der var generelt meget uro omkring ham. Det sociale klima i klassen forværredes. En tendens, som man satte i forbindelse med, at Janus var begyndt i klassen. Klasselærerens forhold til Janus blev dårligere.

Janus havde også en del faglige problemer, som krævede en særlig indsats fra hans side. Men hverken hjemme eller i skolen arbejdede han tilstrækkeligt.

Janus blev i øvrigt beskrevet som en aktiv dreng, der brugte det meste af sin fritid på sport, som han var dygtig til. Hjemmet bakkede ham op i disse aktiviteter og han opnåede gode præstationer.

Mundtligt gav læreren udtryk for at mene, at forældrene presede Janus til idrætsresultaterne. Forældrene delte skolens bekymring med en bemærkning om, at de fornemmede, at Janus var startet på en rutschetur i negativ retning ved sin ankomst i den nye klasse.

Skolen havde haft jævnlig kontakt til hjemmet og holdt møder uden at det bragte en løsning.

PPR OG BRUGERNE

I de to eksempler ser vi problemstillinger i sager med parter, som har interesser og synspunkter, der i større eller mindre grad er rettet mod hinanden.

Selv om parterne ønsker et samarbejde, så er skole og hjem i opposition med beskyldninger overfor hinanden.

Trods forskelle i holdninger, interesser og synspunkter er alle enige om at søge hjælp hos PPR. I det ene tilfælde har man formuleret, hvilke løsninger man forventer som resultat.

Situationen, som den er beskrevet, er udgangspunkt for et efterfølgende sagsarbejde.

Men hvordan et sagsforløb kan opleves af parterne i samarbejdet med PPR, er undersøgt af Charlotte Højholt (Højholt, 1093).

Man har ved interview fået et antal PPR-brugeres beskrivelser af forløb, som de har været involveret i.

De resultater fra undersøgelsen, som er relevante i forhold til eksemplerne og temaer i artiklen i øvrigt, skal i det følgende refereres i forhold til overvejelser ved sagsbehandlingen.

Henvisningen

Undersøgelsen viser, at allerede de første henvendelser med beskrivelser af problemerne fra skole til hjem kan skabe uvilje hos forældrene. For det første kan der i selve beskrivelsen være brugt ord og vendinger, som er svære for forældrene at forstå. Men det kan stå værre til med genkendelsen af deres barn i det, som de får forelagt. Forældrene føler sig også ofte magtesløse. Familien mangler handlemuligheder og føler sig angrebet. Derved bliver måden, man opstiller problemet på, et problem i sig selv, og skolens og hjemmets fælles interesser forsvinder til fordel for fokusering på ansvar og skyld (Højholt, 1993).

Institutionerne

Der kan være forskellige opfattelser af problemet alene på baggrund af de sammenhænge, hvor man er sammen med barnet.

Målsætninger og kulturer er anderledes i et fritidshjem i forhold til i en skole og i hjemmet. Det spiller en rolle i problemopfattelserne.

Sat lidt på spidsen taler fritids-pædagogen om sine sociale opgaver med gruppen. Han tænker på aktiviteter, der kun lykkes, hvis gruppen fungerer godt socialt. Dvs. at det enkelte barn fungerer socialt.

Læreren har sin fokus på indlæring. Derfor vil hun overvejende tale om indlærings- og adfærds-

problemer, fordi de forårsager, at undervisningen ikke lykkes.

Hjemmets kultur er præget af omsorg overfor hinanden, accept og tolerance. Her skal mere til, at man opfatter noget som problemer. Jævnfør, at kun en tiendedel af henvendelserne til PPR kommer direkte fra hjemmet (Højholt, 1993).

Skolen beskrives også som et lukket rum med sin egen indre logik, som den ikke behøver at forsvare eller inddrage andre personer i. Den kan derimod legitimere sin egen måde at definere krav på. Forældrene har f.eks. svært ved at få indblik i deres barns undervisningssituation. De er normalt henvist til forældresamtaler, der oftest kun omhandler faglige aspekter. Forældrene føler sig tit fremmede i forhold til skolen.

På fritidsinstitutionen er det derimod kutyme, at forældrene kommer og går, som de har lyst. Og der er mere tid til at tale med personalet. Det mærker man ofte ved, at forældre udvikler et mere fortroligt forhold til det pædagogiske personale.

Hvis skole og hjem er på kollisionskurs, kan f.eks. pædagogerens menneskelige egenskaber og deres evne til at forstå barnet bruges mod lærerne.

Skolen som organisation kan gøre forældrene utilpasse eller direkte bange for at komme der til

samtaler med lærerne. Også dårlige erfaringer fra egen skoletid spiller ind (Højholt, 1993)

Sagsbehandlingen

Hvis forældrene er utrygge ved skolen, og de er indkaldt til møde med lærerne og psykologen, bliver det ikke nemmere for dem, hvis de mærker, at lærerne og psykologen allerede har haft et indledende møde. Det er en magtesløs situation for forældrene at blive sat i.

Omvendt, hvis psykologen har haft kontakt til hjemmet før sin kontakt til skolen, og han derved har skabt en alliance med hjemmet, kan skolen blive utryg. Lærerne kan ligefrem føle sig koblet af.

Det er dem, der har henvist barnet, og nu taler psykologen kun med hjemmet. Det kan føles truende ikke at vide, hvis parti psykologen tager. Lærerne har ikke en chance for at vide, om der bliver sagt noget om dem og hvad.

Men det er ikke kun spørgsmålet, om psykologen tager parti, der kan gøre lærere og forældre nervøse. Det er også det at skulle møde eksperten. Hvilken lærer eller forældre føler sig så sikker i sin rolle, at det ikke kan frygtes, at man bliver udleveret som én, der ikke slår til eller er problemskabende.

Når man skal i gang med en proces til løsning af problemerne, kan enkelte af parterne altså føle sig sat udenfor indflydelse. De kan

mangle forståelse af eller viden om, hvad psykologen egentlig foretager sig.

Forældrene kan også blive presset ind i et terapi- eller samtaleforløb, de ikke kan se, at de har brug for (Højholt, 1993).

AT UDFORDRE BRUGERNE SYSTEMISK

I dette afsnit skal ovennævnte undersøgelse sammenholdes med grundrids af systemisk teori. Det vises, at de udvalgte kritikpunkter fra brugerundersøgelsen kan imødegås ved arbejdsformens procedure. I argumentationen anvendes der citater fra litteratur vedrørende de berørte områder om systemiske samtaler.

Grundsyn

Charlotte Højholt advarer mod »en endimensional forståelse af mennesket, hvor både dets egne intentioner med det, det gør, og dets aktuelle muligheder for at handle, forsvinder ud af synsfeltet« (Højholt, 1996).

Hun argumenterer for, at vi som sociale individer er bevægelige og omskiftelige, og ud fra vores »ståsted og position har vi særlige muligheder for handling, særlige bidrag, opgaver, interesser i og perspektiver på, hvad der foregår, og hvordan det eventuelt kan eller bør ændres« (Højholt, 1996).

Man imødekommer denne argumentation ved at vælge en strategi, der bygger på en andenordens kybernetisk arbejdsmetode frem for første.

En førsteordens arbejdsmetode kan repræsentere det, som ligger i advarslen, nemlig en lineær tænkning, der bygger på antagelsen af, at man kan lave objektive observationer. Derimod postuleres det indenfor andenordens kybernetikken, som de systemiske teknikker henføres til, at denne objektivitet ikke findes. I stedet er fokus rettet mod det observerende system i sin helhed (Haslebo, 1997).

Når man ikke kan sanse en objektiv virkelighed, postuleres det, at mennesket selv konstruerer den virkelighed, det lever i. Det har sit eget kort over sin verden, som det mentalt kan bruge til at orientere sig efter (Schilling, 2000).

Men når fokus er rettet mod et observerende system af mennesker, bliver samtalen central i forsøget på at finde en fælles virkelighed. Netop gennem dialogen, bliver de del af hinandens virkeligheder og skaber sammen en fælles verden (Schilling, 2000).

En form, der bygger på systemiske teknikker, vil give sagsforløbet en åbenhed og fleksibilitet overfor deltagerens mere personlige præferencer, som Charlotte Højholt efterlyser.

Relationerne

I interviewundersøgelsen udtrykker nogle lærere og forældre bekymring vedrørende deres orientering om selve forløbet i sagsbehandlingen, hvor de kan føle sig sat udenfor indflydelse.

De kan også fornemme alliancer mellem psykologen og modparten i sagen. Bekymringen kan også gå på mødet med eksperten eller et pres i forhold til terapiforløb.

Nævnte bekymringer handler om at føle sig som deltager i processen og om relationen til de øvrige parter.

I den systemiske dialog og proces er alle parterne inddraget, har ansvar og bliver hørt. Alle tanker og ideer opfattes som ligeværdige som fundament til den konstruktive dialog, der gør forløbet skabende.

Det er fundamentalt for den systemiske proces, at virkeligheden samskabes i fællesskab af deltagerne gennem samtale. Vi kan få del i hinandens virkelighed ved, at vi som observatører til vores egen virkelighed siger noget om vores oplevelser (Schilling, 2000). Det vil sige, at alliancer undgås.

Det er konsulentens opgave gennem dialogen at hjælpe deltagerne frem til fælles beskrivelser af situationen og til ideer til handlinger, der er forskellige fra de oprindelige og uhensigtsmæssige (Schilling, 2000).

Selv om psykologen nok må betegnes som ekspert, forsøger han ikke at løse deltagerens problemer ud fra teoretiske forklaringer, men er som konsulent i dialog med dem. En rolle, der vil virke mindre provokerende.

For at hjælpe deltagerne til at komme med anderledes ideer, siger Tom Andersen, at man må udfordre deltageren ved at stille spørgsmål, som er »tilpas usædvanlige«. Hvis spørgsmålene er for usædvanlige, bliver det ubehageligt, og en bevægelse hæmmes. Lidt usædvanlige spørgsmål har ringe effekt. Men er de tilpas usædvanlige, får de samtalen til at vedligeholde sig selv og udvikle sig i en retning, der låser situationen op (Andersen, 2001).

Vi ser altså en proces, hvor deltagerens udtalelser er kernepunktet for processen. Det betyder, at de vil føle sig som medansvarlige og med indflydelse på forløbet.

Men vi ser også, at det tilstræbes fra konsulentens side, at samtalen udvikler sig, uden at den kommer til at føles ubehagelig for deltagerne.

Kulturerne

Charlotte Højholt finder også, at forskellene på de kulturer, som er repræsenteret ved familien, fritidshjemmet og skolen, som en vanskelighed for dialogen parterne imellem.

Forskellene vil typisk give sig udslag i værdigrundlag og tænkemåder. Udgangsbetingelserne for sagsarbejdet kan derfor være divergerende opfattelser af problemerne og deres årsager.

Men vi har set, at den systemiske samtale som udgangspunkt kan rumme forskellige synspunkter. I litteraturen bruges ofte i den forbindelse det irske sagn »Den 5. provins« som eksempel, hvor flere uenige parter mødes på fremmed grund til en drøftelse af problemerne, og hvor de fremlægger deres synspunkter for hinanden. Og de får mulighed for at få en forståelse af, hvad modparten tænker (Schilling, 2000).

Konsulenten tilslutter sig ikke de enkelte deltageres synspunkter. Men for at skabe en udvikling mellem de divergerende synspunkter, er det vigtigt, at han forholder sig nysgerrigt og neutralt i forhold til alle synspunkter. Han skal undgå alliancer ved f.eks. at komme med særligt anerkendende udtalelser eller vise holdninger, der kan tolkes i enkelte deltageres favør (Haslebo, 1997).

Samlet kan man påpege, at arbejdsformen med sit fundament i systemisk praksis kan rumme deltagere, der repræsenterer forskellige kulturer.

SAMTALER PÅ SYSTEMISK GRUNDLAG

Ovenfor er det teoretisk anskueliggjort, at væsentlige konflikt-punkter og utryghed, som er beskrevet af Charlotte Højholt, kan imødegås gennem samtalerne ved den skitserende arbejdsform.

Dette skal nu videre demonstreres fra praksis ved at vende tilbage til de to eksempler.

Afsnittet afsluttes med en evaluering i forhold til Charlotte Højholts undersøgelse.

Første møde i storgruppe vedrørende Mads

De nærmeste voksne, der var involverede i problemstillingen, blev inviteret til et møde. Konsulentens opgave er at få deltagerne ind i en proces til udvikling af nye konstruktive ideer og bane vejen til løsninger, som kan være tilfredsstillende for parterne.

Som nævnt stod deltagerne markant overfor hinanden med meget forskellige synspunkter og holdninger. De informeres om, at alle deres synspunkter er vigtige.

Efter et resume af problemstillingen indledtes en talerunde, hvor hver fik lejlighed til at fremkomme med sine synsvinkler.

Det var ikke svært for parterne. Talelysten var stor, så det var svært at styre processen. Det ene synspunkt tog hurtigt det andet. Forældrene havde meget at sige om

hinandens evner som ansvarlige opdragere.

Det eneste, forældregruppen kunne blive enig om, var, at det var en »umulig« klasse, som lærerne ikke kunne styre. Så gruppen var langt fra at se en fælles virkelighed i opfattelsen af problemerne.

Derpå udfordredes den ene forælders ideer ved et »tilpas usædvanligt spørgsmål« om, hvad Mads måske kunne have af positivt udbytte i sit samvær med den anden part.

Det flyttede forældrenes fokus fra hinandens svage og mangelfulde sider til mere positive. Det førte samtalen fra problemerne til Mads' positive ressourcer.

Pædagogen fra fritidshjemmet kunne koble sig på temaet med støttende synspunkter, og atmosfæren mellem deltagerne blev mere åben og venlig.

Man var nu parat til at se på lærernes perspektiver.

Men kunne forældregruppen se, hvordan situationen tegnede sig for lærerne sammen med Mads i klasseværelset med tyve andre børn?

Kunne de se, hvilke handlemligheder lærerne havde, for at de kunne få det rart med Mads?

Det kunne de ikke få ideer til. Den udfordring var for stor, eller også var spørgsmålet »for usædvanligt«.

Lærergruppen fik stillet samme spørgsmål. De var ikke enige og virkede usikre. De kom med mange

ideer og tanker, og pædagogen var igen aktiv. Han havde været i klassen som en lidt anonym iagttager, og han var helt på bølgelængde med lærernes usikkerhed, som ærligt blev lagt frem.

Det blev en lang drøftelse, hvor forældregruppen forholdt sig forholdsvis passivt. Men på spørgsmåle om, hvilke tanker de fik, blev der nu udtrykt respekt for lærerne, og man mente, at deres opgave i klassen var meget svær.

Samlet var der tilfredshed med, at mødet havde udviklet sig positivt og konstruktivt.

En af forældrene fik den tanke, at lærerne sammen med pædagogen havde brug for at fortsætte processen alene med undertegnede fra PPR.

Forældrene var nået nærmere fælles opfattelser. Man så nu lærerne som kompetente, men de skulle arbejde videre med problemerne. Samtidig havde forældrene også fået tillid til, at der blev holdt møde uden deres deltagelse.

Der blev aftalt to møder i en lille gruppe med lærerne og pædagogen. Den samlede store gruppe skulle mødes igen herefter.

Undervejs skulle forældrene orienteres om temaer og resultater af drøftelserne i den lille gruppe.

Møder i lille gruppe vedrørende Mads

Efter en første runde var det oplagt at fokusere på synspunkternes forskelle og ligheder.

Lærerne var meget optaget af forskellighederne i deres pædagogiske arbejde i relation til, hvordan de så hinanden som mennesker. Men deres fælles udgangspunkt var at nå frem til, hvordan de kunne påvirke Mads.

Da dette perspektiv ikke bragte dem videre, udfordredes deres synspunkter med et »usædvanligt« spørgsmåle, der relaterede sig til det ansvar, som Mads eventuelt selv måtte tage for at nå sine mål.

Hvor lå lærernes ansvar i forhold til forældrenes?

Det gav nye ideer. Men man frygtede at komme i opposition til forældregruppens holdninger.

Første samtale endte alligevel med en formulering af nye krav og strategier overfor Mads. Disse ville man melde tilbage til forældregruppen med ønske om opbakning hjemme.

Ved det andet møde i den lille gruppe fortalte lærerne om forældrenes reaktion på de nye krav og strategier. Der havde været delte meninger, men forslagene var accepteret.

Lærerne og pædagogen refererede derpå på skift meget detaljeret om et helt nyt og positivt adfærdsmønster, som Mads havde fået. Han

kunne tage mere ansvar, og de oplevede, at situationen pludselig var positivt uigenkendelig. Nu behøvede Mads ikke mere opmærksomhed end de øvrige børn i klassen.

Ved resten af mødet fokuserede man på de forskelle, der havde ført til ændringerne. Lærerne og pædagogen drøftede, hvordan de nye forventninger til Mads havde øget hans selvværd og forårsaget den følgende positive adfærd.

Andet møde i stor gruppe

Der var et radikalt stemningsskift i forældregruppen. Man talte nu med respekt om hinandens forskelligheder. Man så også store forandringer med Mads' relation til skolen.

Mads havde mærkeligt nok altid været glad for at gå i skole, trods de mange konflikter. Men nu lavede han også lektier med glæde. Den ene af forældrene formulerede den ide, at Mads var vokset ved at få mindre oppasning både hjemme, i skolen og på fritidshjemmet. De voksne var holdt op med at diskutere, hvordan de skulle hjælpe ham. Hjælpe ham med ting, som han godt selv kunne tage ansvar for.

Parterne var enige om, at nu havde de fået god kontakt til hinanden, og de følte, at problemet var løst. Man havde også tillid til, at man kunne tale sig til en løsning, hvis situationen skulle tilspidnes igen.

Det var tilsyneladende lykkedes at hjælpe deltagerne med at nå frem til fælles ideer og udvikle handlinger, som de i enighed mente kunne løse problemerne. Man fik ikke brug for en psykologisk undersøgelse, eller at der blev stillet diagnose med henblik på et andet skoletilbud, som det oprindeligt var formuleret.

Møde vedrørende Janus

Efter samme model som ovenfor inviteredes parterne omkring Janus til møde. Det vil sige forældrene og klasselæreren. Men her var Janus, som sagen drejede sig om, også bedt om at komme.

Som indledning blev parterne bedt om at ridse deres syn på sagen op. Den heraf følgende dialog var hård for Janus. Læreren udtrykte sin skuffelse over ham. Hun mente, at han var for godt begavet til at klare sig så dårligt både fagligt og socialt. Moren delte synspunkterne, men følte sig magtesløs. Faren nikkede, men forholdt sig tavs.

Et tema om de stærke sider ved Janus, som f.eks. hans gode gymnastiske evner, ændrede tilsyneladende ikke ved Janus' ide om, at han var med til mødet, fordi han skulle irettesættes.

Janus blev derpå bedt om sit perspektiv. Men i stedet for at høre på, at Janus lovede forbedring, udtryktes nysgerrighed efter hans prioritering af sine interesser.

Da han mærkede en positiv interesse for hans synspunkter, blev han anderledes deltagende. Da han blev udfordret med en ide om, at der var meget, han skulle nå, førte han dialogen over i alle de krav og høje forventninger, som han stillede til sig selv.

Det udfordrede hans far at høre sin søn, som klart redegjorde for sine bekymringer overfor mål, der var for store, og at han tit følte stress.

Faren havde før, som moren, set Janus på vej ind i karrierer som elitegymnast parallelt med god uddannelse. Janus var måske ved samtalen blevet bevidst om sit forhold til sine aktiviteter og havde derved fået forandret sit indre kort. Dette var også det kort, som faren nu oplevede.

Han så nu en dreng, der havde det svært, som havde brug for hans engagement og støtte.

Det ændrede også lærerens perspektiv. Holdningsmæssigt blødte hun op og talte nu med forståelse til Janus. Resten af samtalen var positiv og konstruktiv, og et møde til opfølgning blev aftalt.

Dette blev dog senere aflyst, fordi Janus' holdning til de voksne og hans skolearbejde m.v. efterfølgende radikalt havde ændret sig. Den situation, som klasselæreren havde beskrevet overfor forældrene, var nu positivt ændret.

Ændringen i processen kom på det tidspunkt, hvor der blev vist

nysgerrighed angående Janus' egen oplevelse af sin situation. Det, at han mærkede, at også hans formuleringer havde vægt, bragte ham ud af den brødebetyngede rolle og ind i en ligeværdig deltagers.

Det lykkedes at få klienten, som sagen handler om, med i samtalen som en ligeværdig part.

Evaluering: Samspilsproblemers løsning

Eksemplerne om Mads og Janus demonstrerer, hvordan man ved systemiske teknikker kan bevirke, at parterne omkring et problem udvikler nye ideer og synspunkter med fælles perspektiver. Uoverensstemmelser og konflikter gik over i samarbejde på det nye fælles grundlag.

De følelser af utryghed, som parterne kunne møde hinanden med, som beskrevet hos Charlotte Højholt (Højholt, 1993), blev imødegået ved fra starten at have fælles samtaler, hvor de forskellige holdninger åbent kunne drøftes.

Tilliden imellem parterne omkring Mads voksede gennem forløbet og mandede ud i et brugbart samarbejde. Ligesom forholdet mellem læreren og Janus ændredes positivt, mens hans far så, at sønnen havde brug for hans indflydelse og støtte.

Begge sager i eksemplerne blev afsluttet for et år siden, og situationerne synes fortsat stabile.

KLIENTCENTRERET KONSULTATION

Hidtil har arbejdsformens konsultative intervention kun været drøftet med baggrund i systemiske teknikker i forhold til samtalerne, der gennemføres mellem sagsparterne. Inden en drøftelse af mulighederne for at supplere arbejdsformen med andre tiltag, der er almindelige i PPR-regi, skal det systemiske grundlag diskuteres i forhold til to af Caplans former for konsultativ intervention (Caplan, 1970).

Caplans former og systemisk metode

Fundamentet i arbejdsformen er, at psykologen i sin intervention i sagen arbejder som konsulent.

Selve navnet »klientcentreret konsultation« er lånt fra Caplans teorier om konsultativ intervention (Caplan, 1970).

I den beskrevne arbejdsform er fokus rettet mod både deltagerne og klienten.

Disse to fokus er beskrevet hos Caplan i to former, hvor han skelner mellem klientcentreret sagskonsultation og konsultantcentreret sagskonsultation.

I den klientcentrerede konsultation tilkaldes konsulenten for med sin særlige ekspertise at hjælpe med at løse et problem, som en konsultant har i forhold til en klient. Konsulenten undersøger så klienten for at danne sig et objek-

tivt billede af problemet, således at konsultanten kan få råd til sin behandling af klienten. Dette er en almindelig arbejdsmåde for en PPR-psykolog.

Derimod ved den konsultantcentrede form er der tale om, at konsulenten underviser konsultanten på baggrund af dennes egne undersøgelser af klienten. Denne form ligger tæt på den beskrevne arbejdsform.

Men Caplan siger, at disse to former kan godt overlappende hinanden, så konsulenten også i den klientcentrede tager udgangspunkt i konsultantens undersøgelser.

Hvis man vil undgå, at dette går ud over objektiviteten, foreslår Caplan, at man så støtter sig til flere konsultanters uafhængige undersøgelser af samme klient (Caplan, 1970).

Som i den behandlede arbejdsform diskuterer konsulenten forhold ved klienten med konsultanterne, og det er deres udbytte i arbejdet med klienten, der er i fokus. Konsulenten kan altså vælge ikke at se klienten selv. Jævnfør det første eksempel om Mads.

I beskrivelserne af konsultative modeller tænker Caplan i positivistiske arbejdsmetoder. Han er, som nævnt, opmærksom på undersøgelsernes objektivitet (Caplan, 1970).

Men vælger man som ved den beskrevne arbejdsform en systemisk indfaldsvinkel, så ser det

ovenfor diskuterede lidt anderledes ud.

Ved en systemisk arbejdsmetode søges, som tidligere behandlet, ikke en objektiv forståelse. Her arbejder psykologen ikke som specialist indenfor en særlig teoretisk referenceramme for at undersøge den pågældende klients problem. Men som ekspert på samtalen hjælper han de involverede ind i en løsningsproces (Nielsen, 1996).

Det skal også bemærkes, at i en systemisk referenceramme er det paradoksalt at skulle forholde sig til, hvem der egentlig er klient, og hvem der er konsultant. Henviseren kan opfattes som en del af problemet (Kaslov, 1993) og er altså på den måde også klient. Tom Andersen benævner samlet de terapeuter og klienter, som han arbejder med, som »det fastlåste system« (Andersen, 2001).

Det betyder her, at Caplans to former klient- og konsultantcenteret sags-konsultation smelter sammen til én, som samlet beskriver arbejdsformens struktur.

Det ses altså, at Caplans former for konsultation kan rumme begge omtalte paradigmer.

Det har været nærliggende at nøjes med betegnelsen »klientcenteret konsultation« til arbejdsmetoden. Ordet »sag« kan opfattes som overflødig i PPR-regi.

Settingen

Caplan foreslog, at man godt kunne anvende gruppekonsultation (Caplan, 1970). Dette er også almindeligt anvendt i systemiske teknikker. Benedicte Schilling beskriver mulige settings ved, at mindst en person indtager konsulentens position, og mindst en person indtager konsultantens position (Schilling, 2000).

I mange settings arbejdes der også med et reflekterende team, som består af en række udenforstående personer, der under samtalerne kun er i en lytteposition. Men i pauser fremlægger de ideer og synspunkter, som de fik som tilhørere. Det kan være en stor hjælp, idet konsulent, klient og deltagere får adgang til flere synsvinkler.

Imidlertid ser Tom Andersen det også som en mulighed, at psykologen selv kan indtræde i rollen som reflekterende team. Det vil sige, at der ikke er et reflekterende team til stede. Men psykologen holder en pause i sin samtale eller interview for efterfølgende at bidrage med egne tanker og ideer (Andersen, 2001).

Den sidste metode kan være mest realistisk i PPR-regi og har også været benyttet ved de samtaler, der ligger til grund for denne artikel. Det kan for det første virke fremmed og svært for utrænede deltagere. Men det kan også være vanskeligt og ressourcekrævende

for PPR at have et øvet team til sin rådighed.

KLIENTCENTRERET KONSULTATION I PPR'S VIRKELIGHED

Det er skitseret ovenfor, at man i den setting, der benyttes ved arbejdsformen, både kan arbejde konsultativt efter en positivistisk teori og ved en systemisk tilgang. I dette perspektiv skal arbejdsformens systemiske fundament her i sidste afsnit ses benyttet parallelt med andre arbejdsmetoder, der anvendes i PPR.

Det skal også diskuteres, om der er grænser for, om samtalerne kan føre frem til problemløsninger.

Igen skal diskussionen sammenholdes med praksis. Denne gang ved den viste skematiske opgørelse over anvendte metoder fra tre års sagsarbejde.

Til sidst rundes artiklen af med yderligere konsekvenser af arbejdsmetodens anvendelse.

Metodens afgrænsningerne

For det første kan der være forhold ved deltagerne, som vil være hæmmende for en dialog. Alkohol- og medicinpåvirkning kan være årsager til, at mødeforløb må standses. Tom Andersen tager forbehold for at gennemføre samtaler ved f.eks. voldsramte familier, og hvor der er

problemer omkring skizofreni (Andersen 2001).

Her kunne instanser, som PPR normalt samarbejder med, komme ind i billedet. F.eks. socialforvaltning, psykiater eller egen læge.

For det andet kan det være forhold ved selve problemstillingen, der skaber vanskeligheder. Problemet kunne være for massivt.

Det er nævnt, at løsningen på et problem er den fælles konsensus, som parterne når frem til gennem den systemiske samtale, og som alle kan acceptere.

Men, hvordan tegner processen sig, hvis problemet er så svært, at deltagerne ikke kan nå til fælles forståelse, og samtalerne kører fast i mangel på ideer?

Tom Andersen siger, som tidligere nævnt, at konsulentens spørgsmål skal, for at de kan skabe grobund for nye ideer mellem parterne, være tilpas usædvanlige (Andersen 2001).

Men han siger også, at man kan mærke på deltageres reaktioner, hvis spørgsmålene bliver for usædvanlige. De viser tegn på ubehag og bliver hæmmet i samtalen, hvilket medfører, at de bliver fastlåste (Andersen 2001).

I den fastlåste situation kunne deltagerne og konsulent have brug for nye ideer fra et reflektivt team. Men i mangel heraf kan konsulenten så vælge selv at indtræde i rollen som et reflekterende team.

I rollen som konsulent har han hidtil været optaget af dialogen mellem deltagerne og ikke bidraget med sine synspunkter og ideer, som har baggrund i en viden og erfaring, han har som psykolog. Dette kunne være nødvendigt.

Søren Hertz siger, at psykologen har reduceret sin indflydelse ved at være i en »ikke-vidende« position og diskuterer i den forbindelse en integration af systemiske teknikker med andre psykologiske metoder. Søren Hertz mener, at psykologen kan være forpligtet overfor klienten til at udnytte sin særlige viden som ekspert (Hertz, 2003).

Det betyder i vort tilfælde, at konsulenten i sin refleksion bør sætte deltagerens udsagn i relation til sin viden som psykolog. Han kunne f.eks. have erkendt, at klienten udviser særlige symptomer. Et punkt som Søren Hertz finder det vigtigt at fokusere på som »guidelines for indsatsen« (Hertz, 2003).

Konsekvensen af psykologens overvejelser kunne være, at han finder det påkrævet at foreslå, at klienten f.eks. blev psykologisk testet eller viderehenvist til psykiater. Dette orienteres deltagerne om. Hvorefter deltagerne fortsætter drøftelsen med psykologen tilbage i konsulentrollen.

Allerede ved psykologens faglige overvejelser er der tale om et paradigmeskift til en positivistisk for-

ståelse af problemet. Det samme gælder en eventuel efterfølgende testning.

Men mødestrukturen og forløbet behøver ikke at blive brudt. Resultaterne af eventuelle undersøgelser bringes nemlig med ind i samtalerne mellem deltagerne.

Søren Hertz pointerer i den forbindelse, at »diagnoser er heldigvis kun én ud af mange historier« (Hertz, 2003). Samtalerne på systemisk grundlag kan fortsættes. Der behøver ikke at være ændret ved deltagerens medansvar og deltagelse i processen.

Der er altså grænser for anvendelsen af arbejdsformens grundlag i den systemiske samtale, og man kan få brug for at supplere med andre af PPR's handlemuligheder. Både ved psykologisk testning og ved henvendelse til PPR's samarbejdspartnere.

Praksis

Arbejdsformens relation til PPR's virkelighed er afspejlet i skemaet på næste side, der er en registrering af sagsforløb, som har været aktive inden for en periode på tre år. Det pågældende skolepsykologiske distrikt består af almindelige folkeskoler med tilsammen 1100 børn.

De medregnede sager drejer sig alle om børn med adfærds-, kontakt- eller trivselsproblemer. Men dermed er ikke sagt, at arbejdsmetoden ikke er anvendelig, når

Opgørelse over metodens brug sammen med alm. PPR-praksis. De medtalte børn er henvist for en AKT-problematik og går i alm. skoler. Det samlede elevgrundlag er på godt 1100 børn fra blandet boligmiljø.

Det gennemsnitlige antal konsultationer pr. sag ligger mellem 2 og 3.

Alle registrerede sager har været aktive indenfor de sidste 3 år.

Klientcentreret konsultation	Psykologisk undersøgelse	Samtaler	Henvist til psykiater	Bemærkninger	Aktiv	Stillet i bero
X						X
X						X
X						X
X				Tidl. Taleinst.		X
X						X
X						X
X						X
X						X
X						X
X						X
X						X
X						X
X						X
X						X
X						X
X			X		X	
X					X	
X			X		X	
X		Med mor			X	
X	X				X	
X	X				X	
X	X					X
X			Tidligere	Til heldgs.kl.	X	
X	X					X
X	X					X
X	X				X	
X	X				X	
X	X				X	
X	X			Obs. Kol.	X	
X	X					X
X	X	X				X
X	X			Til heldgs.kl.		
X	X			Til heldgs.kl.		
X	X			Til indskskl.		
X	X		X	Obs.kol.		X
X	X		X			X
		X				X
		X			X	
		X				X
		X				X
		X				X

det gælder henvisninger vedrørende indlæringsvanskeligheder. Disse sager er i nævnte periode blot forløbet uproblematisk i regi af skolenes støttestrenger.

Opgørelsen repræsenterer godt 40 sager, og det ses, at der er benyttet klientcentreret konsultation i næsten samtlige tilfælde. I lidt over en tredjedel har dette været den eneste interventionsform.

Jævnfør forrige afsnit er der i halvdelen af samtlige sager også foretaget en psykologisk testning. Det kan blot være en intelligensundersøgelse eller en personlighedstest. I nogle tilfælde begge prøver plus andre tests.

I fire tilfælde blev man enige om at henvise til psykiatrisk undersøgelse, og et barn var allerede undersøgt af psykiater.

Tidsbesparelse

Flere steder i litteraturen nævnes, at der ligger en tids- eller arbejdsbesparelse ved en konsultativ tilgang i psykologarbejdet ved PPR (bl.a. Nielsen, 1996).

Dette er også tilfældet i eksemplerne om Mads og Janus. En traditionel (positivistisk) tilgang kunne her være indledt med to undersøgende samtaler. En med lærerne og en med forældrene. Men ved arbejdsformen forløber disse møder i samme procedure.

Da sagerne både rummer adfærds- og indlæringsproblemer, ville det være naturligt, at man ved traditionel metode foretog både en kognitiv testning og lavede en personlighedsundersøgelse.

Den tid, der i så fald skulle bruges til opgørelser og tilbagemeldinger til både forældre og skolen vedrørende konklusionen, vil samlet være betydelig større end den tid, der blev nødvendig ved den konsultative intervention i eksemplerne.

Afsluttende bemærkninger

Ud fra teori og praksis er det vist, at arbejdsformen er et effektivt instrument, der er anvendeligt i sager med mange parter, der har forskellige synspunkter og holdninger.

Det er vist, at den opnåede fælles forståelse kan udnyttes som afsæt til handlinger, der fører mod løsninger af problemerne.

I den skematiske oversigt sås det, at godt en tredjedel af sagerne, ligesom i eksemplerne, kunne afsluttes uden andre tiltag. Det var netop den opnåede fælles forståelse, som bedrede situationen. Dette kunne relateres til den terapeutiske effekt af de systemiske teknikker, der oprindeligt er udviklet til brug i familiebehandling (Andersen, 2001).

Det er også vist og drøftet, at selv om den klientcentrerede konsultation hovedsageligt bygger på systemiske samtaler, kan det være relevant og muligt at medinddrage andre metoder, der kendes fra PPR.

Men det er vigtigt, at sagen indledes med en invitation til samtaler mellem alle parter. Det sikrer, at alle får mulighed for aktiv deltagelse i og ansvar for processen med de metoder og tiltag, der bringes i anvendelse.

Denne fælles deltagelse er vigtig for alle, ikke mindst for forældrene.

Referencer

- Tom Andersen: *Reflekterende Processer*, Dansk psykologisk Forlag, 2001.
- Gerald Caplan: *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*, Tavistock, London 1970.
- Inger Dræby: *At se verden på ny, I systemisk konsultation*, D.Campell, 1995.
- Gitte Haslebo og Kit Sanne Nielsen: *Konsultation i organisationer*, kap 5, Dansk psykologisk Forlag, 1997.
- Søren Hertz: *At arbejde systemisk i et diagnostisk felt, Fokus på Familien*, Universitetsforlaget, Oslo 2003.
- Charlotte Højholt: *Brugerperspektiver*, Dansk psykologisk Forlag, København 1993.
- Charlotte Højholt: *Skolelivets Socialpsykolog*, Unge Pædagoger 1996.
- Charlotte Højholt: *Hvad er problemet, Specialpædagogik*, 2/99.
- Lene Frida Kaslov: *Fokus på henviseren, Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 2* 1993.
- Jørn Nielsen: *Konsultativ metode – et psykologisk redskab for PPR, Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 2*, 1993.
- Jørn Nielsen og Lene Norheim: *Konsultation- et udviklingsprojekt ved PPR- Århus Vest. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 2*. 1993.
- Benedicte Schilling: *Systemisk Supervisionsmetodik*, Dansk psykologisk Forlag, 2000.
- Karl Tomm: *Systemisk intervjumetodik*, Mareld, Stockholm 1989.

Se, hvad der kan ske



Om arbejdet med og tankerne bag individuelle undervisningsplaner

Artiklen præsenterer nogle af de centrale holdninger og præmisser, der ligger til grund for arbejdet med individuelle undervisningsplaner. Med udgangspunkt i et konkret forløb beskrives, hvordan den værdsættende tankegang kan danne grundlag for og inspirere til også at arbejde med andre værdsættende metoder. Artiklen indeholder bud på, hvordan PPR-medarbejdere kan medvirke til at støtte lærere og pædagoger i at komme i gang med at anvende individuelle undervisningsplaner.

Af *Stine Clasen*,
pæd. konsulent, PPR Århus
og *Helen Mors*,
talepædagog, PPR Århus

Morten

Det er første time i specialklassen. De 7 drenge i 8.x har lige sat sig på deres pladser. I dag skal de individuelle undervisningsplaner evalueres. Morten er den første.

Bente, som er pædagog i klassen, står oppe ved tavlen. På tavlen hænger de individuelle undervisningsplaner. Bente tager Mortens plan ned. Hun beder om ro i klassen.

Individuel undervisningsplan		
Navn: Morten		
Det kan jeg (Kompetence)	Det vil jeg gerne blive bedre til (Potentiale)	Hvad kan jeg gøre (Handlemulighed)
Komme i skole hver dag	Komme til tiden om morgenen	Stå op første gang min mor kalder Gå hjemmefra 5 minutter før jeg plejer
Læse letlæsningsbøger	Læse sværere tekster	Læse bøger om fodbold Høre bog / bånd

Så siger hun:

– Der står to punkter på din plan, Morten. Det første punkt er, at du gerne vil blive bedre til at komme til tiden om morgenen. Der står, at det kan du gøre ved at stå op første gang, din mor kalder, og ved at gå hjemmefra 5 minutter før, så bus- sen ikke kører fra dig. Hvordan synes du, det er gået?

Morten giver udtryk for, at han synes, at han er blevet bedre til at komme til tiden om morgenen, men at han måske kan blive bedre endnu. Han står ikke altid op første gang, hans mor kalder. Til gengæld er hun begyndt at kalde lidt før, så han oftere når at komme af sted til tiden.

Så er det de andre børns tur til at kommentere Mortens plan. En synes, at Morten stadigvæk kommer for sent alt for tit. Bente spørger ham, om han har nogle bud på, hvordan Morten kan blive endnu bedre til at komme til tiden. Det har han. Han synes, at det skal have konsekvenser, hvis Morten kommer for sent. Konsekvensen kan for eksempel være, at Morten skal gå op på kontoret og sidde resten af timen i stedet for at komme og forstyrre alle andre i klassen.

Morten bliver spurgt, om han tror, det vil kunne få ham til at komme til tiden. Det er Morten ret sikker på, men han synes, at det er en

hård dom, og at de andre også tit kommer for sent. Og det kan der være noget om. Alle er faktisk enige om, at det ikke kun er Morten. Han er måske lidt værre end de andre. Efter lidt betæknings- tid vil Morten godt være med til at prøve denne ordning, hvis det også kommer til at gælde for alle andre. Børnene diskuterer videre, og det ender med, at de bliver enige om, at det skal gælde for alle, og at det skal være tilladt at komme for sent tre gange om måneden. Derefter er det op på kontoret.

Så er det Bentes tur til at kommentere Mortens plan. Hun synes, at der er sket gode fremskridt. Sidste måned kom han for sent 15 gange. I denne måned er han nede på 8 gange. Så det går den rigtige vej. Hun roser Morten for, at han har vist, at det er muligt at gøre noget ved problemet. Hun er glad for, at de andre også har besluttet sig for at arbejde med problemet, og synes, at det er en god ide at gøre punktet til et fælles tema. Hun vil skrive et brev hjem til deres forældre og fortælle om beslutningen og orientere kontoret. Hun forsikrer sig om, at alle drenge er indforstået med ordningen.

Så går de videre til næste punkt på Mortens plan. Det behandles på samme måde. Først læses punktet op, så siger Morten, hvordan han synes, det er gået, så kommentere-

rer klassekammeraterne det, og til sidst kommer Bente med sine kommentarer. Så er det den næstes tur.

Forløbet

I 8.x lavede lærerne og pædagogen detaljerede undervisningsplaner. De kom ind på det sociale, det personlige, det faglige, det motoriske og det sproglige område. Det blev til fine, detaljerede planer, som de evaluerede med 3 måneders mellemrum. De gennemgik planen med hver enkelt og hængte den op på tavlen, så alle kunne se og huske, hvad der skulle fokuseres på i den kommende tid. Det var på mange måder fint, men der var flere ting, som ikke fungerede optimalt. De oplevede blandt andet, at den tid, de brugte på at evaluere, ikke stod mål med de fremskridt, der faktisk blev gjort. Ofte var det helt andre områder, barnet udviklede. De oplevede også, at planen var for uoverskuelig både for dem selv og for børnene.

Derfor besluttede de at gøre planen mere overskuelig ved kun at vælge nogle få fokuspunkter. Samtidig besluttede de at evaluere noget oftere samt at inddrage børnene i udfærdigelsen af planerne. De startede med at sende en skrivelse hjem til forældrene, hvori de bad forældrene i samarbejde med børnene tage stilling til, hvad de syntes, der skulle arbejdes med i den nærmeste fremtid. Med udgangspunkt i dette drøftede læ-

rerne og pædagogen med børnene, hvad der skulle stå i undervisningsplanen. Børnene blev spurgt, hvad de gerne ville blive bedre til i løbet af den næste måned. Det viste sig at have en god effekt, at de selv var med til at bestemme, hvad der skulle arbejdes med. På den måde blev planen forståelig og overskuelig for dem, og fremskridt blev synlige. Både børnene og de voksne følte et ansvar, og de havde noget konkret at holde hinanden fast på.

De evaluerede planerne med cirka en måneds mellemrum. Hvis det skal give mening, må der ikke gå for lang tid mellem evalueringerne. Inddragelse af klassekammeraterne i evalueringen opstod i forløbet, ved at nogle af de andre børn spontant blandede sig, når der blev evalueret. Ofte viste det sig, at deres løsningsforslag gav mere mening for fokuspersonen, end det de voksne kunne finde på. Da mange af punkterne handlede om noget socialt og derfor involverede andre, var der ofte brug for at ét eller flere af børnene gav deres mening til kende.

I evalueringssituationen behandler børnene hinanden ordentligt. De fokuserer i vid udstrækning på det, der går godt, og kommer med forslag til nye muligheder. Det bliver tydeligt, at de har et godt kendskab til hinandens stærke og svage sider. Denne måde at evaluere på opleves af såvel børn

som voksne som særdeles konstruktiv og givende. Tit er det et barn, der beder om en evaluering. Ofte fordi han selv oplever, at han har nået sine mål og derfor har lyst til at blive set og hørt i, at det er lykkedes, og efterfølgende få idéer til nye mål at arbejde henimod. I det konkrete eksempel er børnene mere kontante i deres krav end mange voksne. For skrappe, vil nogle mene. Det bliver her den voksnes opgave at sikre, at alle er indstillet på at være med, og at ingen lider overlast. Fordi børnene selv var med i beslutningsprocessen, blev dette projekt en succes. Ingen har endnu været oppe på kontoret. Man kan kun gisne om, hvad der ville være sket, hvis de voksne havde taget beslutningen hen over hovedet på børnene.

Virksomme undervisningsplaner

Lærerne og pædagogen oplevede, at de individuelle undervisningsplaner først blev rigtigt virksomme, efter at børnene selv blev inddraget i udfærdigelsen og evalueringen. Når de selv er med til at bestemme, hvad der skal arbejdes med, bliver arbejdet mere meningsfuldt for dem. Når planerne laves i fællesskab, bevirker det, at børnene bliver mere ansvarlige i forhold til aftalen. Det gør også, at de i højere grad accepterer, når de voksne henviser til aftalen. De føler et medansvar. Børnene oplever,

at der er tale om en reel aftale mellem dem og de voksne. Det er ikke bare noget, de voksne har trukket ned over hovedet på dem.

I eksemplet med Morten udviklede samtalen om Mortens plan sig til at omhandle alle i klassen. Både børn og voksne var trætte af, at der altid var nogen, der kom for sent. Derfor accepterede pædagogen, at temaet blev behandlet generelt, selv om det egentlig var Mortens plan, der var på dagsordenen.

Værdsættelse

Efter at vi som PPR-medarbejdere har trukket os ud af udfærdigelsen af den individuelle undervisningsplan og overladt ansvaret til lærere og pædagoger, har de udviklet planerne på mange forskellige måder. Planerne er forskellige med hensyn til udseende, brug, evaluering og inddragelse af andre personer i udfærdigelsen. Hvor virksomme de er, afhænger ikke alene af lærernes og pædagogernes engagement, vilje og evne til at udnytte redskabet, men også af deres mod til at se på ressourcer frem for fejl og mangler. Hos nogle har den værdsættende tankegang smittet af på hele den pædagogiske praksis. De er begyndt at arbejde med andre værdsættende metoder som fx *PS-metoden* og *Den gode stol*.

PS-metoden er en metode til opbyggelse af selvværd. Med udgangspunkt i videooptagelser af børnene finder de voksne sammen med bør-

nene situationer, hvor barnet handler hensigtsmæssigt og har en god adfærd. *Den gode stol* er også en metode til opbyggelse af selvværd. Her placeres barnet på en stol. De øvrige børn og voksne sætter sig i en halvcirkel omkring fokuspersonen. På skift siger alle deltagerne noget godt om fokuspersonen. Det kan være noget, de synes barnet er god til, noget de synes, barnet har gjort godt, eller noget om de gode sider, barnet har. De voksne skriver det ned og udleverer det til forældre, talepædagog, psykolog og andre, der kender børnene. Dette stykke papir kan desuden være med til at danne grundlag for opstilling af kompetencer til den individuelle undervisningsplan.

Vi oplever, at vores arbejde med individuelle undervisningsplaner har haft en bred afsmittende effekt. Børnene er blevet glattere for at gå i skole. Lærere og pædagoger er blevet optaget af at se kompetencer og ressourcer ikke kun hos børnene, men også hos sig selv og hinanden. De laver undervisningsplanerne, bruger dem og evaluerer dem. Mange oplever dem som et brugbart redskab. Nogle har som 8.x videreudviklet idéen og inddraget de unge i udfærdigelsen og evalueringen. På den måde er undervisningsplanen blevet en del af selve undervisningen. Andre har

inddraget forældrene i udfærdigelsen af planen, og andre er blevet så inspireret af den værdsættende tankegang, at de har taget andre værdsættende metoder i brug. At vælge at fokusere på det positive smitter også af på sproget. Man bliver mere anerkendende og værdsættende i sine formuleringer, både når man taler *om* andre, og når man taler *med* andre. Således spreder den værdsættende tankegang sig som ringe i vandet.

Processen

Som PPR-medarbejdere er vi en del af en større sammenhæng omkring paradigmeskiftet fra fejlfinding til ressourcetænkning. I forhold til individuelle undervisningsplaner var vores første opgave selv at blive fortrolige med dette professionelle redskab. Vi gik for fire år siden i gang med at undersøge, hvad der var af erfaringer med undervisningsplaner lokalt og på landsplan. Vi læste Undervisningsministeriets temahæfte om individuelle undervisningsplaner. Vi afholdt interne temadage i PPR for at lære. Vi forberedte os til at gå ud på skolerne og være medvirkende til introduktion og implementering af individuelle undervisningsplaner som redskab i specialundervisningen.

Processen internt

- Læsning af Undervisningsministeriets *Temahæfte nr. 16* om individuelle undervisningsplaner
- Undersøgelse af andres erfaringer med individuelle undervisningsplaner
- Udformning af individuel undervisningsplan i PPR-teamet
- Udvælgelse af en enkel og overskuelig model (Se p.1)

Vi rådgav og vejledte i brugen af den individuelle undervisningsplan i en række specialklasser over de kommende år. I takt med vores erfaringsindsamling holdt vi oplæg om brugen af planerne på skoler og på Jysk Center for Videregående Uddannelse – tidligere Danmarks Pædagogiske Universitet. Vi blev i

denne proces opmærksomme på, hvor bredt planerne kunne bruges. I første omgang havde vi forestillet os, at den individuelle undervisningsplan mere eller mindre kun tilgodeså barnets behov, men det viste sig, at planen indeholdt helt andre potentialer på langt mere vidtrækkende niveauer.

Processen eksternt

- Tilbud til lærere og pædagoger om hjælp til at komme i gang med at lave individuelle undervisningsplaner
- Udlevering af *Temahæfte 16*
- Teoretisk oplæg med udgangspunkt i *Temahæfte 16*
- Dialog og refleksion sammen med lærere og pædagoger
- Introduktion til den konkrete model
- Udfærdigelse af en individuel undervisningsplan i samarbejde med lærere og pædagoger
- Opgave til lærere og pædagoger til næste mødegang: Udfærdigelse af individuel undervisningsplan

I arbejdet med de individuelle undervisningsplaner tages der udgangspunkt i en værdsættende og anerkendende tilgang. Det er nødvendigt at foretage et paradigmeskift fra at være problem- og løs-

ningsorienteret til at vælge at være fokuseret på potentialer og kompetencer. Det er nødvendigt bevidst at vælge at kigge efter og søge efter det, der virker, for at få mere af det.

Dette bevidste tankeskift gav en del problemer i begyndelsen. Vi var i den pædagogiske verden ikke så fortrolige med at fokusere på det positive. Vi var mere trygge ved at finde problemer og komme med konstruktive løsningsforslag. Nu opfordrede vi lærere og pædagoger til at sætte fokus på det, eleverne var gode til. Det viste sig at være en udfordrende opgave at tænke i kompetencer og ressourcer på baggrund af den skoling i problemidentificering og -løsning, vi alle var en del af.

Den værdsættende tilgang

Når vi arbejder ud fra en værdsættende tilgang, tager vi udgangspunkt i en række antagelser, der er baseret på Cooperriders ideer om:

- at i enhver gruppe er der noget, der virker
- at det, vi fokuserer på, bliver vores virkelighed
- at det, vi er optaget af, er det, vi bliver gode til
- at virkeligheden skabes i øjeblikket, og at der er mange virkeligheder
- at folk er mere fortrolige ved at skabe forandring og læring, hvis de kan anvende det bedste af det, de allerede mestrer

- at hvis vi tager noget med fra fortiden, bør det være det bedste
- at det er vigtigt at værdsætte forskellighed
- at sproget skaber vores virkelighed

Cooperrider har udviklet på disse antagelser, der er funderet i den systemiske tænkning (Bateson, Maturana m.fl), og skabt en metode og nogle værktøjer ud fra et menneskesyn og en teoridannelse, der har ressourcetænkning, værdsættelse og en positiv grundholdning som basale elementer. Den værdsættende undersøgelse, eller appreciative inquiry, som metoden hedder, er karakteristisk ved at have helt sit eget fokusfelt, helt sit eget sprog og helt sine egne spørgsmålskategorier.

Når vi i den pædagogiske verden møder elever, forældre, kolleger og samarbejdsparter ud fra en værdsættende grundholdning, fokuserer vi på det, der virker, for at få mere af det. Vi vender os bevidst mod en udforskning af det bedste, vi allerede har, og vi undersøger, hvad der skal til, for at vi kan få mere af dette:

Problemløsningsmodellen	Den værdsættende undersøgelse
Identifikation af problemet	Anerkendelse og værdsættelse af det bedste vi har
Analyse af årsager	Drømme om, hvad vi ønsker os
Handleplaner	Dialog om, hvad vi kan gøre for at opfylde vores drømme
Grundide: Der er et problem der skal løses	Grundide: Der er et mysterium, der skal udforskes

Når vi i professionelle sammenhænge vælger at arbejde ud fra en værdsættende tilgang, eksempelvis i udarbejdelse af individuelle undervisningsplaner, betyder det,

at vi fokuserer på nogle andre områder og anvender et anderledes sprog. Vi går fra et underskudspræget sprog til et overskudspræget ordvalg:

Fra	Til
Mangler	Ressourcer
Problem	Muligheder
Beklagelser	Håb
Fokus på individer	Fokus på relationer
Monolog	Dialog
Beordre	Befordre
Træning	Udvikling

De ord og formuleringer, vi vælger at bruge, når vi arbejder henholds-

vis problemløsende og værdsættende, er forskellige:

Probleprocessen	Den værdsættende proces
Der er ikke noget, jeg kan gøre	Lad os se på alternativer
Sådan er jeg bare	Jeg kunne bevidst vælge en anden holdning, som gav mig en anden handlemulighed
Jeg bliver så gal	Jeg vælger at være glad og kontrollerer i øvrigt selv mine følelser
De vil ikke have, jeg gør noget	Jeg viser, hvad jeg kan
Jeg kan ikke	Jeg vil gerne
Jeg må ikke	Jeg tager medansvar
Hvis bare	Jeg foretrækker
Vi har for få ressourcer, og vores normering er for dårlig	Vi har ikke så mange penge at gøre det for, men lad os udnytte ressourcerne så godt, vi kan. Og lad os hjælpes ad

I den værdsættende tilgang har det afgørende betydning, hvordan vi vælger at bruge sproget. De spørgsmål, vi stiller, afgør, hvad det er, vi finder svaret på. Og derfor skal det, vi taler om, og de spørgsmål, vi stiller, være formuleret i et positivt sprog, stilles med nysgerighed som drivkraft og udspringe af et ønske om vækst, udvikling og læring.

Samarbejde og udvikling

De følgende år øvede vi os i at tænke og tale værdsættende. Efterhånden som det faldt os mere naturligt, og vi blev bedre til også at bruge sproget anerkendende, så vi, at det var med til at påvirke samarbejdet. Lærere og pædagoger blev mere positive over for hinanden. Opmærksomheden på børnenes kompetencer bredte sig til de

professionelle. Den positive feedback fyldte mere. Samarbejds-klimaet nærmedes, og lærere og pædagoger valgte oftere denne positive tilgang til barnet – også i samarbejdet med forældrene.

I teamsamarbejdet og forældre-samarbejdet udviklede der sig mange forskellige måder at bruge den individuelle undervisningsplan på. Den blev i sin enkle form brugt som kontinuerligt redskab i planlægningen af undervisningen. Målene skulle være konkrete og formuleres på så kort sigt, at eleverne oplevede, at de blev opfyldt. Der skulle hele tiden være dynamik og forandring i planen. I de tilfælde, hvor det var muligt, blev de individuelle undervisningsplaner formuleret i samarbejde med eleverne.

Ikke alene skulle planerne være genkendelige for eleverne. De skulle også være meningsfyldte for forældrene. Flere lærere og pædagoger begyndte at bruge planerne som udgangspunkt for forældre-konsultationer og oplevede i denne proces et forbedret forældresamarbejde. Forældrene viste en an-

den lydhørhed og samarbejdsvilje, når der blev orienteret om deres barns kompetencer og potentialer. For mange forældre til børn i specialklasser var det nyt at lytte til alt det, deres barn kunne og mestre som udgangspunkt for ny læring.

Forældresamtale

Dagsorden

- Hvad er barnet god til
 - i skolen
 - hjemme
 - i fritiden
- Hvilke potentialer har barnet?
- Hvad vil barnet gerne blive bedre til?
- Hvordan kan vi støtte barnet?

Undervisningsplanerne blev nu også brugt i samarbejdsfeltet mellem skolen og PPR. Udarbejdelsen af planerne skete ofte i en dialog mellem lærere, pædagoger og PPR-medarbejdere. Planerne kunne danne grundlag for rådgivningen og vejledningen omkring det enkelte barn, for planlægningen af forældre-konsultationer og for tilrettelæggelsen af samarbejdet med øvrige samarbejdspartner uden for skolen, for eksempel socialforvaltningen, børnehospitalet eller taleinstituttet.

Fremtiden

Individuelle undervisningsplaner er i dag et professionelt redskab i en lang række normal- og specialklasser. Det positive menneskesyn og den værdsættende tilgang, som er så fremmende for etablering af vækst- og læringsrum, er nu en udbredt måde at forstå omverdenen på. Vi møder den anerkendende tilgang som udgangspunkt for forandring i mange systemer, på mange niveauer og i mange sammenhænge. Den er blevet en del af vores tid og vores måde at relatere os til hinanden på. Det er blevet legalt professionelt at være optaget af det,

der virker, for at få mere af det. Den anerkendende og værdsættende måde er med til at gøre vores arbejdsliv mere positivt og livsbekræftende. Som PPR-medarbejdere øver vi os fortsat i at være med til at skabe pædagogiske væksthuse, hvor planterne kan få den optimale næring, varme og lys. Vi ser arbejdet med individuelle undervisningsplaner som et skridt på vejen.

Litteraturliste

Undervisningsministeriet: *Temahæfte nr. 16 om Individuelle Undervisningsplaner.*

Undervisningsministeriets publikation: *Om Adfærd, Kontakt og trivsel – synspunkter på undervisningen af børn og unge med særlige behov.*

Andersen, T.: *Reflekterende processer.* Dansk psykologisk Forlag, 1991.

Bateson, G.: *Steps to an Ecology of Mind.* New York, Ballentine Books, 1972.

Cooperrider, D.C.: *Appreciative Inquiry Theory*, Paper, Case Western Reserve University, Cleveland, 1997.

Dall, M.O. & Handen, S.: *Slip anerkendelsen løs*, Forlaget Frydenlund, 2001.

Dalsgaard, C. m.fl.: *Forvandling – værdsættende samtale i teori og praksis*, Dansk psykologisk Forlag, 2002.

Dalsgaard, C., m.fl.: *Værdsat – værdsættende samtale i praksis*, Dansk psykologisk Forlag, 2002.

Egelund, M. m.fl.: *En forskel, der gør en forskel*, Hans Reitzels Forlag, 1997.

Graversen, C.H. og Katborg, M.: PS metoden – en pædagogisk metode til at arbejde med at højne barnets selv-værd, *Specialpædagogik* nr. 5, 2002.

Hammond, S.A.: *The thin book of appreciative inquiry.*

Hammond, S.A. & Royal, C.: *Lessons from the field – applying appreciative inquiry.*

Hornstrup, C. & : Lohr-petersen, J.: *AI – en konstruktiv metode til positive forandringer*, Jurist- og Økonomforbundet, 2001.

Maturana & Varela: *Kundskabens træ*, Forlaget ASK, Århus, 1987.

Mors, H., Clasen, S. & Chapelle, G.: *Se hvad jeg kan*, *Specialpædagogik* nr. 4, 2002.

Zander, R.S. & Zander, B.: *The art of possibility*, Harvard Business School Press, 2000.

Familien i klasseværelset



Af Eia Asen, Neil Dawson og Brenda McHugh
Oversat af Grethe Due

Problemer i den offentlige skole i England

I de senere år har der været en enorm opmærksomhed omkring det meget store antal af adfærds-, vanskelige børn, som blev bortvist permanent fra engelske skoler. De måtte ikke alene forlade den offentlige skole, der var i mange tilfælde heller ingen andre relevante pædagogiske tilbud til dem. Det blev tydeligt, at der var en direkte sammenhæng mellem det høje antal af udelukkelser fra skoler og væksten i ungdomskriminalitet. I de sidste to år har ændringer i regeringens politik ført til en større opmærksomhed omkring behovene hos denne gruppe børn og unge, således at skolerne nu har en bredere vifte af muligheder. Der kan ikke gives en fuldstændig beskrivelse af, hvad der sker med børn med grænseoverskridende adfærd, fordi der er så mange lokale forskelle på de muligheder der er, og de ressourcer, der tilbydes skolerne. Der er imidlertid to veldefinerede foranstaltningsmuligheder: Integreret støtte på egen skole eller segregerede tilbud uden for egen skole.

Foranstaltninger på egen skole

England har en landsdækkende procedure, som beskriver art og omfang af støtte til elever på fem forskellige niveauer. Der er tale om børn, hvis indlæring afviger væsentligt fra gennemsnittet. Vanskelighederne kan tilskrives en lang række fysiske eller psykologiske forhold. Social-emotionelle vanskeligheder er ofte stærkt medvirkende til, at et barn vurderes til at have særlige behov.

På niveau 1 er proceduren den, at læreren vurderer barnets vanskeligheder i klassen og lægger planer for, hvordan barnet kan komme til at fungere bedre i klassen.

På niveau 2 henvender læreren sig til skolens funktionslærer (en erfaren specialundervisningslærer), hvorefter de sammen udarbejder en individuel undervisningsplan. Planen beskriver vanskelighederne og opstiller de mål, der skal arbejdes hen imod. Når det drejer sig om mere omfattende adfærdsproblemer udarbejdes der en handleplan, som samler alle nødvendige oplysninger, koordinerer de forskellige indsatser og igen opstiller relevante mål. På dette ni-

veau bruger skolen sine egne specialundervisningsressourcer.

På niveau 3 kan skolen søge om støtte udefra. Den lokale skoleforvaltning bevilger ofte denne hjælp. I de fleste tilfælde inddrages en skolepsykolog, som vurderer barnet med henblik på at hjælpe læreren til at differentiere sin undervisning yderligere. Hvis dette ikke er tilstrækkeligt, kan det besluttes at foretage en egentlig undersøgelse af barnets specialpædagogiske behov. Dette er en administrativ procedure, som er forudsætningen for at udløse bevillinger udefra.

På niveau 4 gennemføres undersøgelsen. Dette er en tværfaglig proces, som inddrager erklæringer fra alle de fagfolk, der kender barnet. Vurderingen er tværsektoriel men koordineres af den lokale skolemyndighed. Da det drejer sig om en administrativ procedure, skal forældrene give tilladelse til vurderingen, og der skal gives klagevejledning. Det forventes også, at forældrene rådspørges undervejs i forløbet. Når vurderingen er afsluttet, udarbejdes der en rapport, som omfatter en beskrivelse af barnets vanskeligheder, en handleplan og de nødvendige ressourcer. Det er meget almindeligt, at der peges på ekstra ressourcer til en integreret ordning. Den ekstra støtte kan bestå i enten en uddannet støttelærer eller en pædagogisk medhjælp, der sædvanligvis

ikke har specielle kvalifikationer. Det drejer sig om et antal støttetimer enten i eller uden for klassen.

Foranstaltninger uden for skolen

På niveau 5 foreligger rapporten, og støtten er iværksat. Hvis det fremgår af rapporten, at barnets behov ikke kan imødekommes på egen skole, kan det overføres til en specialskole for børn med social-emotionelle vanskeligheder. Det drejer sig om mindre skoler som lokale heldagsskoler eller døgntilbud, hvor barnet er anbragt i en periode. Mange af døgntilbuddene omfatter kun 5 dage om ugen, så at eleverne kan tilbringe weekenden hjemme. Der er sket en reduktion i anvendelsen af døgntilbud, idet man foretrækker at holde barnet hjemme i lokalsamfundet og familien, hvis det overhovedet er muligt.

Nogle børn har så ekstrem en adfærd, at proceduren slet ikke følges. Hvis et barn er meget voldeligt eller destruktivt, kan det bortvises fra skolen og indkaldes til en disciplinær samtale med skolens bestyrelse. Hvis det viser sig, at barnet er til fare for sig selv eller andre, og der ingen forbedring er i sigte, kan det bortvises permanent fra skolen uanset indholdet af en eventuel pædagogisk-psykologisk rapport. Det er denne kategori af elever, der har givet mest

anledning til debat i de senere år. Man har oprettet gruppetilbud og lignende på eller uden for skolen for at yde en vis mængde opsyn og undervisning. Et nyt initiativ har været oprettelsen af et »medgift-system«, ifølge hvilket en skole modtager en ekstra sum penge, hvis den optager en elev, som er blevet permanent bortvist fra en anden skole. Der presses på fra politisk side for at nedbringe antallet af permanent bortviste børn. Antallet er i dag for nedadgående, men skolerne føler sig ekstremt pressede, fordi de skal kunne rumme meget urolige børn, mens de på samme tid forventes at øge elevernes faglige færdigheder, som de måles gennem standardiserede prøver og karakterer.

Alle disse tiltag har barnet i fokus og tager ikke meget hensyn til forståelsen af barnets funktion i de systemer, der udgøres af familien og lokalsamfundet. Marlborough Familieskole arbejder med børn, der hører hjemme på niveau 3 og 4 i ovenstående beskrivelse. Den er en foranstaltning, der ligger uden for skolen, og den kan med sit kendskab til barnet og dets familie udarbejde en systemisk rapport, som en udvidelse af den officielle rapport. Resultaterne, der opnås på Familieskolen, fører sædvanligvis til, at barnet kan genoptages på egen skole i fuldt omfang, men i enkelte tilfælde kan indsæt-

sen også hjælpe de lokale myndigheder til at træffe mere velegnede beslutninger om alternative, længerevarende tilbud.

En systemisk tilgang til familie- og skoleproblemer

Den systemiske tilgang består i at fokusere på relationerne mellem elev, skole og familie snarere end at se isoleret på barnets opførsel (Tucker & Dryson, 1976, Aponte, 1976, Relph, 1984). Forskellige adfærdsformer betragtes i deres kontekst, og der lægges vægt på den indbyrdes sammenhæng. Samspilmønstre udvikles over tid og bidrager til at skabe den forudsigelighed og stabilitet, som er fundamentet for den enkelte families identitet (Cooklin, 1982, Minuchin, 1974). Tilsvarende mønstre udvikles i andre systemer, herunder skolen (Dowling & Osborne, 1985).

For at en familie eller en skole skal fungere godt, må den udvikle kapacitet til at opretholde en fin balance mellem behovet for stabilitet og kravet om tilpasning. En af de store fordele ved den systemiske tilgang til familien er, at forståelsen af adfærd som en del af et mønster i høj grad modvirker tendensen til at finde synderbukke (Dawson & McHugh, 1986a). At se på adfærd som et relationsfænomen er også frigørende, fordi det giver større valgfrihed i forhold til løsningsmodeller.

En elev, der altid kommer for sent i skole, bliver måske konstant kritiseret eller udsættes for andre former for sanktioner. En systemisk tilgang ville være at søge efter forklaringer på, at barnet kommer for sent. En mulig forklaring kunne være, at barnet får overladt et for stort ansvar for yngre søskende og derfor ikke kan klare at passe sin egen skolegang. Et andet eksempel kunne være, at barnet får lov at være for længe oppe om aftenen og derfor ikke kan komme op om morgenen. I begge tilfælde er andre involveret i adfærdsmønstrene; barnets handlinger er relateret til forventninger og vaner i familien (Miller & Westman, 1964). Med en systemisk tilgang til sådanne problemstillinger vil man fokusere på, hvordan relationerne kan ændres, så barnet kan komme i skole til tiden. Hvordan kunne de mindre søskendes pasningsbehov fordeles mere rimeligt i familien, så at det barn, der indtil nu har haft opgaven, kan få rum til sit eget behov for at passe sin skole? Eller i det andet eksempel: Hvad skal der til for at få barnet tidligere i seng? Hvem i familien vil tage ansvaret for at få indført nye regler? Hvilke følger ville det få for andre relationer i familien?

Et systemisk familieperspektiv er nyttigt i hele skoleforløbet, idet børn til stadighed er afhængige af og har indflydelse på væsentlige re-

lationer i deres liv. Der sker ting, og der opstår kriser i familien, som påvirker barnets synspunkter eller dets evne til at fungere optimalt. Hvis der er vold i hjemmet, som barnet ikke magter at standse, kan det blive særdeles angstfyldt og ude af stand til at koncentrere sig om skolearbejde. Som en reaktion på egne erfaringer med vold kan børn selv blive voldelige i frikvartererne eller i klassen. Hvis volden udøves mellem forældrene, kan barnet føle sig presset til at vælge side og prøve at beskytte den mest sårbare voksne ved at udfordre den anden parts autoritet. Barnet kan i stigende grad trække sig ind i sig selv i skolen og begynde at pjække i et forgæves forsøg på at forhindre volden.

Uanset problemets art kan evnen til at anlægge en systemisk synsvinkel være med til at udrede barnets vanskeligheder, som de viser sig på skolen (Holmes, 1982, Dawson & McHugh, 1988). Desuden bør et ændret perspektiv være en støtte til, at de involverede fagfolk samler de relevante familiemedlemmer, for at nye løsninger, som giver mening for barnet og familien, kan findes i fællesskab. Det er vores erfaring fra familiearbejdet, at det er relativt nemt at få de involverede til at prøve at hjælpe barnet til at løse sine vanskeligheder, hvis de kan motiveres til at se relevansen og betydningen af deres indsats.

At få øje på sammenhængen mellem et barns funktion i skolen og, hvad det erfarer og lærer hjemme, har været afgørende i vores forsøg på at skabe en integreret intervention, der afspejler barnets faktiske verden. Det at finde sammenhænge og prøve at hjælpe lærere, børn og forældre til at se dem på tilsvarende måde er en effektiv måde at intervenere på til barnets fordel. Man må være spørgende i forhold til, hvad der i virkeligheden ligger bag barnets følelsesmæssige vanskeligheder, som de viser sig i skolen, og tage det op med lærerne. Familier er i reglen mere parate til at hjælpe deres børn, når det sker i et samarbejde med lærerne. Det er desværre endnu sådan, at de færreste lærere har udannelse og selvtillid nok til, at de tør lukke op for dette netværk af relationer.

Udviklingen af en Familieskole

Marlborough Familieskole (i det følgende: MFS) ligger i det travle Marlborough Socialcenter, et rådgivningscenter for børn og familier midt i London. Skolen er en del af sundhedssektoren, og den er gratis. Forældrene skal ikke betale for det terapeutiske og pædagogiske arbejde. Begrundelsen for at starte et sådant projekt var helt enkel: Vi stødte jævnligt på elever, der var blevet smidt ud af deres skole på grund af alvorlige indlæringsvan-

skeligheder, vold eller provokerende adfærd. Skolerne lagde hele skylden på familien, mens familien omvendt tilskrev skolen skylden for deres barns nederlag. Jo mere familien anklagede skolen, des mere anklagede skolen familien. Man havnede hurtigt i en helt fastlåst situation med barnet fanget mellem de stridende parter. Familien nægtede at søge psykiatrisk eller psykologisk hjælp, og lærerne ville ikke længere have disse vanskelige børn i deres klasser. For at komme ud af denne blindgyde besluttede vi at oprette en familieskole, hvor forældrene kunne iagttage deres børns skoleproblemer, og hvor lærerne kunne få indblik i de familieproblemer, der ofte bringes med ind i skolen (Dawson & McHugh, 1994).

Familieskolen blev oprettet for at hjælpe børn, der havde lidt nederlag i skolen på grund af social-emotionelle vanskeligheder, der forhindrede dem i at få udbytte af undervisningen. Sigtet med interventionen var ikke det enkelte barn men hele familien og skolesystemet. Der blev ansat to lærere til at undervise de børn, hvis skolegang var blevet afbrudt på grund af deres problemer. Lærerne skulle ikke bare undervise men også gennemføre deres egne familierapeutiske interviews, i begyndelsen under meget tæt supervision. En terapeutisk model, hvis ramme var

klasseværelset, viste sig at være meget velegnet til at skabe situationer, der involverede både børnene og deres forældre, og som derfor var hensigtsmæssige for terapeutisk indgriben. Det helt specielle ved MFS er, at samtlige børn skal være ledsaget af mindst en af forældrene.

Forholdet mellem en lærer og en elev er helt entydigt for både barnet og den voksne, og når ting går galt, er der ofte begrænsede muligheder for handlefriheden. Barnet ved, hvilke muligheder læreren har, og læreren kan som regel forudse, hvordan barnet typisk vil reagere. I årenes løb er antallet af forældre og børn på MFS, og varigheden af deres ophold gradvist øget. På grund af pladsforholdene og lærerressourcen kan højst ni elever og deres forældre deltage samtidig i familieprogrammet i op til fire formiddage om ugen (Dawson & McHugh, 1986b). De børn, der har mulighed for det, får supplerende undervisning på deres egen skole. Det sker med fuldt overlæg, da vi ikke ønsker, at Familieskolen skal være en endestation. Vi sigter altid mod at reintegrere børnene på en almindelig skole eller, undtagelsesvis, at overføre dem til en specialskole. Det indebærer, at der bevares en tæt forbindelse mellem MFS og de almindelige skoler og en udstrakt grad af feedback mellem institutionerne.

MFS har til huse i et en-etages betonbyggeri, der skal fungere som et klasseværelse med normale pulte og pædagogiske hjælpemidler. I klasseværelset er der et lille køkken og et område med behagelige siddepladser til forældrene eller andre voksne. Der er et tilstødende kontor, der samtidig fungerer som samtalerum. Man kan se ind i klassen fra kontoret gennem en one-way screen.

Den aktuelle flerfamiliegruppe model

Tidligere mente man, at hjemmebesøg var den bedste måde at få folk i tale på, når man ville overtale dem til at overvinde deres frygt og acceptere henvisningen til MFS. I de senere år er vi i det store og hele holdt op med at foretage hjemmebesøg, vi tror nu mere på, at de mange familier, der allerede kender os, kan få nye familier til at overveje at modtage vores tilbud (Asen, Dawson & McHugh, i trykken). Den nye familie bliver inviteret til at besøge vores skole for at se, hvad der foregår. Der bliver gjort udtrykkeligt opmærksom på, at der ikke er nogen forpligtelse til at modtage tilbuddet på dette tidspunkt. Den nye familie kommer altid om formiddagen, hvor der er andre børn og forældre til stede. Efter en kort samtale med læreren bliver barnet og dets forældre præsenteret for en eller flere af de forældre, der allerede går på sko-

len sammen med deres børn. Læreren forlader rummet efter at have rådet dem til at finde ud af så meget som muligt om, hvad der foregår på skolen og om stedets kvaliteter. Der er ingen tvivl om, at dette i langt de fleste tilfælde er det mest effektive enkeltelement i processen med at få nye familier ind på MFS (Dawson & McHugh, 1987).

Case nr.1

Paul og Jane Smith var yderst bekymrede forældre til otteårige Bill, som havde fået diagnosen dysleksi, og som desuden havde alvorlige adfærdsproblemer i hjemskolen. Lærerne og skolepsykologen var usikre på, om Bills forstyrrende adfærd hang sammen med hans indlæringsvanskeligheder og blev brugt til at sløre hans sorg over læse-stavevanskelighederne, eller om det omvendt var adfærdsproblemerne, der medvirkede til hans indlæringsvanskeligheder. I løbet af to måneder på familieskolen kunne man påvise uheldige familiemønstre, der bidrog til Bills adfærdsproblemer, som så forøgede hans vanskeligheder med at forholde sig positivt til sin dysleksi. Desuden mente man, at også Paul, hans far, var dyslektisk uden dog at have modtaget specialundervisning i skolen. Han fortalte, at han havde følt sig totalt mislykket og var blevet voldsomt mobbet af andre elever, fordi han ikke kunne læse og

skrive ordentligt. Paul identificerede sig helt med sin søn og ønskede at beskytte ham mod den slags oplevelser, som han selv havde haft som barn. Jane mente, at hendes mand var for blød i forhold til Bill og ikke stillede realistiske krav til hans opførsel. Spørgsmålet om, hvordan Bills dysleksi skulle behandles, førte til gentagne skænderier mellem Paul og Jane.

De syntes alle tre, at perioden i Familieskolen havde hjulpet dem til at ændre nogle af de fastlåste mønstre, der havde stillet sig i vejen for, at Bill kunne få ekspert-hjælp til sin dysleksi. Da den syvårige Hannah Brown på et senere tidspunkt blev henvist til vores skole med lignende vanskeligheder, var Paul og Jane helt parate til at tale med Hannahs mor, Beatrice. De kunne fortælle om, hvordan de havde været i en lignende situation for ikke så lang tid siden. Deres beretning om, hvad de havde gjort, og hvordan Bill havde fået det bedre både i skolen og derhjemme, gjorde det lettere for Beatrice at tage imod Familieskolens tilbud.

Isolation og en følelse af håbløshed er typisk for familier, der henvises til MFS. Det første møde med en familie, der har haft tilsvarende problemer forud for deres tid på skolen, og som har oplevet, at tingene har ændret sig til det bedre, er en fortræffelig måde at give en

ny familie håb om, at de også kan få det bedre. Koblingen til en familie med denne type problemer er kun en af de måder, vi bruger til at skabe forbindelse mellem nye og gamle familier. Koblingen kan også etableres ud fra mange andre fællestræk i familierne såsom skilsmisse, vold, post-traumatisk stress, tab ved dødsfald eller det at være enlig forsørger.

Program for en flerfamiliegruppe

Familieskolens program tager sit udgangspunkt i flerfamiliegruppen: Op til ni børn med mindst en nærtstående voksen pr. barn samles i op til fire formiddage om ugen. Programmet varer 2,5 time. Der er to hovedelementer i skolens tilbud: undervisning og terapi. Hensigten har været at skabe en ny arbejds måde, som sammenkobler disse to tilbud.

- 1) At forbinde personalets undervisningsfærdigheder og viden med dets uddannelse og erfaring inden for systemisk familiearbejde
- 2) At etablere en familieskole med en genkendelig undervisningsprofil, men samtidig med et veldefineret terapeutisk tilbud til familien.

De to arbejds måder samvirker og understøtter hinanden, så at der opstår en dynamisk helhed, hvor målet er forandring.

Fra kl. 9.30 - kl. 10.10 undervises børnene i klasseværelset i overværelse af deres forældre eller andre familiemedlemmer. Alt efter det foreliggende problems art kan forældrene hjælpe deres egne børn eller snakke uformelt med andre forældre i et hjørne af klassen. Personalets opgave i dette tidsrum er at fungere både som lærere og som terapeuter. Det opnås ved at observere og lægge mærke til børnenes vanskeligheder under undervisningen. Børnene viser deres vanskeligheder enten i forhold til de givne opgaver eller i samspillet med lærerne eller klassekammeraterne. I familieskolen kan det lade sig gøre at foretage direkte observationer af familiernes interne relationer. Formålet er at fokusere på forhold, som er relevante for barnet og forældrene og at bruge dem som et udviklingsinstrument (Carlson, 1987). Dette er særdeles forskelligt fra den normale lærerrolle, hvor læreren, der oplever problematisk adfærd, selv må løse problemet. I Familieskolen ville den slags blive betragtet som en forspildt mulighed, idet det ville begrænse introduktion af ny viden med potentielle udviklingsmuligheder i børne- og familiesystemet.

Case nr. 2

Syvårige Ibrahim blev henvist til familieskolen, fordi hans skole havde opgivet ham. Han slog andre børn, hvis de ikke gjorde, hvad

han sagde. Når han blev konfronteret af lærerne, blev de bekymrede, fordi han godt kunne indrømme, hvad han havde gjort, men ikke viste tegn på at have dårlig samvittighed og i øvrigt kunne finde på at gentage sin voldelige adfærd få minutter senere. Hans forældre, Mohhamed og Laila, der stammede fra Marokko, sagde, at deres søn sommetider gjorde noget uden at tænke sig om, men at det største problem var, at han nok ville opføre sig godt i forhold til sin far, men ikke ville adlyde sin mor. På Familieskolen opførte Ibrahim sig på helt tilsvarende måde som på sin gamle skole. Når han skulle undervises, ville han ikke modtage instruktion, og han skændtes med lærerne, når de var i deres lærerrolle. Når dette skete, holdt læreren op med at undervise og benyttede lejligheden til at indgå i en terapeutisk diskussion med Mohhamed eller Laila. Til at begynde med kom Laila med undskyldninger for Ibrahims adfærd og med lange men ikke særligt overbevisende forklaringer på denne adfærd. Han var skiftevis »træt«, »sulten«, »syg«, eller »dybest set en god dreng, der bare blev misforstået«. Laila var ude af stand til at sætte klare grænser, og hvis Ibrahims adfærd blev for provokerende, kom hun med tomme trusler. De formiddage, hvor det var faderen, der var med i skole, foregik det på samme måde. Han kæmpede med sin søn, brugte

alle midler for at dæmpe ham ned, mens han på samme tid benægtede, at sønnen havde vanskeligheder.

I de efterfølgende samtaler kom det frem, at Mohhamed og Laila levede adskilt i det samme hus, og at deres forhold var præget af vedvarende spændinger og bitterhed. Laila sagde, at hun var ude af stand til at forlade Mohhamed, fordi hun følte, at hendes to sønner havde behov for deres far, og at hun i øvrigt ville blive meget isoleret som alenemor i London. Hendes store familie boede stadig i Marokko, og hun følte i udpræget grad skam over sit mislykkede ægteskab. Faderen mente også, at det var vigtigt, at han forblev i hjemmet, så han kunne hjælpe med at opdrage sine sønner.

Inden man kendte til dette i familieskolen, var de andre forældre særdeles vrede og frustrerede i forhold til Mohhamed og Laila, fordi de ikke kunne begribe, at forældrene ikke kunne forholde sig til Ibrahims adfærd uden at komme med alenlange undskyldninger for ham. Men da det blev fælles viden i forældregruppen, blev de langt mere indfølelse og opsat på at hjælpe Laila med at få mere styr på sit liv. Der var i voksengruppen et omfattende og mangesidigt kendskab til vanskelige ægteskaber og en personlig indsigt i forskellige kulturers syn på familie og skilsmisse. Det havde derfor langt

større effekt at diskutere problemerne i voksengruppen, end det ville have haft, hvis terapeuterne havde diskuteret problemerne direkte med Laila og Mohhamed alene. Terapeuternes rolle blev at deltage i processen og bruge deres viden om hver enkelt families forhold til at holde gang i drøftelserne familierne imellem.

Denne fremgangsmåde er meget typisk for det, der finder sted: en hændelse eller en iagttagelse fra undervisningssituationen generaliseres og bliver til en viden, der potentielt kan hjælpe hele familiegruppen.

Det strukturerede møde for flerfamiliegruppen

Efter den indledende undervisningsperiode samles alle børn og familiemedlemmer til et mere struktureret møde (fra kl. ca. 10.15). Dette møde varer 40 minutter og finder sted på samme tidspunkt hver dag. En af lærerne leder mødet, en anden deltager som gruppeterapeut og en tredje styrer tiden. Hver familie får sine egne fire minutter, der deles i to dele. Familiemedlemmerne kan bruge de første to minutter til, hvad de vil; det handler i reglen om at fortælle gruppen, hvordan det er gået i det sidste døgn i forhold til deres udviklingsmål. I de næste to minutter kan de andre i gruppen kommentere. Det kan dreje sig om det, der lige er blevet fortalt, om

ændringer, som man kan have bemærket, om at have iagttaget, at barnet eller familiemedlemmerne har forsøgt noget nyt, eller at familien ser ud til at hænge fast i deres gamle mønstre. Tidtageren holder bare tiden og fortæller, hvornår det er den næste families tur. Mødelederen skal overholde strukturen i de første to minutter og efter behov støtte familien i at rapportere til gruppen. I de følgende to minutter arbejder mødelederen og gruppeterapeuten sammen om at holde informationsudvekslingen i gang i gruppen. Det kan dreje sig om at udvælge og stille skarpt på emner, der dukker op, eller at opmuntre gruppemedlemmerne til at blive bedre til at iagttage deres og andres gentagne adfærdsmønstre. De prøver at skabe betingelser for, at den enkelte familie både kan udfordre og understøtte de øvrige i bestræbelserne på at opnå forandring. Det er klart, at ikke alt, hvad der er behov for at tale om, kan nås i løbet af fire minutter pr. familie. Men der er flere interessante konsekvenser af at overholde denne stramme tidsplan. For det første hjælper det med til at reducere mængden af overflødig information på mødet, og det hjælper familiemedlemmerne til at fokusere mere tydeligt på, hvordan de vil bruge »deres« tid. Det stiller også krav til terapeuterne om at overveje arten af – og formen på deres indgreb; begavede men omstæn-

delige omfortolkninger dur ikke på et sådant møde.

Stedets praksis bygger på en stram strukturmodel, og familiegruppen udgør en fortrinlig basis for den strukturerede indsats. Når man afbryder diskussionen om et »varmt« familieproblem efter fire minutter uden at fremlægge en klar terapeutisk løsning, opstår der uvægerligt en heftig diskussion blandt forældrene efter afslutningen af det formelle møde.

En debat om børns alderssvarende følelse af ansvarlighed, loyalitet og svigt udviklede sig i hele familiegruppen, og de enkelte familier relaterede disse temaer til deres egen situation. Normalt ville en systemisk terapeut forventes at tage sådanne problemstillinger op i individuelle familieinterviews, men i en flerfamilieterapigruppe er der ofte en særlig følelse af nærvær og intensitet, der ikke uden videre kan opnås i en mere konventionel familiesamtale. Desuden vil det ofte være sådan, at oplysninger, der vedrører den enkelte familie i flerfamiliegruppen, får væsentlig betydning for andre familier i gruppen. Familier siger ofte, at de har tænkt over noget, der blev sagt flere dage tidligere, og at de har bestemt sig til at prøve noget nyt som et resultat af, hvad de har set eller hørt tidligere i gruppen. I løbet af en periode får gruppen sin egen fremdrift og en sammenhæng, der tilskynder deltagerne til

at forvente ændringer hos sig selv og hos andre gruppemedlemmer. Hvis der en nogen, der ikke ændrer sig, vil resten af gruppen gerne vide hvorfor og stiller spørgsmål om, hvad der skal til for at en ændring kommer i gang. Denne dynamik kan føre til livlige diskussioner, som ikke uden videre kan findes i den professionelle relation mellem terapeut og klient i almindelig terapi. Det er meget sværere at ignorere budskaber fra nogen, der ved selvsyn kender til ens problemer end fra en, der bare bliver betalt for have forstand på den slags.

Familieskolen får henvist børn og familier fra et bredt udsnit af den multikulturelle befolkning, der bor i det indre London. Terapeuterne og lærerne er alle hvide englændere og har meget stor erfaring med tværkulturelt arbejde.

Formiddagens planlægningsmøde

Midt på formiddagen (kl. ca. 10,50) har børnene og forældrene en pause, og medarbejderne mødes for at planlægge næste fase i forløbet. Planen bygger på de problemstillinger og temaer, der har været fremme i dagens flerfamiliegruppe og på observationer fra dagens undervisningsforløb. Formiddagens sidste time består igen af undervisning, og det er nu tid til at afprøve nye ideer, som er dukket op i løbet af dagen. Forældrene kan

vælge at sætte sig sammen med deres barn, hvis problemet i familien har at gøre med manglende nærhed, mens de, der er for tæt involveret i deres barns aktiviteter, kan afprøve forskellige grader af adskillelse. Børnene kan øve sig i at bede om hjælp på forskellige måder, og forældrene kan få støtte til at undlade at reagere på deres sædvanlige måde. Forældrene kan hjælpe hinanden med at lægge mærke til, hvornår de bliver hængende i uhensigtsmæssige adfærdsmønstre. Al aktivitet har til formål at optimere mulighederne for at få familierelationerne udviklet.

Den anden undervisningsfase – implementering

Lærerne veksler ligesom i første undervisningsfase mellem deres to professionelle roller. Men i den anden fase ligger hovedvægten i reglen på den terapeutiske synsvinkel snarere end på selve undervisningen.

Tværgående koblinger af familier

I Familieskolen opfordrer vi alle forældre til at engagere sig i andre børn udover deres egne. Det er en effektiv måde at bryde forudsigeligheden i et forhold på, for både voksen og barn. For den voksne vil et samspil med en andens barn sandsynligvis byde på mønstre, som er kendt af dens eget barn, men som er nye for det andet barn.

På samme måde kan det barn, som oplever et anderledes samspil med en anden voksen, som hverken er ens egen mor eller far eller lærer, få gode muligheder for at afprøve nye reaktionsmåder. Endvidere kan den mor eller far, der ser sit barn sammen med en anden voksen, få lejlighed til at se, hvordan ting kan falde anderledes ud. Og endelig kan det barn, som ser sin far eller mor forholde sig til et andet barn, få en forhåbning om, at der kunne være udviklingsmuligheder i dets egne relationer til forældrene. Denne teknik er særdeles velegnet til at kaste nyt lys på – og skabe forandring i en fuldstændig fastlåst forældre-barn relation. Det er samtidig endnu et nyttigt redskab til at modvirke den potentielle overvægt, der ligger i de professionelle indflydelse.

Case nr. 3

Jenny, der er 24 år, er mor til James på fem. Hun havde store vanskeligheder med ham på Familieskolen, fordi han klyngede sig til hende og klynkede, hver gang hun var i nærheden. Hvis hun prøvede at gå fra ham, smed han sig efter hende eller prøvede at bide hende. Selvom han ikke gjorde det samme over for personalet, var det vanskeligt at få ham til at koncentrere sig om nogen som helst struktureret aktivitet i mere end nogle få sekunder. Han ville ikke blive i klassen, medmindre man holdt ham i hån-

den hele tiden. Da en anden mor, Chantal, havde opnået en vis selv-tillid efter at være kommet et godt stykke vej i forhold til sin Junior, havde hun overskud til at bytte børn med Jenny. Det blev aftalt en dag, hvor Jenny havde kæmpet desperat med James under hele familiegruppesamværet. Den resterende del af formiddagen skulle Jenny være sammen med Junior et stykke tid, mens Chantal skulle arbejde med James. James satte sig straks til at male sammen med Chantal, og han var i stand til at opretholde koncentrationen i ca. 15 minutter. I mellemtiden nød Jenny at være sammen Junior; hun hørte ham læse højt og sagde bagefter, at hun var forbløffet over, at det kunne være så nemt at være sammen med et barn. Hun var også imponeret over, hvordan James koncentrerede sig om sin aktivitet sammen med Chantal; alene det at vide, at han formåede at være anderledes, og at han ikke var et utæmmeligt vilddyr, var nok til at give hende forhåbninger. Chantal var stolt over, at hun kunne hjælpe James med at male og vendte tilbage til Junior med en forøget tillid til sine egne evner til at være en god mor. James spurgte adskillige gange, om han måtte male sammen med Chantal igen, men han fik at vide, at han først måtte vise, at han kunne arbejde lige så godt sammen med sin mor. Junior fortsatte sin gode udvikling, og han

kunne lade sin mor tilbringe tid sammen med James uden at protestere.

Konklusion

En systemisk tilgang giver mulighed for, at lærere og andet pædagogisk personale kan udvikle en helt speciel måde at tænke og intervenere på i forhold til urolige og urovoldende børn i skolen. Metoden kan reducere virkningen af stigmatisering og irettesættelser, samtidig med at den anviser praktiske løsninger i mange vanskelige situationer. Den er billig, da den ikke er afhængig af langvarige terapeutiske forløb. Den fokuserer på at fremkalde nye løsninger på gamle problemer i løbet af kort tid, så barnet kan samle sig om sin skolegang så hurtigt som muligt. Det er en metode, der er afbalanceret, idet hver enkelt påtager sig sin del af problemet, samtidig med at de tilbydes hjælp til at udvikle sig for at opnå en ændring af situationen.

I løbet af de sidste 18 år har MFS arbejdet med flere hundrede børn, familier og skoler. En stor del af arbejdet har bestået i at arbejde med barnet og dets mor og/eller far i vores særlige klasseværelse, at arbejde terapeutisk med familierne så vel som at intervenere i skolesystemet. Når først barnet har vist en form for fremgang indlæringsmæssigt, adfærdsmæssigt og følelsesmæssigt på Familieskolen, prø-

ver vi at vurdere, i hvilken udstrækning de gode resultater kan overføres til hjemskolen. Det indebærer et samarbejde med lærere og familier at finde ud af, hvordan et barn langsomt kan reintegreres. Den første del af vores arbejde finder hovedsageligt sted på MFS, mens det opfølgende arbejde først og fremmest foregår på hjemskolen. Forældrene deltager i en del af undervisningen på hjemskolen i begyndelsen, indtil børnene kan klare sig selv. I årenes løb har skolerne lært at sætte pris på den særlige indsats, som MFS har skabt, og de er generelt meget åbne over for, at familien deltager aktivt i undervisningen. Ikke bare skolerne men også familierne er positive over for vores arbejde: 85% af familierne tager imod et tilbud om en plads på Familieskolen, og 95% af børnene bliver reintegreret på deres hjemskoler.

Referencer

- Aponte, H. (1976) The family school interview: an eco structural approach. *Family Process* 15: 303-313.
- Asen, E, Dawson, N. and McHugh, B. (in press) Multiple Family Therapy – The Marlborough Model, London: Karnac.
- Carlson, C. (1987): Resolving school problems with structural family therapy. *School Psychology Review* 16,4: 457-468.
- Cooklin, A. (1982) 'Change in here-and-now systems vs. systems over time', in A. Bentovim, G. Gorell-Barnes and A. Cooklin (eds.) *Family Therapy: complementary frameworks of theory and practice*, London: Academic Press.
- Dawson, N. and McHugh, B. (1986a) 'Families as partners', *Pastoral Care in Education* 4, 2: 102-109.
- Dawson, N. and McHugh, B. (1986b) »Application of a family systems approach in an education unit«. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 4: 2, 48-54.
- Dawson, N. and McHugh, B. (1987) »Talking to parents of children with emotional and behavioural difficulties« *British Journal of Special Education*, 14: 3, 119-21.
- Dawson, N. and McHugh, B. (1988) »Claire doesn't talk: behavioural or learning difficulty« *Gnosis* 12, 8-11.
- Dawson, N. and McHugh, B. (1994) 'Parents and children: participants in change', in E. Dowling and E. Osborne (ed.) *The Family and the School: a joint systems approach to problems with children*, London: Routledge.
- Dowling, E. and Osborne, E. (1985): *The Family and the School. A Joint Systems Approach to Problems with Children*. London: Routledge.
- Holmes, S. (1982): Failure to learn: a systems view. *Australian Journal of Family Therapy* 4,1: 27-36.
- Miller, D.R. and Westman, D.C. (1964): Reading disability as a condition of family stability. *Family Process* 3: 66-76.
- Minuchin, S. (1974) *Families and Family Therapy*, London: Tavistock [1991: Routledge].
- Relph, A. (1984): Intervening in the school, family and clinic triangle. *Australian Journal of Family Therapy* 15: 117-124.
- Tucker, B.Z. and Dryson, E. (1976): The family and the school: utilizing human resources to promote learning. *Family Process* 15: 125-141.

DIALOGMØDER



Om indførelse af konsultative metoder i PPR

På min arbejdsplads Familiecenteret for Sydsjælland og Møn er vi i gang med en proces, hvor vi omlægger indsatsen over for brugerne fra en individorienteret indsats til en konsultativ praksis.

Af Nina Vrang

Forhistorien

Familiecenteret er en organisation, som igennem de sidste 10-11 år har været i gang med en udvikling fra en traditionsrig PPR til et fælles center for rådgivning og behandling af børn og familier i 4 kommuner på Sydsjælland og Møn. Ud over PPR-delen omfatter Familiecenteret amtets børnerådgivning for området, og der er tilknyttet 3 familierapeuter til forebyggende arbejde i kommunerne.

PPR-delen var før i tiden organiseret som et distriktsteam bestående af talepædagoger, skolekonsulenter med speciale i henholdsvis læsning og børn med vidtgående handicaps, kurator med særlige opgaver for udslusning af unge med særlige behov og 4 psykologer.

Der var en opdeling efter distrikt, hvorfor psykologerne havde betegnelsen distriktpsycholog. I det begreb lå den betydning, at hver psykolog havde ansvar for et område, et antal skoler. Psykologen

skulle klare »sine« skoler tage sig af de opgaver, de børn, som blev indstillet til pædagogisk-psykologisk rådgivning, hvor en testning/rådgivning fra skolekonsulenten ikke var nok til at afhjælpe problemet..

En indstilling til psykologen kunne typisk dreje sig om et barn, der havde svært ved at lære at læse eller regne og derudover havde adfærds/trivselsproblemer af forskellig art, eller det kunne handle om en urolig ukoncentreret adfærd, hvor der ofte var konflikter omkring eleven.

En indgangsvinkel til en sådan problemstilling var ofte for psykologen at invitere forældrene til en samtale på FC. Her ville så blive talt om barnets generelle trivsel, om hvordan forældrene så på barnets vanskeligheder med skolegangen, lektier, social kontakt med kammerater, fritidsinteresser m.m.

Næste skridt ville så ofte være testning og eller samtaler med barnet. Når der var tale om svære fag-

lige vanskeligheder kunne en testning af den almene intelligens være en mulighed, og når det mere var adfærds/trivselsproblemer, var indsatsen hyppigt en række møder med barnet, hvor det fik mulighed for at give udtryk for tanker og følelser på forskellig vis. Det kunne være via en snak ud fra et struktureret billedmateriale, ved at barnet selv tegnede eller ved at barnet fuldendte halve sætninger.

Efter et forløb med barnet, som omfattede ca. 5 samtaler, blev forældre og lærere kontaktet og en redegørelse for psykologens vurdering blev givet sammen med råd og vejledning om, hvordan vedkommende psykolog kunne forestille sig, at vanskelighederne kunne afhjælpes. F.eks. kunne barnet tilbydes specialundervisning, men tilbuddet kunne også være samtaler til forældrene omkring opdragelse/samvær med barnet. Dette kunne foregå ved FC's familieterapeuter, og her kunne også andre involverede inddrages f.eks. søskende. Barnet kunne også tilbydes et længerevarende terapeutisk forløb evt. ved en anden psykolog på FC, som var ansat i den del, der var amtets tilbud til børn med psykosociale vanskeligheder.

Herefter kunne distriktpsychologen lukke sagen og tage fat på den næste.

Egentlig rådgivning til lærere og pædagoger var ikke almindeligt ud

over det, der kunne foregå i en snak på gangen eller lærerværelset, når man tilfældigt mødtes. Selvfølgelig kunne lærere og pædagoger bede om individuel supervision eller rådgivning, men det skete kun i de sjældne tilfælde, hvor der var tale om helt specielle forløb f.eks. en lærer, der havde mange støttetimer til en enkelt elev p.g.a. dennes problematiske adfærd.

Hvorfor ændre praksis?

En væsentlig årsag til at ændre den ovenfor beskrevne praksis er, at den ikke giver resultater, som er gode nok, som står mål med den indsats, der gives. En anden årsag er, at antallet af indstillinger til psykologisk rådgivning blev ved med at stige, uden at det medførte en forøgelse af medarbejdere til at tage sig af sagerne. Den oprindelige praksis overlader så at sige udredningen af problemet til de professionelle her konsulenter, psykologer, familieterapeuter. Der blev så forventet en slags »diagnose« og forhåbentlig også en behandling, der kunne fjerne problemet

Børnenes behov

Et barn, der ikke trives i skole/SFO kan have »ondt i livet« mange forskellige steder. En undersøgelse om mønsterbrydere (Elsberg m.fl., 1999) viser, at børns trivsel er afhængig af deres relationer til deres forældre/ familie til deres kammerater og til deres primære pro-

fessionelle: lærere og pædagoger. Ud fra denne synsvinkel vil det at hjælpe et barn til at trives bedre derfor handle om at se på, hvorledes dets relationer er i alle tre henseender.

I den ovenfor beskrevne arbejdsgang blev der ikke brugt tid på at samle de involverede parter i en slags netværksmøde, for her at lytte til parternes oplevelse af problemets art og omfang. Det blev overladt til psykologen at udrede problemet, idet man nok havde den forståelse, at problemets hovedårsag var at finde inde i barnet. Barnet havde en slags defekt f.eks. kontaktvanskeligheder, dårlig begavelse, dysleksi eller en hjerne-dysfunktion f.eks. DAMP, som var årsagen til alle vanskeligheder og medicinen kunne være psykologisk behandling i form af samtaler med psykologen, specialundervisning eller anden støtte til barnet. Der blev heller ikke fokuseret på barnets potentialer det, som dette barn klarede godt.

Den nye viden vi har om, hvordan børn udvikler sig, og hvordan deres hjerne fungerer, siger os, at det i langt højere grad må være i barnets nærmiljø, at de forandringer skal ske, som kan hjælpe til at vende en negativ udvikling hos et barn.

Et barn er et socialt væsen, som helt fra fødslen er i stand til at indgå i et samspil med sine omsorgsgivere. Barnet udvikler sig og

lærer verden og sig selv at kende i dette samspil. Derfor er forældre, pædagoger og lærere uhyre vigtige personer, som de, der imødekommer barnets behov for at blive set, mødt, anerkendt og forstået og inddraget i et meningsfyldt menneskeligt samvær (Rye, 1999). Det er i dette samvær, at barnet tør vise, hvem det er, tør forfølge de interesser, det har og derigennem tilegner sig viden og forståelse af verden.

Børn er forskellige, men de har det til fælles, at de siden fødslen har været i gang med at lære. De lærer at tale i samspil med mor og far og andre, som møder dem på det, niveau de er. Man begynder ikke at lære et toårigt barn, hvordan man staver til krokodille, eller hvad det hedder på engelsk. Men man glædes sammen med det, når det lykkes for barnet at udtale dele af ordet, og man viser helt naturligt sin anerkendelse for barnets anstrengelser. Og man kunne vel ikke drømme om at skælde barnet ud, hvis det ikke kan sige ordet korrekt første anden eller tredje gang.

Nyere hjerneforskning inden for lægeverdenen af blandt andre den finske hjerneforsker Matti Bergström har medført en nytænkning på det pædagogiske område, hvilket har medført udviklingen af neuropædagogikken. Et væsentligt bidrag herfra er, at følelserne i høj

grad bidrager til læring hos mennesker både i positiv og negativ retning. Kognitive og følelsesmæssige faktorer er stærkt sammenflettede med hinanden. Uden følelser opstår meningsfuld indlæring ikke. Læring og udvikling fremmes netop af nysgerrighed og lyst, men de forudsætter også de kognitive færdigheder. Ellers vil personens læring mislykkes trods lyst og engagement.

Samtidig er det også sådan, at frygt for nederlag i forhold til at give sig i kast med opgaver virker hindrende på lysten til at lære, og frygten kan medføre både

- pine
- uro
- stort beredskab mod angreb fra omgivelserne
- manglende tillid

(Adler & Holmgren, 2003)

Det er således vigtigt, at børn i skolen ikke præsenteres for stof, som ligger væsentligt over det, de kan forstå og magte, som med den toårige og krokodillen, idet det kan medføre, at de afskærer sig selv fra at bruge de muligheder, de har i sig. Og mulighederne er ikke ens hos alle børn. Der må derfor nødvendigvis differentieres. Klasseundervisningens dage må være talte, hvis vi skal handle efter den viden, vi i dag har om børns og deres hjerners udvikling.

Leg og muligheder for at bruge

fantasien er også vigtige for børns udvikling, langt mere end tidligere antaget. Leg er livsvigtig for mennesker i alle aldre, fordi den fører kaos ind i den rationelle virkelighed verden, og på denne måde er med til at den rationelle verden udvikles. Uden leg kommer vi til at mangle en skabende kraft hos børnene, som »hvis den bevares til den fuldvoksne alder kan hjælpe os med at udvikle samfundet og det miljø vi udøver indflydelse på« (Bergstrøm, 1998).

De børn, som har indlæringsvanskeligheder af forskellig slags, fordi deres hjerner udvikler sig i et anderledes tempo og på en anden måde end deres kammeraters, og som ikke mødes med forståelse af de voksne omkring sig, gribes ofte af passivitet, angst, depression og hukommelsesproblemer.

Børn er af natur ikke dovne. Når børn opleves som dovne, må man lede efter årsagen til, at de har lukket for energien. Noget kan have gjort dem bange for at bruge deres energi, den de ellers bruger hele tiden for at lære. Bange for at opleve nederlag, bange for oplevelsen af det mistede selvværd, som nederlaget forårsager.

Energien kan også, når den ikke bruges konstruktivt, komme til at fylde på en negativ måde, som nævnt ovenfor – uro. Det er jo det, vi så ofte hører om: urolige børn, der ikke magter at sidde stille på og en stol, som ikke hører en kol-

lektiv besked, som driller kammerater, kommer i konflikter med både jævnaldrende og lærere.

Familiens behov

Når der opstår bekymring omkring et barns udvikling, er det uhyre vigtigt, at de primære voksne i barnets liv bliver inddraget. Mange sagsforløb er blevet vanskeliggjort af manglende orientering til forældre, mistænkeliggørelse m.v. og simpelthen manglende kommunikation. Det er forældrene, der har det bedste kendskab til barnet, det er dem, der er eksperterne, og den viden, som de sidder inde med, om det barnet også kan, om hvornår det går godt, er betydningsfuld. Forældrene har også behov for støtte til at kunne hjælpe deres barn, og selvom det udefra kan se ud som om, det netop er familiens livsførelse, som er årsag til vanskelighederne, er det også i familien, at der i langt de fleste tilfælde er ressourcer til forandring, ressourcer, som kan aktiveres, hvis familien vel at mærke bliver mødt med respekt og indlevelse (Rye, 1997).

De professionelle voksnes behov

Den tidligere procedure indebar, at man i høj grad fokuserede på, hvad det var barnet ikke kunne, hvor der var mangler i forhold til det, man forventede af det. Denne mangeltænkning blev på sin vis un-

derstøttet af PPR's arbejdsmåde, idet man herfra i stigende grad forlangte præcise beskrivelser af barnets vanskeligheder for at støtte evt. ansøgninger om særlig støtte til børnene. Der er blevet gjort forsøg på at få rettet opmærksomheden hen på barnets ressourcer i form af flere rubrikker på indstillingsskemaet, men de er ofte ikke blevet udfyldt, hvilket i høj grad tyder på, at der ikke var fokus på disse børns kompetencer.

Lærere og pædagoger, der dagligt omgås børn, som ikke er i trivsel, som ikke er glade i øjnene, som ikke leger godt med kammeraterne, og som ikke er aktive med at lære i timerne, eller som forstyrrer de andre børn, har behov for hjælp. Hjælp til at finde veje, så de kan være med til at få vendt en negativ udvikling hos et barn, hjælp til at forstå hvad det er, der er galt med barnet og dets relationer til familie, kammerater og dem selv. Ofte har man som lærer/pædagog også brug for hjælp til at rumme et barns smerte, og rumme sin egen afmagt i forhold til, hvordan barnets liv er, når det ikke er sammen med én selv.

Her er det vigtigt, at psykologen/konsulenten fra PPR kan være med som en konsultativ sparringspartner i forhold til de voksne, som har med barnet at gøre. Den konsultative indgangsvinkel vil oftest betyde, at ventetiden bliver minimal (i forhold til den »gamle«

metode). Samtidig er det også yderst vigtigt, at de primære voksne i familien bliver orienteret og inddraget, så de i så høj grad som muligt kan være med som ligeværdige partnere i løsningen af deres barns problem.

PPR medarbejdernes behov

I den praksis, hvor en skriftlig indstilling på et fortrykt skema forsynet med forældrenes underskrift var indledningen til en sag på PPR, kunne sager nemt hobe sig op. Der var som før nævnt et stadigt stigende antal sager, som landede på skolepsykologens bord. Der kunne således godt gå en månedstid eller to fra modtagelsen af et skema til første kontakt mellem forældre og psykolog. Dette er klart ubehageligt for alle parter.

Der var set fra PPR's side klart et behov, også set i forhold til PPR's ressourcer, for at ændre praksis fra at se på hvert enkelt barn som en sag til at se på konteksten, og til sammen med barnets netværk at lægge planer for en forandring.

Dette medfører at, psykologer og skolekonsulenter må ændre rolle fra at være »de alvidende eksperter«, som undersøger barnet og »diagnosticerer« barnet, finder fejlene så at sige, til at være konsulenter, der faciliterer processen, hvor familie og professionelle voksne omkring barnet sætter fokus på barnets ressourcer og gensidigt lærer af hinandens erfaringer.

Endvidere må PPR medarbejderne stille sig til rådighed med konsultation og supervision samt evt. observation for at kunne hjælpe lærere og pædagoger med at udvikle de relationer til børnene, som skaber den positive forandring. For at kunne dette må der også gives undervisning og supervision til PPR medarbejderne.

Hvordan ændre praksis?

Et første skridt i retning af at ændre praksis fra en indsats, hvor det gælder om at se på problemet hos det enkelte barn til at se på barnets relationer i nærmiljøet, har i Vordingborg kommunes skolevæsen været at samle de implicerede til et møde, før man laver en skriftlig indstilling til FC.

Vi har kaldt dette møde for et dialogmøde, for at understrege at formålet er, at man får en ligeværdig samtale. På dette møde kan det så afgøres hvilken indsats, der skal til for at vende en negativ udvikling, og hvem der kan yde denne indsats.

Et næste skridt har været at gøre op med den hidtidige distrikts inddeling. I stedet for at have ansvar for et afgrænset område har vi lagt distrikterne sammen, hvorefter vi på et ugentligt møde har fordelt opgaverne. Denne fordeling er sket efter sagens art, hvilken indsats er påkrævet, og hvem har netop nu tid og overskud til at gå ind i denne

sag. Sagerne er således gået til den person, som i øjeblikket har ressourcerne, fremfor som tidligere automatisk pålagt den person, som havde ansvar for området.

Dialogmødet

Der indkaldes til dialogmøde, når man på skole og SFO mener, at der er behov for en indsats fra FC's side i forhold til et barn, hvis trivsel der er bekymring om.

Ved dialogmødet samles de vigtige personer i barnets liv. Forældrene bliver indbudt, ligesom klasseledere og evt. andre lærere, pædagog i SFO, hvis barnet går i SFO, skolelederen og psykologen deltager også. Skolelederen har ikke nødvendigvis et nært kendskab til eleven, men han/hun deltager, fordi det kan være vigtigt i forhold til de beslutninger, der træffes på mødet, som evt. kan kræve, at der tildeles ekstra ressourcer for at løse det aktuelle problem. Hvis eleven er 12 år eller derover, bør han/hun inviteres med til mødet, men det kan selvfølgelig vurderes fra sag til sag, og også yngre børn kan deltage.

Det er skolelederen, der indkalder til mødet, og mødet foregår på skolen eller på SFO'en. Psykologen har typisk ikke nogen forhåndsviden om barnet og de bekymringer og problemer, der er årsag til at mødet indkaldes.

Det er vigtigt, at alle oplever, at de hver især bidrager med nødvendig information, og at de andre

parter lytter respektfuldt til det, de øvrige har at sige. Dette gælder naturligvis også eleven i de situationer, hvor vedkommende selv deltager. Dette er ikke et forum, hvor det går at skælde ud! Psykologen styrer mødet og sørger for, at alle kommer til orde, og at der fra de forskellige implicerede bliver fortalt ikke kun om det, eleven ikke kan og om de problemer, der er omkring vedkommende, men også om de ressourcer og kompetencer, eleven har. Hvornår går det godt? I hvilke fag oplever barnet succes, og i hvilke situationer. Hvad gør barnet glad? Hvad interesserer han/hun sig for? Hvem fungerer han/hun godt sammen med? Dette gælder også for fritiden, i hjemmet ved familiesammenkomster m.v.

Her kan også udveksles gode råd omkring, hvad der hjælper hvis f.eks. barnet bliver meget voldsom, hvordan hjælper man ham bedst? Skal han have fysisk kontakt? Skal man give ham lidt tid for sig selv? Hvad virker hvornår?

Det er utrolig vigtigt, at der skabes en tryk stemning ved mødet, så alle føler, at de bliver hørt. Det kan somme tider være vanskeligt, fordi der har været dårlige erfaringer fra tidligere. Forældre har følt sig negligeret og misforstået, lærere har oplevet, at forældre var problemfornægtende og ensidigt kritiske over for skolen m.v. Disse ting må der gives plads til at få nævnt, men som hovedformål må

mødet være fremtidsorienteret. Hvordan kommer vi videre? Hvad kan hver især gøre for, at dette barns mistrivsel bliver vendt? Hvordan oplever barnet selv situationen?

Man kan her evt. bruge den kendte model »at lade piben gå rundt« dvs. sende en ting, f.eks. en blød bold, rundt i kredsen, og kun den, der sidder med bolden har ret – men ikke pligt – at tale, mens de andre lytter.

Det er vigtigt, at alle observationer, beskrivelser og slutninger om barnets adfærd bliver udviklingsrelaterede, hvilket betyder, at psykologen, når der skal samles op, sætter ord på dette – vi er i en proces her i livet, intet er statisk, og slet ikke børns adfærd.

Psykologens rolle

Når jeg deltager i dialogmøder har jeg et skema med mig, som jeg udfylder undervejs i mødet. Ud over faktuelle oplysninger som navne, adresser m.m. rummer skemaet plads til referat af familiens beskrivelse, skolens, SFO's beskrivelse. Der er endvidere rubrikker, hvor der plads til at notere hvilke beslutninger, der er taget på mødet, samt evt. en ny mødedato. Alle disse rubrikker, er det vigtigt at fylde ud. Helst skal dette referat af mødet laves samme dag og sendes til de implicerede parter, mens mødet er i frisk erindring hos alle. Der kan så rettes henvendelse med

det samme, hvis man er uenig i noget af det, psykologen har noteret, eller hvis man synes, at det mangler noget.

Det er vigtigt at nævne, at den psykolog, der går videre med arbejdet, ikke nødvendigvis er den samme, som tager det indledende dialogmøde, og der kan på dette møde orienteres om, hvor lang tid der vil gå, inden der er tid til, at en psykolog går i gang. I de tilfælde hvor der aftales ydelse af supervision og konsultation, er det lærernes/pædagogernes opgave at tage kontakt til PPR medarbejderen.

Et eksempel på dialogmøde

Maja er 7 år og går i første klasse. Hun er i skolen normalt en glad pige, men ind i mellem kommer hun med nogle udtalelser om de hjemlige forhold, som vækker bekymring hos hendes klasselærer. Derudover er Maja ofte fraværende uden, at der er påviselig grund, det er gerne enkelte dage, hun ikke kommer i skole, ligesom hun tit kommer for sent ofte en hel time eller lektion og hun nævner selv, at det er fordi de har sovet for længe. Der er forsøgt samtale med Majas mor, Anette, som er alene med hende og en mindre søster. Anette er ikke kommet ikke til det fælles forældremøde, der er blevet holdt i klassen, og det er heller ikke lykkedes at få en aftale med Anette, hvor Majas situation kunne drøftes – en skole/hjem samtale. Anette

kommer ind i mellem på SFO'en, hvor pædagogen synes, at hun har en god kontakt med Anette. På skolen taler man nu om at lave en indstilling til FC for ad den vej at få et samarbejde i gang med Anette.

Der indkaldes til Dialogmøde og Anette kommer. Situationen beskrives fra hjemmets side. Anette har svært ved at komme op om morgenen. Der er mange diskussioner med Maja, når hun skal af sted. De bor så tæt på skolen, at hun sagtens kan gå selv, men hun trækker tiden ud og vil ikke forlade hjemmet, så det kommer ofte til en konflikt mellem mor og datter, inden Maja er kommet ud af døren. Lillesøster på 2 år skal i dagpleje men først ved 9 tiden. Anette har ikke noget arbejde p.t., men der er planer om, at hun skal i gang med en uddannelse, noget som kommunens sagsbehandler hjælper hende med. Anette fortæller, at hun har svært ved at »sætte grænser« for Maja derhjemme, og at Maja bruger megen energi på at diskutere sin mors beslutninger i en grad, så det af og til ender med, at Anette bliver vred og skælder ud og slår ud efter Maja.

Fra skolens side bliver Maja beskrevet som en velfungerende pige, der socialt fungerer godt, hun har kammerater, hun kan samarbejde i klassen. Hun er glad for at lære, men hendes hyppige forsømmelser giver hende problemer, idet hun har svært ved at finde ind i rytmen

i klassen, når hun har været væk. Dette påvirker hendes arbejde, således at hendes fremskridt i dansk og matematik ikke er så gode, som de burde være. Man forudser på skolen, at hvis ikke dette mønster stoppes, vil der være risiko for, at Majas positive forhold til skolen og det at lære bliver ændret i negativ retning.

Anette fortæller om, hvordan hendes hverdag ser ud, hvordan hendes morgen er, det tidspunkt, hvor hun ofte har konflikter med Maja, hvilket resulterer i at Maja kommer for sent eller slet ikke i skole. Vi snakker om muligheden for, at hun evt. selv kan følge Maja i skole, samtidig med at lillesøster bliver afleveret i dagpleje. Endvidere blev der talt om Anettes mulighed for via sagsbehandleren at få hjælp i hjemmet til opdragelsen, mulighed for samtaler med familierapeut blev også nævnt, men Anette havde før haft samtaler med en terapeut og følte ikke, at tiden var til det nu.

Der blev talt om mulighed for lektiehjælp uden for skoletid i det nye skoleår, hvilket Anette så positivt på.

Anette beslutter sig for at følge Maja i skole hver dag, for på den måde at sikre, at hun kommer rettidigt.

Vurdering af mødet

Det er åbenbart, at dialogmødet var en god investering i denne sag,

hvor der ellers kunne have ligget en indstilling til psykologen, som så skulle til at samle trådene.

Det var godt, at lærer og mor fik talt sammen om Majas ressourcer, hvilket gør, at Anette kan være stolt af sit barn og dele glæden over hendes gode evner med læreren. Samtidig blev nogle af vanskelighederne nævnt, og der blev i fællesskab fundet en måde at løse det største problem: Anette følger Maja i skole.

De hjemlige opdragelsesproblemer blev der ikke umiddelbart fundet en løsning på, men da der nu er en dialog mellem skole/SFO og hjem, kan man håbe på, at Anette vil kunne trække på den støtte, der her kan gives. Klasselærerens mere diffuse uro for, hvordan Maja har det derhjemme på baggrund af hendes udtalelser, blev ikke nævnt, idet læreren fornemmede, at hendes bekymring let ville kunne blive opfattet som kritik af Anette og hindre et fremtidigt tillidsfuldt samarbejde.

Det er generelt vigtigt for lærere, der er bekymrede for deres elevers hjemmesituation, at der kan sættes ord på denne bekymring, for på denne måde at dele den med andre – helst forældrene. Det er klart, at det er svært som en kompetent og omsorgsfuld voksen person at se på, at nogle af de børn, som man har ansvar for, ikke har det godt nok. Men det er også vigtigt for de professionelle voksne, at de gør sig

klart, hvad de kan, og hvad de ikke kan i forhold til at hjælpe et barn. De kan støtte barnet i at have en god skolegang især ved at fokusere på barnets ressourcer og være opmærksom på, hvor det er, netop dette barn har behov for ekstra hjælp, som i dette tilfælde i forhold til lektier på næste klassetrin. Derimod kan de ikke ændre væsentligt på de vilkår, denne elev lever under i hjemmet, men de kan være med til at hjælpe moderen, Anette til at få håb om og tillid til, at Maja har ressourcer til at klare sig i skolen og fremover.

Det er naturligvis svært at afgøre, hvornår et barn er så truet i sit hjem, at de professionelle omkring barnet skal underrette de sociale myndigheder. En hovedregel må være, at man vurderer barnets trivsel, når man er sammen med det. Hvis barnet som i dette tilfælde har det godt og udvikler sig i positiv retning, må man støtte det, så godt man kan i skolen og i øvrigt være opmærksom.

Et andet eksempel på dialogmøde

Dette møde indkaldes efter, at skolen har gjort opmærksom på nogle problemer i 7.b. Problemerne opleves stærkt af to unge kvindelige lærere. Der er ofte uro, og især er det svært at få Danny til at foretage sig noget fornuftigt i timerne. Han bruger primært tiden på pjat og pjank, han er grov over for

lærerne, når de irettesætter ham, han larmer, så han forstyrrer de andre elever, der gerne vil arbejde. Danny har tidligere været indstillet til FC p.g.a. indlæringsvanskeligheder, koncentrations-problemer m.v. Danny er tidligere vurderet til at have normale kognitive forudsætninger.

Ved mødet er Danny selv, hans mor Britta, skoleleder, de to lærere og psykolog til stede. Der fortælles om vanskelighederne. Britta er alene med Danny og hans lillesøster. Danny har ikke nogen fritidsinteresser. Britta synes, at det er vanskeligt, at få Danny til at gøre noget som helst andet end at se fjernsyn. Når hun spørger til lektier, siger han altid, at han ikke har noget for. Det er samtidig Brittas oplevelse, at Danny er glad for skolen, han pjækker ikke, står gerne op om morgenen for at komme af sted. Hun er utilfreds med hans indsats i skolen og støtter lærerne i, at der skal stilles krav til ham. Britta har arbejde med skiftende arbejdstider, så det er svært for dem at have en kontinuerlig rytme i familien, og Danny sørger ofte for aftensmad til sig selv og sin søster.

Danny fortæller selv, at han gerne vil lære noget, men han har ofte svært ved at koncentrere sig, især med opgaver, som han ikke selv har valgt. Han kan godt forstå, at det er forstyrrende, når han snakker med kammeraterne om andre ting, end det emnet i klas-

sen er, men han har svært ved at lade være, fordi han keder sig. Hvis bare han selv måtte vælge sine opgaver, ville det hele blive meget nemmere, mener han. Han nævner, at det er kedeligt, at klassen har skiftet lærer så mange gange, og hvis bare de havde haft, den lærer, der var der sidste år, ville der ikke være nogen problemer. Han synes, at lærerne kun er efter ham, og at det i lige så høj grad er de andre elever, der laver ballade.

Lærerne giver udtryk for deres frustration, de er ikke helt enige om, hvor meget det egentlig er Danny, der er problemet i klassen, men de er enige om, at de ikke kan acceptere hans opførsel, og den ene ønsker, at der findes et andet undervisningstilbud til Danny. Selvfølgelig for hans skyld, idet han jo ikke lærer noget under de nuværende omstændigheder, men i et lille overskueligt miljø med faste rammer og en god normering vil han sikkert trives bedre.

Skolelederen giver udtryk for, at Danny selvfølgelig skal rette bedre ind, men også at hans plads er i klassen, der er ingen små grupper til elever af hans type.

Psykologen spørger ind til Dan-nys interesser, til hans faglige vanskeligheder i skolen til hans sociale funktion i klassen og til relationer mellem Danny og familien, Danny og lærerne, Danny og kammeraterne.

Moderen er som nævnt ovenfor

temmelig utilfreds med sin søn, hvilket hun ofte lader ham vide også på mødet.

Lærerne er utilfredse med, at Danny forstyrrer i timerne, men den ene giver udtryk for, at hun godt kan lide ham og gerne vil hjælpe ham. Hun har forsøgt at lade ham selv vælge opgaver ind i mellem, nogle gange med held andre gange er hun blevet skuffet over, at han alligevel forstyrrer.

Danny har et par venner i klassen. Det er oftest dem, han sidder og pjatter med i timerne. En af dem er en rigtig god kammerat, som han også ser i fritiden, hvor de ser TV og spiller computerspil sammen.

Konklusion på mødet bliver, at der tilbydes konsultation ved psykolog eller skolekonsulent fra FC til lærerne med henblik på at finde fælles fodslag og en organisation af undervisningen, som tilgodeser alle elever – også Danny.

Lærerne får mulighed for at observere klassen i hinandens timer, således at de kan få afklaret, hvad der går godt, og når det går skidt, hvad årsagen til dette er.

Danny tilbydes endvidere plads i en samtalegruppe for drenge, som drives af to psykologer på FC.

Vurdering af mødet

På mødet sker en afdækning af flere vanskeligheder, nemlig ikke kun Dannys manglende deltagelse i undervisningen men også de forskellige opfattelser, som de to

lærere har af situationen. Dette er nødvendigt, og fordi ledelsen er til stede ved mødet kan det med det samme afgøres, at der bliver givet tid fra ledelsen til at afklare situationen og relationen mellem Danny og lærerne.

Danny er en dreng, der har haft vanskeligheder i starten af skoleforløbet. Det er vigtigt, at han mødes med opgaver, som han med sikkerhed kan klare, fordi han ellers kan komme til at lide af den frygt for nederlag, som medfører pine og uro, som ovenfor beskrevet.

Hans hjemmesituation med en mor, der ikke viser anerkendelse, bliver der ved dette møde ikke taget skridt til at ændre, men man kan håbe på, at en forbedret skolesituation, hvor Danny kunne opleve nogle succeser, kunne ændre lidt på moderens indstilling. Hun har i flere år måttet høre på mange beklagelser fra skolens side, og det kunne blive et vendepunkt også i mor/søn relationen, hvis moderen fik nogle positive tilbagemeldinger om Danny fra skolen.

Tilbuddet om deltagelse i samtalegruppe for drenge skal ses som forsøg på at give Danny mulighed for at sætte ord på hans vanskelige livssituation samtidig med, at han møder andre drenge, der er i en lignende situation. Dette kan betyde mulighed for nye venskaber, lige som mødet med de to psykologer giver Danny en mulighed for at føle sig forstået.

Evaluering af dialogmøder

De erfaringer jeg i det forløbne år har haft med at deltage i disse møder har overvejende været positive, og de har klart ført til, at der meget oftere er blevet ydet konsultativ hjælp til lærerne og pædagogerne, end det skete tidligere.

Arbejdet med dialogmøder har medført færre sager i bunken på psykologens bord og en anvendelse af tiden, som fik flere mennesker rundt om barnet til at være aktive og kreative med hensyn til at finde løsninger på problemet. I mange tilfælde er der i fællesskab fundet handlemuligheder, hvor de primære omsorgspersoner går ind og ændrer nogle rutiner, som skaber en forandring.

De negative erfaringer har især handlet om, at nogen voksne ikke har vist den fornødne respekt for det barn, som deltog, men har benyttet lejligheden til at skælde ud. Hvis dette ikke kan stoppes, kan konsekvensen være, at man må afbryde mødet.

I mange tilfælde har konklusion på mødet været en konsultativ bistand til skole og SFO, samt opfølgingsmøder med samme deltagere som ved første møde. Ved de opfølgende møder er der blevet fortalt om mærkbare forandringer, f.eks. blev Danny rost af sine lærere for sin forbedrede opførsel.

I andre tilfælde er konsultation til lærerne blevet kombineret med,

at psykologen har samtaler med barnet og forældre, hvilket har kunnet hjælpe de implicerede til en ny forståelse af barnet.

Det er stadig svært for mange, som er vant til at fokusere på problemer, at vende blikket mod barnets ressourcer, at komme fra »Fejlfinderup« til »Anerkenderup« er ikke en rejse uden forhindringer. Men at det er den vej, vi skal, er jeg ikke i tvivl om. Jeg har været så heldig at deltage i et seminar i Falkenberg i Sverige, hvor jeg sammen med kolleger så en skole, Skogtorpskolen, hvor man praktiserer en undervisning på børnenes præmisser, både set i forhold til det relationelle og det neuropædagogiske aspekt. Her får børn mulighed for via logbøger at være med i beslutning om, hvad dagens arbejde skal indeholde, og de evaluerer sammen med deres lærer dagligt indsatsen, således at der holdes fast i en fælles plan.

Skogtorpskolens formål er inspirerende, det lyder således:

»Framtidens skola är en skola som startar ved ett års ålder och där barnet leker sig fram och växer med uppgiften, är stolt över sig själv och över vad det kan klara av. En skola utan stadier, utan konstlade gränser, utan revir och där läreandet sker alltmer systematiserat utifrån varje barns förutsättningar, en skola som har sin grund i insikter om lekens stora betydelse för varje

barns lärande.«

Litteraturliste

Bjørn Adler & Hanna Holmgren: *Neuropædagogik – om kompliceret læring*. Kroghs Forlag 2003.

Matti Bergström: *Neuropædagogik En skole for hele hjernen*. Hans Reitzels forlag 1998.

Inge M. Bryderup og Søren Langager: *Sorteringsmekanismer i daginstitutionerne og Skolen*. Temanummer. SFI *Social arv* 1999.

Steen Elsborg m.fl.: *Den sociale arv og mønsterbrydere* DPI 1999.

Kjeld Fredens et al.: *Liv og læring*. BUPL 1999.

Finn Godrim: *Fra fejlfinder til ressourcepejder*. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* nr. 4 2002.

Ken Vagn Hansen et al.: *Konsultation*. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* nr. 1 2002.

Ulla Hansson: *Konsultation*. Dansk psykologisk forlag 1995.

Mel Levine: *Med barnet i centrum – om undervisning af børn med særlige behov*. Dansk psykologisk Forlag 1998

Mel Levine: *Børn med alle slags hjerner – Alle kan lære*. Dansk psykologisk Forlag 1998.

Jørn Nielsen: *PPR – visioner for fremtiden*. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* nr. 3 2001.

John Olsen et. al.: *At arbejde med kvalitet – Dialogmødet pba*. En systemisk referenceramme. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, april 2002.

Henning Rye: *Tidlig hjælp til bedre samspil*. Socialpædagogisk Bibliotek 1997.

Henning Rye: »Paradigmeskiftet« i arbeidet med barn med specielle behov: overvejelser om dets baggrund og udvikling. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* nr. 4 2002.

Dion Sommer: *Barndomspsykologi*. Hans Reitzel 1996.

Sven Thyssen: *Den kompetente pædagog*. Temanummer. *Social arv*, SFI 1999.

Peter Westmark: *Relationskompetence – et didaktisk perspektiv*. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* nr. 4 2002.

Dialogmøde:	
Dato:	
Institution:	Telefon nr:
Klient:	
Deltagere:	
Dagsorden:	
Hvem tog kontakt?	
Tidligere kontakt med FC?	
Mors navn og adresse:	
Telefon:	
Fars navn og adresse:	
Telefon:	
Andre aktuelle navn/ adr:	
Temaer drøftet:	
Familiens beskrivelse:	
Skolens beskrivelse:	
SFO's beskrivelse:	
Beslutninger taget på mødet:	
Eventuel ny møde dato:	

Hvordan blev inklusion til rummelighed?



– en analyse af rummelighedsbegrebets oprindelse

Det internationale begreb »inklusive schools« blev introduceret i Salamancaerklæringen i 1994. I Susan Tetters ph.d.-afhandling »Imellem integration og inklusion – om nødvendigheden af at udvikle rummelighedens didaktik« ligestilles ordet »inklusion« for første gang med det danske ord »rummelighed«. Ved hjælp af en diskursanalyse foretaget af den engelske uddannelses forsker Alan Dyson problematiseres denne ligestilling.

Af Aase Holmgaard
Lektor ved CVU-Midt-Vest

Ph.d.-studerende ved Danmarks Pædagogiske Universitet

Mon der nogensinde har eksisteret et begreb, som i den grad har præget debatten i den pædagogiske verden, som begrebet »rummelighed« gør det for tiden?

Når et begreb kan få så stor betydning og gennemslagskraft, må det være et ganske særligt begreb, og man må undrende spørge sig selv, hvor det kommer fra, og hvem der har fundet på det?

Jeg vil i denne artikel forsøge at stoppe op og analysere begrebet, dets betydning. Måske vil nogen mene, at den slags begrebsanalyser hører fortiden til: Alle sproglige udtryk er i dag under løbende konstruktion, »rummelighed« betyder ikke det samme i den pæda-

gogiske debat i dag, som for et år siden og om et år betyder det noget andet end i dag.

Jeg vil imidlertid argumentere for og samtidig forsøge at påvise, at hvis man skal forstå begrebet »rummelighed« og den funktion, det har i den pædagogiske debat og praksis i dag, kan en udredning af dets oprindelse være en både afklarende og konstruktiv fremgangsmåde.

Begrebet »inklusion« – oprindelse og betydning

Begrebet »inclusive school« blev introduceret på FN's verdenskonference om specialundervisning i Salamanca i Spanien i 1994. Kon-

ferencens afsluttende erklæring, Salamancaerklæringen, blev underskrevet af 92 lande, deriblandt Danmark.

Selve konferenceerklæringen er bygget op af en række kapitler, og i det 2. kapitel anvendes begrebet »inklusion« for første gang:

»almindelige skoler, der har denne inklusive orientering, er det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle; desuden giver de langt de fleste børn en ordentlig uddannelse og forøger dermed hele uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse.«

Alan Dyson, engelsk uddannelsesforsker, analyserer i en artikel (1999) denne tekst og påviser dens retoriske genialitet, som viser sig på to måder.

For det første er teksten en sammenskrivning af fire forskellige uddannelsesdiskurser: en etisk diskurs, en økonomisk diskurs, en politisk diskurs og en pragmatisk diskurs.

Den etiske diskurs handler om, at alle børn skal have lige adgang til uddannelse og indflydelse på eget liv.

Den økonomiske diskurs påpeger, at den inklusive skole medvirker til hele uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse.

Den politiske diskurs udpeger den inkluderende skole som den væsentligste indsats mod en række af de forhold, som truer vore samfund med splittelse og utryghed.

Og endelig *den pragmatiske diskurs* som fastslår, at den inkluderende skole er den mest effektive fremgangsmåde, når målet er at give alle børn en ordentlig uddannelse.

Disse fire forskellige uddannelsesdiskurser sammenskrives i Salamancaerklæringen til én tekst, som herefter definerer inklusionsbegrebet.

Med dette retoriske greb – at gøre fire samtaler til én – er forudsætningen skabt for, at ordet »inklusion« herefter ubesværet og helt naturligt kan anvendes i alle de fire nævnte uddannelsessamtaler.

Men ethvert magtfuldt og effektivt greb, har naturligvis omkostninger. Samtidig med at »inklusion« i kraft af Salamancaerklæringen bliver en naturlig del af enhver samtale om skole og uddannelse, opstår en række ambivalenser og usikkerheder, for hvad mener man med begrebet, når alle, trods vidt forskelligt ståsted og intention, kan anvende det, – men mere herom senere.

Det andet retorisk set geniale ved Salamancaerklæringen er ifølge Alan Dyson, at teksten sprogligt set er formuleret som et svar.

Der bliver i Salamancaerklæringen ikke stillet nogen spørgsmål, og læseren har derfor ikke nogen klar fornemmelse af, hvad spørgsmålet eller spørgsmålene er, men da alle med interesse og ansvar for undervisning og uddannelse, lever i en kompleks og broget virkelighed fuld af spørgsmål, ja, så virker det befriende og meget enkelt og

ukompliceret endelig at få et klart svar.

Og også her gælder det, at der gives et klart svar til alle fire uddannelsesdiskurser, den etiske, den økonomiske, den politiske og den pragmatiske. Alle får et godt og brugbart svar på deres implicite og ikke-stillede spørgsmål og svaret er: Den inkluderende skole.

Den inkluderende skole

En etisk diskurs	En politisk diskurs
En økonomisk diskurs	En pragmatisk diskurs

Enhver der har været en del af rummelighedsdebatten, kan uden tvivl genkende de fire nævnte diskurser. Men inden vi åbner for rummelighedsbegrebet skal inklusionsbegrebet følges helt til dørs.

Relationer mellem forskellige uddannelsessamtaler

Efter denne analyse vender Dyson sig nemlig mod spørgsmålet: Kan det være rigtigt, at inklusionsbegrebet kan sammenknytte helt forskellige samtaler om uddannelse? Hvilken relation er der, eller rettere hvilke relationer kan der skabes mellem de fire traditionelle uddannelsesdiskurser i det videre arbejde frem mod en inkluderende skole?

Dyson ser en række fællestræk mellem den etiske og den politiske diskurs. Begge disse diskurser er optaget af at definere, hvad den inkluderende skole er. Disse diskurser har begge et ideal om en socialt retfærdig skole, om udvikling af demokrati og mangfoldighed og ser skolen som både et mikrokosmos af og et middel til at opnå det inklusive samfund. Både den etiske og den politiske diskurs forudser, at en udvikling hen imod en inkluderende skole vil kræve en form for kamp om magten.

Dermed udtrykkes det også, at den etiske og den politiske diskurs retter sig mod en bestemt form for eksklusion af en særlig gruppe børn, nemlig de børn, som tilhører

undertrykte og marginaliserede grupper, (som f.eks. etniske minoriteter eller udviklingshæmmede) og hvis inklusion kan opnås gennem en etisk og/eller politisk kamp.

På samme måde ser Dyson en række fællestræk mellem den økonomiske og den pragmatiske diskurs. Disse diskurser er begge optaget af at definere, hvad den inkluderende skole *kan*. Begge disse diskurser er optaget af »effektivitet«. Den økonomiske diskurs forsøger at besvare spørgsmålet: Hvordan får vi mest kvalitet for pengene? Og den pragmatiske diskurs forsøger at besvare spørgsmålet: Med hvilken undervisning opnår vi de bedste læringsresultater?

Disse to diskurser retter ikke deres opmærksomhed mod undertrykkelse og marginalisering, men derimod mod den børnegruppe, som af en række forskellige årsager har særlige undervisningsmæssige behov, (som f.eks. læsevanskeligheder eller emotionelle

vanskeligheder), og hvor undervisningen ikke har været tilstrækkelig specialiseret til også at kunne tilbyde disse børn gode læringsmuligheder.

Alan Dyson slutter analysen af inklusionsfeltets diskurser med at adskille disse i to overordnede gestalter. Indenfor disse to gestalter vil der kunne skabes givende relationer mellem den etiske og den politiske diskurs, idet disse to diskurser er enige om såvel udgangspunkt, ræsonnement og målgruppe. En lignende overensstemmelse og en tilsvarende relation kan der skabes mellem den økonomiske og den pragmatiske diskurs, idet disse også deler en fælles grundlagsforståelse, en fælles logik og en fælles forståelse af, hvilke børn der tales om. Men en relation mellem disse to gestalter vil det ifølge Alan Dyson være overmåde svær at skabe, idet gestalterne er inkompatible i alle tre forhold: udgangspunkt, ræsonnement og målgruppe.

Politisk diskurs

udgangspunkt, ræsonnement, målgruppe

Etisk diskurs

Pragmatisk diskurs

udgangspunkt, ræsonnement, målgruppe

Økonomisk diskurs

Hvordan bliver ordet »inklusion« til det danske »rummelighed« ?

Første gang begrebet »rummelighed« ligestilles med begrebet »inklusion« i dansk pædagogisk forskning er i Susan Tetlers ph.d.-afhandling fra Danmarks Pædagogiske Universitet: Imellem integration og inklusion – om nødvendigheden af at udvikle rummelighedens didaktik (2000).

Og godt hjulpet på vej af ovenstående analyse, må man straks stille sig spørgsmålet: Hvilken samtale om uddannelse ønsker Susan Tetler med sin ph.d.-afhandling at deltage i? Knytter hun rummelighedsbegrebet til en etisk, en politisk, en økonomisk eller en pragmatisk diskurs om uddannelse og skole?

Susan Tetler gør i begyndelsen af afhandlingen rede for, hvilke forskningsspørgsmål, afhandlingen forsøger at finde svar på: »Denne afhandling tager afsæt i den mere 'pragmatisk orienterede strømning', idet udgangspunktet er den inkluderende skolehverdag, således som den leves og opleves af elever, lærere og skoleledere.« (s. 71)

Der spørges f.eks. helt konkret og pragmatisk til: Hvilke undervisningsmønstre blokerer for inklusion? – Og gennem en række observationer og studier i forskellige klasserumsmiljøer konklude-

rer Susan Tetler ligeså konkret og pragmatisk:

- 1) Når den integrerede elev undervises parallelt
- 2) Når den integrerede elev deltager passivt,
- 3) Når den integrerede elev kun er i interaktion med sin støttelærer
- 4) Når den integrerede elev kun inddrages i et samvær – og ikke i et samarbejde
- 5) Når der ikke tages udgangspunkt i den integrerede elevs kompetencer og potentialer
- 6) Når den integrerede elev ikke kan se sig ind i fællesskabet

Når disse undervisningsmønstre bliver for dominerende bliver den integrative praksis problematisk

Senere i afhandlingen opstiller Susan Tetler nogle overordnede retningslinier for udviklingen af rummelighedens didaktik. Om den valgte fremgangsmåde i denne del af afhandlingen siges det: »Men hvis skolen skal udformes til en forestilling om det samfund, vi vil have, er det nødvendigt, at der også gives rum for den pædagogiske forskning, der forholder sig til værdier og holdninger. Jeg har i det følgende valgt at tage stilling og at forholde mig til værdier og holdninger i min skitse af en rummelighedens didaktik.....« (s. 251)

Selve afhandlingens teoriudvikling med dens didaktiske formuleringer

ringer og tilkendegivelser bygger således på en værdi- og holdnings-tilkendegivelse og er som sådan en del af en etisk diskurs.

Afhandlingen »Imellem integration og inklusion – om nødvendigheden af at udvikle rummelighedens didaktik«, hvor rummelighedsbegrebet introduceres, relaterer sig således i sin empiriske del til en pragmatisk diskurs og i sin teoriudviklende del til en etisk diskurs.

Sættes disse valg i relation til konklusionen på Alan Dysons analyse, hvor de 4 inklusionsdiskurser centrerer i to gestalter, kan det herefter konkluderes, at med oversættelsen af begrebet »inklusion« til begrebet »rummelighed« skabes der på dansk et begreb, som bygger på to forskellige grundlagsforståelser, anvender to forskellige logikker, og retter sig mod to forskellige målgrupper.

Begrebet »rummelighed« er en konstruktion af to inkompatible uddannelsesdiskurser.

Politisk diskurs

udgangspunkt, ræsonnement, målgruppe

Etisk diskurs

Rummelighed: tvetydig udgangspunkt, tvetydig ræsonnement, tvetydig målgruppe

Pragmatisk diskurs

udgangspunkt, ræsonnement, målgruppe

Økonomisk diskurs

Konklusionen på den gennemførte analyse er således, at da det internationale begreb om »inclusion« blev dansk og fik navnet »rummelighed«, fik vi et begreb, som relaterer en etisk diskurs med en pragmatisk. Som Alan Dyson siger, er

vanskelighederne ved denne øvelse så overvældende, at det må grænse til det umulige: En etisk pædagogisk diskurs taler om, hvordan skolen bør være – en pragmatisk pædagogisk diskurs taler om, hvad skolen kan.

En etisk pædagogisk diskurs har filosofiske og idealistiske omdrejningspunkter – en pragmatisk diskurs har empiriske og målbare omdrejningspunkter. En etisk pædagogisk diskurs har afskaffelse af marginalisering og undertrykkelse som målsætning – en pragmatisk diskurs har afhjælpning af læringsvanskeligheder som målsætning.

Og disse ambivalenser og uklarheder viser sig da efter min mening også alle de steder, hvor rummelighedsbegrebet anvendes: der foregår en tvetydig og uigennemskuelig sammenblanding af ideologiske begrundelser og konkrete praktiske anvisninger, af målsætninger om ligeværd og demokrati og forbedrede læringsresultater. Der tales i samme åndedrag om marginalisering og om børn med særlige undervisningsmæssige behov – og overalt efterlader anvendelsen af begrebet »rummelighed« en grundlæggende usikkerhed om, hvad det egentlig er, der tales om.

Afrunding – hvad kan man gøre?

Med ovennævnte analyse, har jeg argumenteret for at med transformeringen af begrebet »inklusion« til begrebet »rummelighed« er der skabt et begreb, hvis indhold og betydning er så tvetydigt, at det gør begrebet umuligt at anvende på en frugtbar og konstruktiv måde i såvel praktisk som teoretisk pædagogisk udviklingsarbejde.

Det gode spørgsmål er nu: Hvad stiller man op med et begreb, som har en så alvorlig brist – en så alvorlig tvetydighed?

For mig at se er der to muligheder: Én konsekvens kan være at gøre spaltningen fuldstændig og begynde at tale om forskellige former for rummelighed: økonomisk rummelighed, pragmatisk rummelighed, etisk rummelighed, politisk rummelighed – og flere kan måske efterhånden tilføjes fra udviklingen i den danske debat.

En anden radikal konsekvens kan være at forsøge at udelukke begrebet fra den pædagogiske debat, og returnere det til den hverdagsforståelse og det hverdagsbrug, hvor det jo var og er et udmærket beskrivende begreb.

Den foretagne analyse af rummelighedsbegrebets oprindelse sætter efter min mening fokus på den risiko for forplumring og indholdsmæssig forsimpning og forvirring af en særdeles væsentlig pædagogisk debat, som kan være en følge af anvendelsen af fordanskninger af internationale begreber.

Det generelle spørgsmål må således være:

Går det fortsat an og er det i en globaliseret tid fortsat en god ide at erstatte kernebegreber i internationale pædagogiske erklæringer og strømninger med danske hverdagsbegreber?

Referencer:

Salamanca erklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning. Undervisningsministeriet, 1997.

Dyson, Alan: Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education, *Inclusive Education*, Da-

niels H and Garner P. (ed.) London, 1999.

Tetler, Susan: *Imellem Integration og Inklusion – Om nødvendigheden af at udvikle rummelighedens didaktik*. Ph.d. afhandling, Danmarks Lærerhøjskole, 2000.



Abstracts PPR 2004 No. 1

1. Egelund, Niels (Professor at the Pedagogical University of Denmark). **Special Education in Denmark and Sweden.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2004, Vol. 41, 1, 3-25.* – Data about special education in Sweden and Denmark were gathered from the very extensive PISA-programme. During the last three years 10% of Swedish pupils and 15 of Danish pupils have received special education. No significant differences between the countries were found. However, differences between the pupils' perceptions of their teachers were found: Swedish pupils experience greater demands, less toleration of slackness, and more focus on homework. Danish pupils feel more excluded than the Swedish. One of several possible explanations of these differences may be a more bureaucratic process of referral in Denmark than in Sweden and, perhaps, the use of more psychologists and fewer teacher-consultants. – *B. Glæsel*

2. Sieverts, Emmy M. (Educational psychologist). **Measurement of the Effect of Kinesiology as a Teaching Method of Children with Reading Problems.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2004, Vol. 41, 1, 26-42.* – A small scale study was made in the municipality of Greve, comprising an experimental group of 7 children between 8-12 ys. and a control group of the same size. All were receiving spec. educ. due to reading problems. The experimental group was given Kinesiology. The two groups were compared before and after with the WISC-III. Significant differences were found in the indexes VCI and FDI and in Total IQ. The study is thought of as a pilot-study deserving follow-up studies. – *B. Glæsel*

3. Wohlers, Martin (School psychologist in Copenhagen). **Objectives and Teaching of Children with ADHD.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2004, Vol. 41, 1, 43-53.* – Based on his former experiences as a special teacher and his present function as psychologist at a special school for children with ADHD, the author presents his recommendations of educational principles. They are: predictability, routines, stages, guarantee for success, rules, comprehensiveness, and demystification. He furthermore suggests three levels of competence ranging from remaining at ones desk to participating in constructive dialogue. Finally three levels of knowledge are presented, ranging from knowing ones name to the political situation in Denmark. – *B. Glæsel*

4. Christiansen, René B. (Teacher at the Teacher Training College of Holbæk). **Systemtheoretical Perspectives on General Didactics.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2004, Vol. 41, 1, 54-65.* – After having defined didactics and systemtheory, the author discusses a systemtheoretical approach to the understanding of teaching. Key concepts are: process orientation versus product orientation, the teacher as inspirator versus all-knowing. The teacher cannot plan on the basis of the conscience of all pupils, having no knowledge abt. it, but she can plan via the past and present communication in the classroom. What has been said can be viewed ontologically, what is constructed can be viewed epistemologically. Only what has been said can be relevant in the planning of teaching. – *B. Glæsel*

5. Svane, Jonas (School psychologist in Copenhagen). **The Role playing Project at the School Psychological Services of Copenhagen.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2004, Vol. 41, 1, 66-78.* – A growing percentage of children are being referred because of social emotional problems. In this project role playing is being used as an intervention. The target group is boys between 11-14, needing support but not having serious problems. The project comprises role playing as a therapeutic technique and as popular adventure game. These types are combined. Three case studies are described, containing different kinds of positive results. The project is very popular and comprises a growing number of schools. – B. Glæsel

Abstracts PPR 2004 No. 2 (this issue)



6. Winther Pedersen, Anders (School psychologist in Copenhagen). **Clientcentered Consultation.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2004, Vol. 41, 2, 95-113.* – This approach is especially appropriate in cases with several parties having conflicting interests. Two case studies illustrate the process: the parties meet (parents, teachers, psychologist) to discuss the problem at hand to develop a common understanding of the problem, and to identify solutions. Danish and foreign research has established that a systemic approach can dissolve divergences. Examples show that it is possible to work on a positivistic basis as well as on a systemic one within this framework. – B. Glæsel

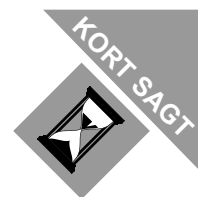
7. Clasen, Stine & Mors, Helen (Consultant and speech therapist in Aarhus). **Look What May Happen.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2004, Vol. 41, 2, 114-124.* – Individual teaching plans are presented as a valid and helpful method to assist children with special educational needs to develop competencies and a more positive self concept. Cooperrider's thoughts have inspired this approach, especially his appreciative inquiry. The consequences are: a shift from problem solving to appreciation; from failures, problems, and training etc. to resources, possibilities, and development etc. Individual teaching plans of this nature are recommended in all special education. – B. Glæsel

8. Asen, Eia; Dawson, Neil & McHugh, Brenda (The Marlborough Family School). **The Family in the Classroom.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2004, Vol. 41, 2, 125-138.* – The Marlborough Family School was founded abt. 20 ys. ago as a counseling center for children and families in Mid-London. Its goal is to deal with the rising number of children having been rejected from schools because of serious learning problems, violence, or provocative behaviour. Its aim is to intervene towards the

whole family and the school system, based on a systemic approach. Each day has a similar structure: teaching, family meetings, planning, and teaching again, this time incorporating new ideas. The MFS has worked with several hundred children, families and schools. Their work is well received: 85% of potential families accept the programme, and 95% of the children return to their own schools. – *B. Glæsel*

9. Vrang, Nina (Psychologist at a Family Center). **Dialogue Meetings – About the Consultative Method in School Psychological Work.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2004, Vol. 41, 2, 139-153.* – The traditional referral to the school psychological services comprises a written referral sheet, containing descriptions of the problem, what has hitherto been done etc. A new method was introduced in the municipality of Vordingborg. The key figures around the child such as parents, teachers etc. are invited to a meeting where the problems are discussed in detail. This method is found to be very valuable as it leads to much more detailed information and at the same time functions as a consensus meeting about what could and should be done. – *B. Glæsel*

10. Holmgaard, Aase (Lecturer at the Center of Further Education in Mid West). **How did Inclusion become the Accommodating School?** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2004, Vol. 41, 2, 154-161.* – The concept inclusion was first presented in the Salamanca Declaration in 1994. Alan Dyson analyzed the concept in 1999 and pointed out its rhetorical genius due to its compilation of four discourses: Ethical, economic, political, and pragmatic. However, ambivalence and uncertainty has arisen about consequences of the concept. It is e.g. a problem, if the included child is taught parallel to the normal teaching, if he is passive, if he only interacts with his support teacher, if he only participates socially and not in cooperation, if the teaching does not build on his own competencies and potentials, if he cannot see himself as part of a community. The Danish concept »the accommodating school« is a combination of incompatible teaching discourses. The ethical discourse is about what the school should be; the pragmatic discourse is about what the school can. There seems to be only two possibilities: one, to divide it into four single concepts (economical accommodation and pragmatic, ethical and political ditto), or two, to exclude the concepts from the debate and to return to an everyday understanding. The question is, whether Denmark by doing this should remove itself from the international forum and the unanimity found in declarations. – *B. Glæsel*



FPAP – 3. danske Fælleskonference

I midten af november var små 200 mennesker for tredje gang samlet omkring deres interessefelt: psykoanalytisk psykoterapi. Disse konferencer har med to års mellemrum været afholdt på Hotel Scanticon i Middelfart. Fællesforeningen for Psykoanalytiske Psykoterapier i Danmark (FPAP) er en paraplyorganisation for følgende foreninger, der tilsammen repræsenterer godt 400 psykoterapeuter:

- Dansk Selskab for Psykoanalytisk Psykoterapi med Børn og Unge (DS-PBU)
- Dansk Selskab for Psykoanalytisk Psykoterapi (DSPP),
- Institut for Gruppeanalyse, København (IGA),
- Institut for Gruppeanalyse, Aarhus (IGA-AARHUS),
- Institut for Psykoanalytisk
- Gruppeanalytisk Selskab (GAS) og
- Selskabet for Analytisk Psykologi, Danmark (SAP).

Flere af foreningerne foranstalter videreuddannelse, som starter her i begyndelsen af 2004 med tilmeldelsesfrist i efteråret 2003. Man kan orientere sig om evt. nye kursusinitiativer og foredragsvirksomhed ved at konsultere FPAP's hjemmeside:

<http://www.fpap.dk/Faellesforening/Faellesforeningen-tekst.html>

Programmet for den 3. fælleskonference var bygget op over temaet Sammenhæng-opløsning. Oplægs og foredragsholderne kommer fra egne rækker, og jeg kan stå inde for, at det er nogle gode »hoveder« der vederlagsfrit stiller sig til rådighed for en god fælles oplevelse. Flere af dem er aktive i videreuddannelsesprojekterne, som de således giver appetit på at deltage i.

Jeg er desværre ikke i stand til nærmere at dokumentere den ovenfor nævnte kvalitetsgaranti, eftersom jeg glemte konferencemappen med alle notaterne på hattehylden ved afrejsen fra konferencen. Torben Heinskous (IGA) oplæg, *Kompleksitet i organisationer. På kanten af kaos*, husker jeg som en hjælp til bedre at rumme frygten for kaos, og dermed at vække interesse for de tilhørende teoretiske overvejelser. I dette – såvel som i alle de øvrige oplæg – føler man sig befrugtet og inspireret i sit terapeutiske arbejde, fordi oplægsholderne typisk selv er engagerede på dette felt, foruden at de altså opsøger og opdyrker det teoretiske felt.

Bernadette Buhl Nielsen (DSPBU) tog i sit indlæg, »*But I am a monster, said the monster*«, udgangspunkt i en engelsk børnebog om lille oversete Bernhard, der ikke havde held med at vække sine familiemedlemmers ubevidste angst ved at true med et monster i haven. Alle hans appeller gav samme svar: »not now Bernhard«. Tilsidst gik han ud i haven, hvor monstret åd ham. Så var der ikke

nogen Bernhard mere – kun et monster, hvilket familien ikke heftede sig syndeligt ved, selv om monsteret foretog sig urimelige ting. Da moderen ved senlægningsstid sagde: »godnat Bernhard«, måtte monsteret korrigere ved at reagere som angivet i oplæggets titel. Jeg vil sent glemme Bernadettes uforfalskede engelske diktion under oplæsningen.

I Middelfart konferencerne er der skabt tradition for at slutte dagen i storgruppe. Peter Gottlieb påpegede i sit indlæg, hvorledes den terapeutiske gruppe kan være tæt sammenhængende, præget af deltagernes indbyrdes ligheder, eller den kan være opløst i individuelt forskellige deltagere. Man kan karakterisere de to grupper som henholdsvis »sammensmeltede« og »sammensplejsede«. Ikke uventet, men alligevel lidt forstemmende måtte jeg for mit vedkommende konkludere, at konferencens storgruppe overvejende tenderede den sammensplejsede gruppe. Ind imellem fik man mindelser om ge-

neralforsamlingsdiskussioner. Momenter af irritation og defaitisme vekslede med mere humørfyldte interventioner. Én af dem gik på forbindelsen mellem »opgave«, »opgive« og »give (evt.bolden) op«. I min irritation til anden side kom jeg kun i tanke om »ga've op«, men efterfølgende dannedes følgende klare idé: »Så sandt som der ligger en gave i enhver løst opgave, så må der også ligge en løsning i enhver opløsning«. – En slags trøst og værn imod frygt for opløsende tendenser, og som sådan i pagt med mit udbytte af førnævnte Torben Heinskous oplæg om kompleksitet og kaos.

Foruden oplæggene var der, ligesom de to foregående gange programlagt med lige så megen tid til workshops og supervision og desuden i mellem stunder til en masse hyggesnak til at ledsage den gode forplejning med.

Anders Leerskov



Når selvmordet truer

Madsen, Bente Hjorth, Zøllner, Lilian, Nordentoft Merete: *Når selvmordet truer – livet til debat*. Munksgaard, København 2003, 150 s., 198,00 kr.

Hvis man skal give svar på spørgsmålet om, hvilken enkeltfaktor, der er den vigtigste for opnåelse af positive behandlingsresultater som psykoterapeut, kan følgende citat fra en forelæsning af Murray Cox passende anvendes: Den mest virksomme enkeltfaktor er empati (at kunne sætte sig i den andens sted uden at identificere sig helt med denne). Behersker terapeuten dette, er teoretisk orientering underordnet. Behersker terapeuten ikke dette, er teoretisk orientering desværre også underordnet. I Bente Hjorth Madsens fremstilling, på de 100 første sider er der tydelig dokumentation for, at hun har de egenskaber inklusive empati, der gør hende til en fremragende terapeut. Desuden skriver hun godt og medrivende om sit arbejde på center for selvmordsforebyggelse i Aarhus. Det er »ren tale« i dagligt sprog og med et minimum af særlige fagudtryk eller diagnostisk teoretiske overvejelser.

Beskrivelsen er baseret på talrige gode cases, med vægten lagt på klienternes historie og de terapeutiske metoder med basis i kognitiv terapi, der må ses om en rationel konsekvens af hvert enkelt tilfælde. I hendes fremstilling er teorien med andre ord underordnet i forhold til terapien. Fremstillingen supplerer således erfaringssummen opnået med kog-

nitiv terapi. For en nøgtern betragtning kan denne terapiform endnu ikke opvise en egentlig sammenhængende teoretisk referensramme. Terapiformen kan karakteriseres som teknikker og strategier, som er hentet dels fra kognitiv terapi med voksne, dels fra kognitiv adfærdsterapi med børn. Og det kan både klient og terapeut have det fint med; men vanskelighederne melder sig, når erfaringerne skal formidles i en faglig kontekst. Den udprægede overvægt på individuelt baserede strategi- og metodevalg og fraværet af generaliserbare overvejelser slører og atomiserer overblikket for den fagligt interesserede læser. Men fremstillingen giver alligevel et levende billede af, hvordan der løses op for problemerne omkring selvmord og selvmordstrusler i Aarhus centret. På de sidste 25 sider er teksten mere psykologfagligt orienteret omkring begreber som coping/mestring, selvværdsfølelse og aggressions- og stemningsforvaltning. I dette afsnit dukker der også nogle spændende illustrationer op.

Beskrivelsesrammen har et tydeligt ateoretisk præg. Så kan læseren selv lægge sine foretrukne teorier til grund for sine fortolkningsforsøg. For mig at se er tilknytningsteori den oplagte mulighed, men så savnes ofte visse oplysninger, som er nødvendige, for at man kan være på sikker grund.

Lillian Zøllner beskæftiger sig i et eksistentielt betonet kapitel med spørgsmålet, hvorfor nogen dør for egen hånd, mens andre overlever eller overkommer de mest urimelige pres. Hun henter ek-

sempler fra overlevere fra koncentrationslejr ophold og mønsterbrydere i dagens Danmark, men opnår herigennem kun delvise eller stærkt individrelaterede svar. Forskning omkring torturoverlevere kunne vel også være interessant i sammenhængen. Fra anmelderens synspunkt synes det oplagt at anskue tilknytningsteori som en mulighed for at antyde svar eller til at danne basis for ny forskning. Lillian Zøllner gør opmærksom på, at det er paradoksalt, at religion ikke medinddrages i den psykiatriske faglitteratur om bogens emne. Hendes metafor på, hvad der sker, når psykolog/psykiater spørger til menneskers tro virker både præcis og meget sigende: reaktionen er som sneglens følehorn ved berøring: at trække sig øjeblikkeligt og hurtigt tilbage. I det nyligt udkomne psykologi leksikon fra Gads Forlag: (*Gads Psykologi Leksikon*) er rektor for Pastoralseminariet, Mogens Lindhardt inddraget som medforfatter tillige med lektor ved Folkekirkens Institut for Præsteuddannelse, Elmo Due! – et lille skridt i den rigtige retning.

På den sidste snes sider i bogen redegør Merete Nordentoft klart og relevant om de faktuelle forhold vedrørende selvmord og selvmordsrisiko, som kan udledes af officielle statistikker og mere omfattende forskningsprojekter om emnet. Udtrykket »epidemiologisk« virker i den almindelige opfattelse som fremmed for bogens emne; men i lægekredse anvendes det også synonymt med befolknings beskrivelse med specielt henblik på en eller anden anomali. Hun slutter sin redegørelse med at betone vigtigheden af, at der findes lettilgængelige tilbud om hjælp og behandling ved selvmordsforsøg og selvmordstanker. De forskellige centre for selvmords forebyggelse burde være opført i tilknytning hertil.

Bogen er velegnet til at fjerne den berøringsangst og de fordomme, der hefter ved bogens emne. Derved bliver det nemmere for potentielle hjælpeydere såvel som for potentielle modtagere af hjælp. Pårørende til selvmordstruende er alt for ofte i et alt for pinligt diskretions og troværdigheds dilemma. Det er nok svært at gøre noget ved dette, men bogen kan også være en hjælp her. Dertil kræves, at den får en rimelig stor udbredelse. På politistationer og skadestuer hvor man jævnligt er i berøring med problemerne er det oplagt, at der bør være kundskab om emnet, ligeledes på PPR-kontorerne og i socialforvaltningernes bistandafdelinger.

Anders Leerskov
privatpraktiserende psykolog

Pædagogik og lærerprofessionalitet

Tone Kvernbekk (red.): *Pædagogik og lærerprofessionalitet*, forlaget Klim, serien Pædagogik til tiden, 2003.

Bogen er oversat fra norsk til dansk af Alf Andersen efter den norske udgave 'Pedagogikk og lærerprofesjonalitet', Gyldendal Akademisk, Oslo 2001.

Bogen består af en introduktion på 19 sider og dernæst otte artikler, som giver forskellige perspektiver på temaer i relation til uddannelse – især med fokus på faget pædagogik, lærer og lærerprofessionen. Det er relevante temaer i en tid med evalueringer først af faget pædagogik, af pædagoguddannelsen og sidst af læreruddannelsen. I disse evalueringer findes forskellige indkredsninger af faget pædagogik og læreruddannelsen primært ud fra et brugerperspektiv – i

bogen 'Pædagogik og professionalitet' rejses diskussionen af indsigtfulde og vidende fagfolk.

Bogen er værd at læse for alle med interesse i uddannelse – i en antologi vil nogle artikler altid fremstå mere interessante end andre for læseren, men bogen er som helhed et meget kvalificeret indlæg i debatten om uddannelse og profession i det pædagogiske felt. Selvom bogen er rettet mod læreruddannelsen er de fleste artikler relevante for alle, der arbejder med uddannelse indenfor det pædagogiske felt.

Faget pædagogik bliver undersøgt og diskuteret i to artikler: 'Om pædagogikens faglige identitet' af Tone Kvernbekk og i 'Hvad er pædagogik?' af Torill Strand.

Kvernbekks artikel prøver at bestemme faget ud fra forskellige kategoriseringer og viser herigennem at ingen kategoriseringer er tilstrækkelige. Alle kategoriseringerne kræver, at en bestemt essens kan bestemmes i faget pædagogik og det er ikke muligt. En mulig vej er at bruge den måde, vi kategoriserer på i hverdagslivet (Eleanor Rosch), nemlig efter repræsentativitet eller grader af typiskhed.

Strands artikel undersøger faget pædagogikens identitet med en konkret case om en studerende og ved inddragelse af teoretikerne Pierre Bourdieu og Charles Sanders Pierce. Heller ikke her nås en entydig konklusion, men gennem de teoretiske vinkler indfanges væsentlige sider ved identiteten i faget uden denne beskrives som essens.

Artiklerne har primært relevans for undervisere i faget, men kan også bruges til med de studerende at drøfte faget pædagogik i læreruddannelsen.

Indholdet i faget pædagogik bliver undersøgt og diskuteret ud fra to meget

forskellige vinkler i de to artikler 'Dannelse som rejse og eventyr' af Bernt Gustavsson og 'At undervise gennem selvbestemmelse' af John Krejsler.

Gustavsson har til hensigt at udvikle et dannelsesbegreb, som passer til tiden med udgangspunkt i de klassiske forestillinger om dannelse som en rejse: afrejsen og hjemkomsten. Gustavsson skelner i forhold til vidensbegrebet mellem informationer og dannende viden. Dannende viden er viden »er personlig integreret..denne viden altid må kobles sammen med tidligere tolkning og forståelse.« (s. 49). Læreren opgave er gennem dialogen at hjælpe eleven med at skabe mening og sammenhæng i mængden af informationer. Læreren må for at kunne dette selv vedvarende være i en dannelsesproces. Gustavsson lægger vægt på at vi i udviklingen af dannelsesbegrebet ikke søger tilbage til tidligere tiders forståelse for at definere dannelsen indhold, men tager højde for globaliseringen og det flerkulturelle og giver plads til forskelligheden i dannelsesdiskussionen. »Det er forskellene, der gør, at vi kan betragte os selv på en ny måde, mens lighederne gør, at vi kan tale sammen og forsøge at forstå.« (s. 65).

Krejslers artikel lægger en kritisk vinkel på tidens 'hurra-ord' om selvbestemmelse, ansvar for egen læring osv. Problemet udfoldes gennem projektarbejdsformen som eksempel på en af tidens individualiserede arbejdsformer og som bærer af selvbestemmelsesterminologien. Projektarbejdsformen analyseres og vurderes ud fra to forskellige teoretiske vinkler: Jürgen Habermas og Michel Foucault. Ud fra Habermas vægtes mulighederne for demokratisk dannelse og myndig selvbestemmelse gennem projektarbejdet. Ud fra Foucault oplyses projektarbejde som individualiserende social teknologi, hvor en pastoral

terminologi bruges konsekvent i analysen: »*Deltagelse i projektarbejdsformen i en seminariesammenhæng forudsætter, at den studerende foran menigheden kan manifestere en vilje til at ville en bestemt slags sandhed. Og vejen til denne sandhed kræver en omfattende underkastelse af eget selv under bestemte asketiske teknikker.*« (s. 82).

Artiklerne anskuer således begrebet dannelse og lærerens dannelsesproces på meget forskellig vis og er derfor gode at læse overfor hinanden som baggrund for en drøftelse. Artiklerne drøfter grundlæggende forhold og vil være relevante for lærerstuderende i faget pædagogik.

Læreruddannelse og faget pædagogik diskuteres mere generelt i tre artikler: 'Pædagogikuddannelse og erkendelsesinteresser' af Erling Lars Dale, 'Læreren i vore tanker' af Lars Løvlie og 'Erfaring, praksis og teori' af Tone Kvernbekk.

Dale skelner mellem praksisorienteret, erhvervsforberedende oplæring og så professionsuddannelse som er bundet til en teoretisk kundskabsbase og videnskabsorienteret uddannelse. Han inddrager Kant og Durkheim i argumentationen og skelner herigennem mellem at være i tjeneste (under en andens myndighed) og være lærd, hvor man selv begrunder gyldigheden. Et vigtigt mål i en professionsuddannelse er at mindske umyndighed og udvikle kompetencen til kritik og selvstændig udvikling af viden indenfor feltet. Dale kritiserer forestillingerne om udgangspunkt i praksisteori og hævder, at dette ikke vil føre længere end til kompetence som påkrævet i en erhvervsforberedende uddannelse. Pædagogik må være et selvstændigt fag i læreruddannelsen og forskningsbaseret teori er en forudsætning for pædagogisk teori.

Løvlie analyserer begrebet kompetence, som det bruges i læreruddannelsessammenhænge. Med udgangspunkt i teorier om distribueret identitet, introducerer han et begreb om kompetence, som ikke er individcentreret, men distribueret og fleksibelt. I sin afklaring arbejde Løvlie med en tredelt beskrivelse af begrebet kompetence: Operativ (simple operationer, følge en instruks, lave en plan osv.), personlig individets holdninger, kundskaber og færdigheder, et latent handlingsrepertoire, som kan vækkes til live) og distribueret (deltagelse i netværk). En sådan forståelse lægger vægt på det læringsmiljø og de fællesskaber en studerende eller elev indgår i, som afgørende for udviklingen af kompetence: »*Den lærerstuderendes studieprogression er hendes eget ansvar. Hendes kompetence ligger derimod i det samlede dannelsesmiljø.*« (s. 159).

Kvernbekk diskuterer forholdet mellem teori og praksis i faget pædagogik. Det gør hun ved at udfordre værdien af førstehåndserfaringer eller førstehåndserfaringernes autoritet, som for eksempel viser sig ved, at vi generelt i livet og i arbejdslivet fæstner mere lid til det, vi selv eller en kollega/ven har erfaret/oplevet end det forskning og undersøgelser viser. På overbevisende vis analyserer Kvernbekk alle de mulige fejlkilder ved førstehåndserfaringer. Vores perception er i høj grad bestemt af forforståelsen og »...*hvor adækvate vore perceptuelle opfattelser er afhænger i hvert fald til dels af, hvor adækvate vore teoretiske rammer er. Derfor bliver teoretisk legitimering vigtig. Hvis vi insisterer på, at vore faktaperceptioner er direkte, uproblematiske opfattelser af, hvordan verden egentlig er. Og samtidig nægter brug af videnskabelig kundskab og teorier, så bliver alle vore indirekte observationer prægivet common sense, stereotyper og fejl-*

forestillinger.« (s. 181). Kvernbecks argumentation i afvisningen af førstehåndserfaringer som primær autoritet i alle forhold vil jeg gøre til obligatorisk læsning i faget pædagogik.

Lærerprofessionen diskuteres særskilt i artiklen 'Hen mod en demokratiserende deprofessionalisering af lærerfaget?' af Christer Brusling. Brusling problematiserer om denne proces udelukkende er positiv og sætter professionaliseringsprocessen i sammenhæng med udviklingen af velfærdsstaten. Ligesom han redegør for de forskellige opgaver professioner har i henholdsvis den liberale stat og velfærdsstaten, eksemplificeret ved USA (her er professionen klientkonstitueret) og de nordiske lande (her er professionen medborgerkonstitueret).

Artiklen kan læses i sammenhæng med Dales artikel, da disse to repræsenterer forskellige vinkler på professionaliseringen.

Alt i alt er det en spændende antologi, hvor mange relevante forhold omkring pædagogik og læreruddannelse belyses. Bogen er aktuel i en tid, hvor diskussionerne om ny læreruddannelse igen er i gang. Hvis jeg skulle anbefale folk med indflydelse på eller interesser for en kommende lov at læse enkelte af artiklerne vil det være artiklen om dannelse af Gustavsson, artiklen om distribueret kompetence af Løvlie og sidst, men absolut ikke mindst artiklen om førstehåndserfaringer af Kvernbekk.

Elsebeth Jensen, lektor i didaktik,
Århus Dag- og Aftenseminarium.

»Det vurderende øje«

Cato R. P. Bjørndal: *Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Pædagogik til tiden. Forlaget Klim. 2003, 159 s., kr. 199,00.

For alle der er optaget af at blive en bedre lærer kan bogen »Det vurderende øje« varmt anbefales.

Bogen giver anledning til mange overvejelser og tilbyder en stor brugbar værktøjskasse til at kunne forske i egen praksis. Dvs. at læreren kan forandre sin egen praksis ved at sætte undervisningen under lup og reflektere over sine handlinger, sin kommunikation og ikke mindst den pædagogiske tænkning.

For at kunne vurdere egen praksis er det iflg. forfatteren afgørende at udvælge kriterier for god undervisning og dermed grundlaget for at fastlægge fokuspunkter og kriterier for observationerne.

At besidde disse kompetencer som lærer er afgørende for udvikling af professionalitet i lærerjobbet og målet med »Det vurderende øje« er kontinuerligt at uddanne »den reflekterende praktiker.«

Bogen er velskrevet og veldisponeret i afsnit, der både kan læses hver for sig og i sammenhæng.

Første del beskæftiger sig konstruktivt med begrebsafklaringer og med vurderingens/evalueringens hvad, hvorfor, hvor og hvordan.

Anden del beskriver detaljeret de forskellige observationsmetoder og lægger op til overvejelser over hvor, hvornår og i hvilke sammenhænge observationerne bør indgå.

Bogen har mange pointer. Jeg har især bemærket:

I afsnittet om observationsmetoder fremhæver forfatteren skriftlige reflek-

tioner som den særlige nøgle for læring på en unik måde ved at integrere »hånden, øjet og håndens tilnærmelse af læring« og citerer her fra Jorunn Møllers artikel (1993):

»Når lærere og skoleledere skriver om deres hverdag, sker det ofte, at de til deres egen forbløffelse pludselig får øje på løsninger på problemer, der tidligere fortonede sig som umulige og udmattende. Den skjulte del af den faglige praksis er pludselig blevet tydeliggjort, og de holder op med at se sig selv som offer i visse situationer.«

Igennem skriftligheden tvinges man til at nedskrive hvad man i forvejen ved. Denne form for bevidstgørelse giver mulighed for analyse og begrundelser for praksisteorien og dermed gøre den modtagelig for forandring.

Afsnittet giver også konkrete forslag til forskellige logbogstyper, alt efter formålet og personlig stil.

I afsnittet video- og lydbåndoptagelse som vurderende øje anbefales digitale lydoptagere og forfatterens anbefaler i særdeleshed videooptagelser af egen praksis som det mest effektive værktøj til at udvikle lærerens selvbevidsthed. Videoen registrerer både verbale og non-verbale signaler, giver dermed en rigdom af information af en situation og bevirker, at man bedre bliver i stand til at opfatte kompleksiteten i kommunikation. Dette kræver imidlertid beskyttelse af den, der ser sig selv i optagelsen. På den anden side giver friske øjne og fælles refleksionsproces muligheder for nye synspunkter, der ligger uden for egen tænkemåde og en bestemt skolekultur. Forfatteren er overbevist om, at de allerstørste muligheder for at fremme refleksion over egne erfaringer og læring ligger i brugen af video. Afsnittet af-

sluttes med en anvisning af, hvordan man rent praktisk griber det an dvs. generelle og tekniske forberedelser og praktisk udførelse.

Afsnittet om interview og spørgeskema som vurderende øjne er en grundig gennemgang af de forskellige metoder og der gives gode eksempler på spørgeskemaer.

I valget af observationsmetoder advares mod at lade tilfældighederne råde, men det handler derimod om at kunne reflektere over valget af metodevalg og dermed blive mere bevidst om, hvilken slags vurderingsarbejde man er i gang med. Desuden er der en fyldig og omfattende oversigt over stærke og svage sider ved hver observationstype.

Hvordan kommer man fra observation til analyse og vurdering? Det beskrives i kap 7, hvor forfatterende forsøger at indkredse begrebet analyse, som en proces med forskellige kendetegn. Generelt for processen indebærer en analyse:

- en forenkling
- en klassificering og sammenligning
- kortlægning af karakteristiske mønstre
- forklaring af årsagen til mønstrene og vurdering af konsekvenserne af dem

Analyse indebærer desuden, at man er bevidst om at udvælge forhold, der er særlig relevante og at man bevidst sorterer i den pædagogiske virkelighed og konstruerer et forenklet billede af det, der sker i klassen.

Bogens sidste del beskriver cases og giver forslag til, hvordan man kan gå fra observation til analyse og vurdering.

Et relevant og aktuelt afsnit om at give tilbagemeldinger til andre er også værd at bemærke sig: »Man kan ikke se bort fra, at nogle vurderinger afdækker pædagogisk praksis, der absolut bør ri-

ves ned. Men hvis vurderingerne ikke hjælper pædagogen til at rejse nye bygningsværker, vil tilbagemeldingerne kun være destruktive. Tilbagemeldingen bør i det mindste synliggøre gode materialer og konstruktioner i det gamle byggeri, som pædagogen så kan drage nytte af i et nyt.«

Og endelig gør forfatteren også opmærksom på, at »hvis modtageren inden observationerne har givet dig bestemte observationsopgaver, et eller andet, du skal sætte særlig fokus på, vil det være langt lettere at tage imod respons af mere negativ karakter, end hvis du fokuserer på forhold, som modtageren opfatter som mindre relevante.«

Bogen slutter med etiske overvejelser over, hvordan observationsmaterialet skal behandles.

En særdeles brugbar bog, som enhver reflekterende praktiker bør have stående på bogreolen.

Birte Kvist

Klinisk Psykologisk Arbejde

Jørn Halberg Beckmann: *Klinisk Psykologisk Arbejde*. Psykologisk Forlag, København, 2003, 392 s., 348,00 kr.

Fyns Amt er noget for sig – rundt og dejligt med sine naturlige geografiske grænser af hav og bælt i midten af riget. Det har både hoved (Fyns Hoved) og hale (Langeland); og nogenlunde midt i ligger Odense med sit universitetshospital. Og her begyndte Jørn Beckmann for 26 år siden på at organisere psykologvirksomheden. Da jeg omkring dette tidspunkt i sin tid tiltrådte som bestyrelsesmedlem i Dansk Psykolog Forening, hed det sig dér: »Fyn er lukket«! På mit spørgsmål om, hvad det skulle betyde,

var svaret: »Det må du spørge Jørn Beckmann om!«

Uden at spørge ham kunne jeg nok fornemme, hvordan Fyn alene i kraft af geografiske forhold, som indledningsvis nævnt, direkte appellerer til centralistiske tiltag, som den gang ikke just var på mode, og at Jørn Beckmann værnede om sin autonomi.

Bogen her er tidligere udgivet som 25-års jubilæumsskrift til en lukket kreds med undertitlen: *Jubilæumsskrift for Klinisk Psykologisk afdeling, Fyns Amts Sygehusvæsen*. Hermed dokumenteres det, at alt er endt godt. Fra forordet skal citeres: Jubilæumsskriftet... »er blevet en kalejdoskopisk og til tider både personlig og farverig gennemgang af afdelingens faglige liv og virke. Målet for skriftet har ikke været at skabe en homogen prestigepublikation, men i stedet at præsentere en interessant og levende beretning om de klinisk psykologiske arbejdsområder.« Yderligere forekommer organisationsstrukturen at være landet i en rimelig position mellem det decentrale og centrale, sådan som det på bogens sidste side fastslås, at »Klinisk Psykologisk Afdeling har en mængde af medarbejdere ansat rundt om på forskellige afdelinger, og denne konstruktion er en oplagt mulighed for at samarbejde om at indhente ny viden på de områder, man beskæftiger sig med på den enkelte arbejdsplads.« En tilsvarende struktur med centralt tilsnit gjorde sig i øvrigt også gældende i tilrettelæggelsen af den vidtgående specialundervisning i Fyns Amt.

De 30 korte artikler ordnet i 9 kapitler spænder i målgruppe fra det profesorsale plan og til oplyst brugerniveau. Der er bidrag, som kan sammenlignes med, hvad der bringes i internationale fagtidsskrifter over noget, der med hensyn til åbenhed og ligefremhed kun alt

for sjældent forekommer i »Psykolog Nyt«, og til bidrag, der kunne være bragt i »Psykatri Information«. Det er afvekslende og interessevækkende og alt sammen lødigt på nær afsnittet om psykometri, som forekommer både uharmonisk og fejlbehæftet. Det var ikke Binet, der fandt på at udtrykke forholdet mellem intelligensalder og levealder i procent og dermed opfinde IQ. Det gjorde den tyske børnepsykolog Vilhelm Stern en snes år efter Binet prøvens fremkomst. Omtalen af Rorschach prøven kunne være skrevet af en hurtigt skrivende journalist, men det er altså desværre en fagfælle, der ovenikøbet angiveligt beskæftiger sig med psykologiske undersøgelser. Rorschach publicerede faktisk sine metodiske overvejelser i manualen til testen, en bogudgivelse på 216 sider med titlen *Psychodiagnostic* i 1921, året før han døde. (2. edition på engelsk: *Psychodiagnosics*, Bern 1951). I betragtning af testens kompleksitet er det ikke mærkeligt, at antallet af publikationer om testen stiger langsommere i 1920'erne end i 30'erne og frem. I øvrigt er Rorschach testen udmærket beskrevet i bogens 1. kapitel.

Bogen rummer vigtig oplysning for hvem som søger viden om og overblik over, hvad kliniske psykologer egentlig laver. Den vil være interessant, for dem som overvejer et psykologistudium, såvel som for dem, der tilrettelægger psykologi uddannelsen i Danmark. Bogens redaktør beskriver meget kort hvilke formelle uddannelses kompetencer der kræves for at kunne kalde sig psykolog i Danmark. Der kræves kandidatgrad på universitetsniveau. En kandidat er ifølge mit leksikon en person der skubbes frem foran andre som særlig egnet i en eller anden henseende. En kandidat er altså kort sagt én, der kan. Hvad det er en cand.psych. eller cand.pæd. sych. blandt

andet skal kunne, det kan man læse om i *Klinisk Psykologisk Arbejde*, og heri ligger berettigelsen af denne almene 2. udgave.

At det foregår på Fyn garanterer for mig at se, at indholdssiden er repræsentativ – jævnfør mine indledende bemærkninger.

Anders Leerskov

Fra konflikt til dialog

Nina Raaschou: *Fra konflikt til dialog i skolen*, Kroghs Forlag, 2003, 131 s., kr. 189,00.

Forfatteren, der er uddannet lærer og gennem flere år har virket som udviklingskonsulent og mediator, har skrevet en ganske udmærket lille bog om konfliktmægling. I forordet s. 5 skriver hun: »Med denne bog håber jeg at give en håndsrækning til den lærer, leder eller lærerstuderende, der har brug for flere handlingsmuligheder til at kunne håndtere skolehverdagens mange konflikter.« Det synes jeg lykkes fint for forfatteren, da bogen fremtræder både spændende og brugbar.

Bogen giver med sine mange eksempler fra skolens dagligdag redskaber til at forvandle konflikt til dialog. Mediationsmetoden introduceres som et redskab for lærere og elever til at håndtere konflikter på en måde, så begge parter føler sig som vindere. Bogen er skrevet i et klart og tydeligt sprog, og budskabet, det centrale, fremhæves ofte typografisk i form af bokse, fed skrift mv. Det virker godt og tyder på pædagogisk indsigt og forståelse. Det betones gennem bogen, at det handler om at fremme samarbejds miljøet, styrke klassens sociale

liv ved at give hver enkelt elev større dialogkompetance og handlemuligheder. Dette forsøges bl.a. via mange og gentagne øvelser, som involverer aktiv lytning, girafsprø, konflikttrappen, cirkelsamtaler og forumspil. Men hverken aktiv lytning eller empatisk kommunikation kan jo læres ved blot at høre eller læse om dem, nej det skal læres i praksis via daglige øvelser og atter øvelser. Dette aspekt belyser bogen konkret og tydeligt.

Forfatteren er bl.a. inspireret af Bose-rup og Humles bøger om konfliktmægling samt Thomas Gordons gamle bøger om forældreuddannelse, konflikter og løsninger tilbage fra 1970erne. Dette kan jo være sympatisk nok, og når det som her forsøges koblet på de aktuelle norske forsøg med elevmægling og konfliktråd kommer der perspektiv i fremstillingen. Forfatteren stiller spørgsmålet: »Kan skolemægling bruges på danske skoler?« og hele kapitel 8 handler om svar på dette spørgsmål. Svaret er ja under særlige vilkår, der handler om at forandre skolekulturen samt udvikle en åben, tillidsfuld holdning. Herunder opfatte elevmægling som en ressource, der ikke stjæler konflikter, men derimod bearbejder dem i en udviklende og anerkendende retning. På side 96 skrives: »Hvis vi skal udvikle et trygt læringsmiljø, hvor alle føler sig grundlæggende accepterede og forståede, sådan som de nu er, så skal vi starte med at diskutere de værdier og holdninger, som styrer kulturen.« Derfor er det et fælles projekt for hele skolen, når der skal indføres elevmægling, og både lærerne, eleverne og forældrene har brug for gensidig opbakning og støtte.

Bogen afsluttes med et kapitel om øvelser til brug for hele klassen. Det drejer sig om at fremme en positiv selvfølelse, aktiv lytning, at acceptere forskelle,

girafsprø, mægling og feedforward. Elevernes aktive medvirken er her i focus, og bogen er generelt fyldt med praktiske eksempler, råd og øvelser. Det er en god lille introduktionsbog til emnet konfliktløsning, og den fortjener da at blive læst og brugt.

Eivind Fruelund

Læring i praksis

Roger Säljö: *Læring i praksis – et socio-kulturelt perspektiv*. Hans Reitzels Forlag, 2003, 300 s., kr. 298,00.

Det er en glimrende, meget læseværdig bog om læring, som nu foreligger på dansk. Den skal hilses varmt velkommen i den stadig voksende diskussion om læring, den lærende organisation, virksomhedsplaner, livslang læring osv. Forlaget fortjener tak for denne udgivelse. Bogen er noget af det bedste og mest velskrevne jeg har læst inden for det pædagogiske felt de sidste par år. Den er meget illustrativ og ikke højtidelig stringent faglig, men nærmest morsom og fornøjelig. Bogen er letlæst, men samtidig meget tankevækkende. Forfatteren virker utrolig belæst og vidende, jvf. den omfattende litteraturliste, og deler gerne rundhåndet ud af sin viden på en fin måde, nærmest sokratisk spørgende i skrivestilen.

I forordet s. 9 skriver forfatteren, at formålet med bogen er at argumentere for, at menneskelig læring bør forstås i et kommunikativt og sociohistorisk perspektiv. Viden lever først i samspillet mellem mennesker og bliver siden en del af det enkelte individ og hans eller hendes tænkning/handling. Emnet er læring i bred betydning med hovedvægt på hver-

dagen og praksis. Der benyttes bearbejdede eksempler fra indlæringspsykologien og udviklingspsykologien, samt teorier og overvejelser omkring pædagogik, undervisning, opdragelse og formidling af viden, kommunikation. Så forfatteren kommer vidt omkring, men han demonstrerer også fint overblik og opsummerer forskningen på området elegant og nyttigt. Hvordan finder læringen overhovedet sted? Hvordan fungerer samspillet mellem den individuelle læring og omverden? Læring spiller en vigtig rolle i vores kultur og er knyttet til vores forestilling om økonomisk og social udvikling og til et ønske om at forbedre vores levevilkår. Bogen beskriver konkret og flydende hvordan mennesket gennem historien har forstået at fremstille stadig mere sofistikerede redskaber til mediering af vores viden, og hvordan denne viden genskabes i et samfund via sprog, teknik og kultur.

Bogen indeholder ti kapitler, der alle behandler læring og udvikling i et sociokulturelt perspektiv, og som tydeligt belyser tænkningen og handlingen i nye kommunikative praksisser. Når vi undersøger det fænomen, vi kalder læring, i et sociokulturelt perspektiv skal vi særligt være opmærksomme på:

- Udvikling og brug af intellektuelle eller psykologiske/sproglige redskaber
- Udvikling og brug af fysiske redskaber eller værktøjer
- Kommunikation og de forskellige måder, hvorpå mennesker har udviklet forskellige former for samarbejde i forskellige kollektive virksomheder.

Det er samspillet mellem disse tre fænomener bogen primært handler om. Vores opfattelse af læring styres jo i høj grad af de sproglige billeder, metaforer, sammenligninger og analogier, som vi bruger. Lednings eller overføringsmetaforen

er vel den mest kendte, som sender og modtager, men i et sociokulturelt perspektiv ønskes ikke kold neutral viden, men en varm og brugbar, og derfor er myten om, at viden er noget vi alle er enige om netop – en myte.

I kapitel 3 om den menneskelige læring og udvikling beskrives forskellige udviklingsteorier, og bl.a. sammenlignes Piaget og Vygotskij. Roger Säljö er enig i den kritik, der blev rettet mod Piagets teorier i 1970'erne, og fremhæver synspunktet, at mennesket er kendetegnet ved, at det til forskel fra andre arter, udvikler og bruger fysiske og sproglige redskaber. Ved hjælp af disse kan vi billedligt talt løfte os selv op ved håret. Tilblivelsen af viden sker nemlig via håndens indsigt til ordets praksis, dvs menneskelige handlinger er i almindelighed en kombination af intellektuel og manual virksomhed. Forfatteren skriver s. 127. »Menneskelig kommunikation forudsætter og bygger på tænkning som et vitalt led i forbindelsen mellem individ og omverden. Men tænkningen er situeret og kan ikke isoleres fra sociohistoriske sammenhænge og redskaber. Analyseenheden må derfor afspejle, at mennesker agerer i sociale praksisser med kulturelle redskaber, eftersom tænkningen er indlejret i og sker ved hjælp af sådanne ressourcer.«

Forskellen på et Piagetsk perspektiv på læring og udvikling og et sociokulturelt ligger primært i opfattelsen af kommunikationen og omgivelsernes rolle. En sociokulturel tradition understreger samspillet mellem mennesker som en mekanisme, der delagtiggør mennesker i den viden, som er udviklet inden for en bestemt virksomhed. Samtalen mellem samarbejdende partnere er det miljø, hvor oplæring og indlæring naturligt finder sted i hverdagen, og hvor udviklingen sker i praksis.

Forfatteren betoner gennem bogen, at samtalen er det vigtigste menneskelige læremiljø, og det er her vi lærer at opfatte budskaber og bidrage til samtaler, så vi udvikler komplekse sociokulturelle færdigheder, hvor vi kan anlægge andre menneskers perspektiv og optræde som en kulturkompetent aktør. Det synspunkt, at læring og udvikling sker gennem deltagelse i sociale praksisser og gennem kommunikation med andre fører frem mod en form for kulturpsykologi, som omfatter indlærings-, udviklings-, og kognitionspsykologiske aspekter i sociologisk perspektiv. Læring og uddannelse er så komplicerede og mange facetterede fænomener, at de ikke lader sig indbygge i nye teknikker. Vi må tænke på, at ingen nye teknik kan erstatte den menneskelige samtale, højst ændre forudsætningerne for formel undervisning. PC'erne har jo radikalt ændret vores behov for paratviden, staveregler mv., men samtidig sat focus på udvikling af strategier for anvendt viden.

Et afgørende og vigtigt spørgsmål er, hvordan et samfund er organiseret i kommunikativ forstand. Kan vi uddanne os ud af problemerne, og hvordan sikre vi de forskellige grupper mulighed for indflydelse? Disse spørgsmål overlades til læseren selv at tage stilling til, og med denne udmærkede bog som basis, er læseren bestemt godt stillet. Bogen fortjener at blive læst, diskuteret og anvendt i praksis i form af studiekredse. Den er værd at bruge tid på.

Eivind Fruelund

Manden og hans indre kvinde

Vedfelt, Ole: *Manden og hans indre kvinder – Mand i alle livsfaser*. Gyldendal november 2003. 400 sider. 299 kr.

Mænds og drenges psykologi – og det kvindelige

Ole Vedfelt beskriver i et omfattende og dybdeborende værk mænds og drenges udvikling i alle livsfaser og redegør for, hvordan udviklingen beror på et frugtbart samspil mellem mandlige og kvindelige kræfter i og omkring manden.

I de pædagogisk psykologiske rådgivninger har der i mange år været en overvægt af drenge (i forhold til piger), som er blevet henvist for et bredt spektrum af problemer. Som det ser ud i det moderne samfund, er drenge generelt mere fysisk og psykisk sårbare end deres søstre og fremstår oftere som problembørn. De kommer ud for flere ulykker, har vanskeligere ved at klare separationer og har flere tilpasningsproblemer, adfærdsforstyrrelser og psykiske problemer.

Samtidig lever vi i et samfund, hvor kvindernes indflydelse har været stigende, og hvor der er blevet sat spørgsmålstegn ved manderollen i en grad, så mange mænd er blevet usikre på deres maskuline identitet. Dette påvirker faderrollen både i hjem og institutioner i en grad, så maskuline identifikationsfigurer kan være svære at finde for drenge. Faderløshed er et stigende globalt problem, fx i forbindelse med skilsmisser, hvor faderen ofte mister den regelmæssige kontakt, og i institutioner, hvor der er langt mellem mandlige pædagoger. Det forventes desuden af mændene, at de kan udvise egenskaber som tidligere især blev forventet af kvinderne, som fx følelsesmæssig intelligens og sans for nære relationer. På denne baggrund er det blevet mere og mere klart, at drenge

og mænd har særlige problemer, som det er vigtigt at tage højde for i psykoterapi, pædagogik og hverdagsliv.

Hvis man ønsker at komme bag om kønsrolledebattens klichéer til en dybere forståelse af drenges og mænds identitetsudvikling, kan man næppe finde en mere relevant og velorienteret bog end Ole Vedfelts seneste bog: »Manden og hans indre kvinder«. Bogen kan læses som en mandlig udviklingspsykologi fra fødsel til død og giver en solidarisk og nuanceret beskrivelse af mænd og drenge indre liv og ydre vilkår.

Kønsforskelle og det modsatkønnede

Vedfelt indleder »Manden og hans indre kvinder« med at gøre rede for individuelle, kulturelle og biologiske forskelle på de to køn. Ifølge en lang række undersøgelser og iagttagelser er kvinder generelt mere optaget af intimsfæren, af det følelsesmæssige og af relationer mellem mennesker, mens mænd især foretrækker at beskæftige sig med den store verden, er interesserede i teknik, er mere målrettede, fokuserede og handlingsorienterede. I det erotiske liv er det ifølge de fleste forskere et tilbagevendende tema, at mændene fokuserer meget på den seksuelle akt, mens kvinderne ønsker en mere omfattende følelsesmæssig kontakt. I kontakten i almindelighed lægger kvinder vægt på empati, hvor mænd er mere resultatorienterede. Kvinder snakker typisk om følelser og om deres indre sjæleliv, mænd er generelt mere rationelle og optaget af den synlige konkrete verden. Også kønnenes sårbarheder er forskellige.

I bogen redegøres der for, hvordan forskelle i adfærd hos de to køn kan ses lige fra fødslen. Nyfødte drenge er fx mere stresspåvirkelige og sover mere uroligt end piger. Fra kort efter fødslen har drenge intensere, hyppigere og mere målbe-

vidst seksuel aktivitet i form af berøring af kønsdelene end pigerne. Drenge er i almindelighed mere fysisk aktive. I 1 års alderen er drenge væsentligt mindre interesserede i at betragte menneskers ansigter end piger er. Drengene er mere optaget af andre ting i omverdenen. De bruger tilsvarende mere tid på at betragte legetøj og mindre på at betragte moderens ansigt end piger gør. Jo mere testosteron drengens testikler producerer i de sidste tre måneder før fødslen, jo længere tid bruger de til at betragte legetøjet. Mange andre typiske kønsforskelle viser sig i op gennem barndommen og voksenalderen i oplevelse og adfærd, leg, drømme, arbejde og relationer til andre.

Vedfelts ærinde er ikke at fremhæve mandlige eller kvindelige egenskaber på bekostning af hinanden. Bogens overordnede synspunkt er netop, at alle mennesker også rummer de egenskaber, som de tillægger det andet køn, de bruges blot ikke så intenst og bevidst som de kønsspecifikke egenskaber. De psykologiske skoler er enige om, at en persons oplevelse af egen kønsidentitet er vigtig for jægddannelsen, og at den fastlægges tidligt i livet. Det modsatkønnede er egenskaber, som ikke kan rummes i jeget. De bliver til gengæld en port til det ubevidste, som Vedfelt opfatter som et intelligent system. I denne beskrivelse bliver det modsatkønnede en vigtig ressource i personlighedsudviklingen og manifesterer sig især i kritiske perioder, hvor personen træder ind i nye livsfaser.

Det kvindelige som livskilde

Vedfelt beskriver, hvordan de indre kvinder personificerer mandens forestillinger og teorier om, hvordan kvinderne omkring ham er: kolleger, partnere, døtre, mødre osv. Disse »arbejdsmodeller« eller »kvindebilleder« indkodes i

barndommen, og præger i høj grad mandens relationer til det andet køn. Dybest set er de indre kvinder personlighedsfaktorer, der driver manden mod udvikling og sjælelig dybde, men kulturelle og individuelle faktorer i opvæksten, kan forvride opfattelsen af kvinden og det kvindelige, og give uhensigtsmæssige reaktioner hos manden.

Det har ifølge Vedfelt en helt afgørende betydning for forståelsen drenges og mænds psykologi, at manden i de første år af sit liv, hvor hele fundamentet for hans personlighed dannes, lever i en meget tæt tilknytning til et væsen af det modsatte køn, og at han for at overleve må tilpasse sig det andet køns normer og værdier. I det tidlige samspil med moderen grundlægges tilstande, som er afgørende for, om han kan opleve det kvindelige som nærende og livgivende. Gennem forbindelsen til de oprindelige livskilder kan manden opleve tilstande af helhed, enhed og sammen-smeltning, evne til at hvile i sig selv, fortrolighed med egen krop, glæde ved fysisk udfoldelse og en levende, kreativ fantasi. I den udstrækning dette ikke er tilfældet, vil manden have vanskeligheder i forhold til det kvindelige resten af livet, med mindre han aktivt arbejder på at ændre tingene. Vedfelt giver en omfattende beskrivelse af, hvordan samspillet mellem drengen og moderen eller andre kvindelige omsorgspersoner, kan fungere optimalt, og hvor det kan være vanskeligt. I denne sammenhæng er barnets personlige mor naturligvis en uhyre vigtig skikkelse, men lige så vigtig er de muligheder som samfundet og kulturen giver hende for at være en »god-nok-mor«. Som det fremgår, har moderligheden ofte dårlige kår, fordi samfundet prioriterer kvindens muligheder for lavt, og stadig i for høj grad anskuer spædbarnets behov med mandssamfundets øjne.

Dette sidste viser sig både i manglende opbakning af den individuelle mor og af den status og økonomi, man giver pædagoger. Modsvarende investerer konkurrencesamfundet milliarder og atter milliarder i at indpode kunstige behov i børn og forældre. Uanset den megen snak om kønsroller mener Vedfelt, at vi stadig lever i en grundlæggende maskuliniseret konkurrence- og præstationskultur, der skaber stress og sårbare individer.

Løsrivelse fra moderen

I Vedfelts beskrivelse er det kvindelige på den ene side en fundamental livskilde, og på den anden side må drengen (og manden) løsrive sig og skabe sin egen maskuline identitet. Løsrivelsen tænkes her i princippet at kunne ske på tre måder. Drengen kan afskære forbindelsen til det kvindelige fundament og udelukkende identificere sig med det maskuline. Dette er en løsning, som vælges i patriarkalske og krigeriske kulturer, og som har været karakteristisk for den vestlige kultur. Det er ifølge Vedfelt en nødløsning, der giver personligheden rigide og dominerende træk, og hvor manden prøver at kontrollere det kvindelige ved at undertrykke det. Det skaber samtidig en følelsesmæssigt hjælpeløs knudemand, der bliver en problematisk far. Varianter af denne fadertype kunne fx ses i den populære tv-serie Nikolai og Julie, hvor Nikolais far, kun kan vise sin interesse for sønnen ved at kritisere ham, den dominerende fader og direktør for en radiofabrik i Familiekrøniken.

En anden mulighed er at drengen og manden, hvis han mangler maskulin støtte, bliver hængende som »en slags fange i et kvindeunivers« og blive karakterløs og overfølsom, eller han kan som det fremgår af bogen overkompensere med en præstationsorienteret eller ukontrolleret maskulinitet. Både de sva-

ge og oversensitive drenge og de vilde, adfærdsvanskelige drenge savner i reglen en stabil og troværdig faderfigur. Begge muligheder ses hyppigt i det moderne samfund. For mange mænds vedkommende er der en vekslen mellem lange perioder af kontrolleret og præstationsorienteret maskulinitet og kortere indre kriser, hvor han oplever sig som fange i et kvindeunivers.

Vedfelt beskriver, hvordan der i hjem og institutioner, ofte foregår en skjult kønskamp, som er til stor skade for barnets oplevelse af balance mellem mandligt og kvindeligt og viser samtidig, hvordan det kan gøres bedre.

Drenges udvikling

Vedfelt beskriver drenges udvikling som den retrospektivt opleves af klienter i terapi. Han har desuden erfaring, som supervisor og underviser af pædagogiske psykologer og har et omfattende kendskab til den relevante litteratur. Hans overordnede teoretiske ramme er en »kybernetisk psykologi«, som han blandt andet har beskrevet i sine bøger »Bevidsthed« og »Ubevidst intelligens«. I denne psykologi opfattes mennesket som et selvorganiserende væsen, der udvikler sig gennem en række faser livet igennem. Drenge og mænd ses således ikke grundlæggende splittede eller destruktive individer der skal laves om, men som ressourcerige personligheder, der har rige udviklingsmuligheder, hvis de bliver mødt på den rette måde af kulturen.

Det er derfor særdeles vigtigt at have øje for de selvorganiserende kræfter, som viser sig i lege, fantasier og drømme. Børns lege fantasier og drømmerier har en skjult indre mening, som alt for ofte overhøres eller ikke understøttes af de voksne. Også stof til forståelse af fædrene. Det er i høj grad faderens forhold til kvinderne omkring ham, og hans van-

skelighed ved at forholde sig til følelser, der betinger hans fravær. Det drejer sig for de professionelle og forældrene ikke om at have en færdigstillet model for, hvordan drenge skal være men om at kunne understøtte og stimulere drengens (og pigens eget selvudtryk). Bogen er en fundgrube for den der vil have en dybere indsigt i, hvordan den spontane selvudvikling viser sig i leg, i følelsesliv, fantasi og i drømme.

Særlige afsnit er viet beskrivelse af drenges og mænds behov for at blive initieret i det maskuline og der drages paralleller til andre kulturernes og naturfolkens indvielsesritualer. Unge menneskers eksperimenter med sig selv, deres trang til at overskride fysiske og åndelige grænser eventuelt med brug af stoffer, hvis de ikke bliver vejledt, bliver ligeledes grundigt beskrevet. Vedfelt ser en søgen efter mening og udvikling i de unge menneskers tilsyneladende utilpassede adfærd. Denne ofte meget spirituelle længsel er det moderne materialistiske samfund sjældent i stand til at imødekomme, skønt de unge menneskers adfærd og deres drømme er fulde af dybsindige symboler på åndelig søgen.

Mandens livsfaser

Den optimale løsning for drenge og mænd er, at de udvikler en velafgrænset, men fleksibel maskulin identitet, der gør forbindelsen til det kvindelige til en styrke. Dette kræver en dybdeforståelse af kønnets dynamik, og af den rolle den spiller for personlighedens udvikling.

En vigtig pointe i bogen er at udviklingen af de mandlige og kvindelige egenskaber skal times i forhold til den overordnede personlighedsudvikling. Der er perioder, hvor drenge og mænd har særligt behov for at bekræfte deres maskuline egenskaber og perioder, hvor de må åbne sig og integrere de modsatkønnede

egenskaber, hvis de ikke skal gå i stå. Vedfelt gør det klart, hvor vigtigt det er, at drenge bliver forstået og mødt uden stereotype forestillinger, og at man finder måder, hvorpå deres »vilde« sider kan integreres uden at blive undertrykt.

Som Vedfelt på meget anskuelig måde viser bogen igennem styrer ubevidste forestillinger om kvinder, mandens partnervalg på måder som kan give anledning til konflikter, misforståelser, og vanskelighed ved at give og modtage kærlighed. Nogle mænd evner at finde musers andre hele tiden løber ind i hekse, nogle finder en ligeværdig partner, andre gifter sig populært sagt med deres mor. En hyppig »løsning« på problemer i parforholdet er at skifte partner, men det hjælper kun lidt, hvis mandens underliggende kvindebillede er uændrede. I bogen vises det, hvordan et forpligtende forhold til kvinden rummer en enestående mulighed for manden for personlighedsudvikling og for at lære sine egne følelsesmæssige forudsætninger at kende.

De indre kvinder er ikke blot aktive i forhold til den ydre verden. De repræsenterer også indre egenskaber hos manden: »hans ubevidste, sociale og følelsesmæssige intelligens, hans kreativitet, intuition og kontakt til hans eget sjæleliv« – og det er jo netop sådanne egenskaber der i dag efterlyses hos manden i samfundslivet, i faderrollen og i parforholdet. Den store vanskelighed er at rumme disse egenskaber indenfor en ramme, hvor manden stadig bevarer sin maskuline identitet. I den traditionelle machoopfattelse, kan det se ud som om det mandlige og kvindelige er hinandens modsætninger, men tværtimod kan en udvikling af begge sider støtte hinanden. Det kræver faktisk betydelig maskulinitet hos manden at rumme de kvindelige egenskaber. Hvis han på den anden side

ikke integrerer dem, ytrer de sig negativt, så han bliver overvældet af uregelmige følelser og stemninger, separationsangst, depressivitet uden at forstå hvorfor, hvilket Vedfelt beskriver indgående. Det giver manden vanskelighed ved empati og sociale relationer, fører til ubeslutsomhed og ofte psykosomatiske symptomer, som udtryk for det i sig selv, manden ikke vil mærke.

Vedfelt har dybdebeskrivelser af perioden 25-35 år, hvor afgørende skridt skal tages i retning af karriere, parforhold og familieliv. Der er beskrivelser af faderrollen, både som den opleves af sønnen og af manden, der selv bliver far. Manden følges videre i sine mere modne bestræbelser på at forene sin kreativitet, med karrieren og det almene i livet, og der er en fyldig beskrivelse af midtlevsvendingen med dens pludselige indbrud af forelskelse og spirituel åbenhed. Også den sene alder med dens mulighed for fordybelse og integration af tidligere livserfaringer og fornyet kreativitet beskrives. I alle disse faser viser de indre kvinder sig som hjælpere, hvis mandens jeg har de fornødne ressourcer til at overgive sig. Med årene sker der generelt en udvikling i retning af mere kvindelig hos manden. Tager han det på sig kan han udvikle sit følelsesliv og sin visdom, hvis ikke han magter det risikerer han at blive bitter, overfølsom og eventuelt syg.

Vedfelt kommer i det omfattende værk godt omkring i mandens liv, og der er en fin balance mellem teoretisk overblik og praktiske eksempler. Indenfor sin egen overordnede teoriramme lader han sig inspirere af både psykodynamisk og jungiansk psykologi samt på mere oplevelses- og kropsoverrettede retninger. Også kognitions- og adfærdspsykologisk forskning spiller en vigtig rolle for hans argumentation. Ud fra en usædvanlig bredt

funderet viden giver han et helhedsbillede af manden i kulturen og det individuelle liv. Netop det, at manden beskrives i et livsperspektiv og ikke stykkevis og delt, gør bogen til noget særligt. Hvor man i det meste af litteraturen om mænd, behandler manden som et problem der skal løses, får man her et billede af et væsen med et rigt indre liv og ressourcer, som allerede er der, men som blot venter på at blive værdsat og udviklet.

Jeg synes bogen må være obligatorisk for pædagogiske psykologer, der arbejder drenge og unge. Men derudover er materialet og beskrivelserne så almene, at den kan anbefales til alle mænd, der ønsker en dybere selvindsigt, og i øvrigt til alle der interesserer sig for drenge og mænd.

Lars Tolsgård,
psykolog, cand. pæd. psyk.
specialist i psykoterapi

Læringsstile

Artikelsamling om læringsstile udvalgt og redigeret af Peter Andersen og Hans Wagner, oversættelse: Sophie Ellgaard Larsen. Dafolo. 2003. 164 sider, illustreret. Pris ved udgivelsen: kr. 198,00.

Rita Dunn har skrevet en række artikler om læringsstile som formodes at have den enkelte lærer og måske forældre som målgruppe.

Når læreren i overensstemmelse med gældende lovgivning skal være medvirkende til at udvikle det enkelte barn optimalt gennem undervisningsdifferentiering, er det en nødvendighed at kende det enkelte barns styrker og præferencer.

Ved at teste det enkelte barns læringsprofil og derigennem definere barnets læringsstil, skulle det være muligt at opnå optimale læringsresultater.

Begrebet læringsstil bliver i disse artikler introduceret på baggrund af en utallig række amerikanske undersøgelser, som forskningsmæssigt skal dokumentere metode og effekt.... Som læser er det svært at vurdere validitet af noget ganske ukendt....og det er fristende at spørge, om der ikke foreligger danske undersøgelser?

Læringsprofilen findes ved at anvende en test, som er fundamentet for en analyse af barnets læringsstil. Men pågældende test er der kun en henvisning til. Hvad er det for en test?

Bogen illustrerer grafisk – meget levende – (s. 18), hvordan opdelingen i elementer og underpunkter er tænkt. Med baggrund i omfattende analyser og et stort antal forskningsrapporter afdækker Dunn henholdsvis en holistisk og en analytisk læringsstil, som kan kombineres yderligere med en visuel – auditiv – kinæstetisk og taktile læringsstil! Samtlige kombinationer kan forekomme, og ud fra dette vurderer man barnets unikke læringsstil og tilrettelægger sin undervisning derefter. Der er således tydelige forslag til, hvordan læringsstile praktiseres!

Afsnittet om læringsmiljøer er inspirerende og måske det mest aktuelle i dag, hvor vi fokuserer meget på skolens fysiske rammer.

Bogen kan tjene som inspirator til den lærer, der har brug for et nyt input og ikke allerede underviser i overensstemmelse med barnets læringsprofil.

Men med den viden vi har om hjernens udvikling og Gardners populære »teori« om intelligenser, vil det være rimeligt at spørge, om det ikke er »gammel vin på nye flasker«? Sætter man ikke

urealistiske forventninger i gang hos forældre, børn og lærere, der kunne opfatte begrebet »læringsstil« som løsningen på barnets problemer??

Birgit Marott
Lektor i pædagogiske fag

»I skyggers land«

Merete Juul Sørensen, Per Hove Thomsen: *Om børn og unge med depression: i skyggers land*. Hans Reitzels Forlag. 2003. 114 sider. Pris ved udgivelsen: kr. 150,00.

En bog om depression hos børn – skrevet primært til forældre og pårørende i et lettilgængeligt og enkelt sprog.

Bogen fortæller om de symptomer, man skal være opmærksom på, hvis man er bekymret for, at ens barn lider af en depression – men ikke mindst de symptomer, der kan forveksles med ovennævnte og som kan forekomme i forbindelse med svære perioder i barnets liv.

Tidligere var depression en lidelse forbeholdt voksne og blev som sådan først diagnostiseret efter puberteten. I dag modtager de børnepsykiatriske afdelinger iflg. forfatterne stadig flere børn, der truer med selvmord. Dette har medført øget fokus på lidelsen og behov for en oplysende bog om depression dens konsekvenser. Det er nødvendigt at vide, hvad vi skal være opmærksomme på, og hvordan vi skal agere.

Den målsætning lever bogen fint op til: Indholdsfortegnelse viser bogens klare, præcise opbygning: fra det typiske diagnostiske billede til beskrivelse af forløb og behandlingsmuligheder.

Årsager og risikofaktorer garneret med case – stories. Udenlandske under-

søgelses inddrages i forbindelse med dokumentation af hyppighed og omfang. Mon der slet foreligger nogle tilsvarende danske???

Interessant er det, at der henvises til amerikanske undersøgelser, der kigger på risiko for depression hos mennesker fra forskellige fødselsårgange. Disse undersøgelser viser, at risiko for depression stiger jo senere man er født. ... Eksempelvis er der flere født i 1980 end i 1930, der lider af depressioner. ... Årsager nævnes ikke, men man kan da bl.a. overveje, om det er fordi, der er mere fokus på lidelsen i dag, end der var i 1930?

De udvalgte cases fremtræder urimeligt korte! Det var ønskværdigt om de var lidt mere omfattende og således kunne give et mere nuanceret billede af det enkelte barn.

Eksempelvis består casehistorie 3 kun af 3 linier, som et eksempel på en piges ønske om at dø. At bruge så amputeret en historie m.h.p. belysning af selvmordsønsker hos børn, er ikke fair. Det fratager læseren mulighed for en forståelse af en alvorlig problematik.

Bedst er kapitlet om årsager til depression og eksisterende behandlingsmuligheder.

Forældre, der er i tvivl, får her en klar udmelding og beskrivelse af forskellige behandlingsmåder.

Alt i alt en brugbar lille håndbog, som kommer omkring mange sider af depression, men som men også kan efterlade læseren med en følelse af tvivl: Lider mit barn af en depression eller er tristheden en reaktion på en traumatisk begivenhed?

Birgit Marott
Lektor. Aut. psyk.

Selvværd og nye færdigheder

Irene Henriette Oestrich: *Selvværd og nye færdigheder. Manual til dig i udvikling*. Psykologisk Forlag, 2003, 238 sider, 288,00 kr.

Titlen på Irene Oestricks nye bog sætter i den grad forventningerne i vejret i en tid, hvor vi fokuserer på det enkelte menneske og dets udviklingspotentiale. Den lyder lovende! Og yderligere står som undertitel: *Manual til dig i udvikling*. I det ligger der et implicit løfte: Læs den og du kan selv udvikle dine færdigheder.

Derfor er det virkelig spændende, hvorvidt den også vil være i stand til at indfri læserens forventning og flytte grænser.

Udgangspunktet er fint: Den kan læses af alle – i og med den er skrevet i et lettilgængeligt sprog. Vanskelige ord og begreber – som der kun er ganske få af – er angivet med en stjerne og forklaret bagest i bogen – også på en letforståelig måde!

Bogens opbygning er klar og overskuelig og tager udgangspunkt i det at fungere socialt. Den kognitive model illustreres med hverdagseksempler, der giver en klar forståelse af sammenhængen ml. tanker – følelser – krop og adfærd.

Selvværd og selvtillid er fundamentale egenskaber, som etableres gennem sociale færdigheder.

Og så kommer det centrale:

En drejebog, der trin for trin angiver, hvordan man kan arbejde med sig selv ved at træne og udvikle såvel kropslige som kommunikative færdigheder. Udgangspunktet er et skema til brug for selvevaluering, hvor man kan indkreds sine færdigheder eller mangel på samme.

Lever bogen op til forventningerne???
Ja, i høj grad!!!

Det er sjældent at læse en så seriøs og velskrevet håndbog, som er skrevet forståeligt uden at den af den grund bliver populistisk!!

Emnet er vedkommende og bogens opbygning klar!

Bogen vidner om en forfatter med stor klinisk og psykologisk erfaring.

Jeg kan på det foreliggende varmt anbefale bogen!!'

Birgit Marott
Lektor i psykologi

Psykologi Leksikon

Jens Bjerg, red.: *Gads Psykologi Leksikon*. Gads Forlag, 2004. 746 s., 449,00 kr.

Da K.B. Madsen i 1973 udgav *Psykologisk Leksikon* på Gyldendals Forlag, var Jens Bjerg i spidsen for en konsulentgruppe i fuld gang med det omfattende pædagogisk-psykologiske udviklingsarbejde i Brovst. Som medlem af konsulentgruppen, der tillige indbefattede Jørgen Aage Jensen, Peer Mylov og Thomas Nissen, husker jeg at vi syntes det var lidt til grin med sådan et fikst og færdigt (be)greb om faget psykologi, sådan som det i K. B. Madsens leksikon fremtrådte som en sum af en lang række del områder. Skulle Jens Bjerg nu til at gøre K. B. Madsen kunsten efter? Ville det så ikke være lige som at »da fanden blev gammel, gik han i kloster«? – Nå! under alle omstændigheder er det vel tilfaldt at have et standpunkt til man ta'r et nyt!

Fordybelsen i *Gads Psykologi Leksikon* lukker op for en erkendelse af, at her virkelig er tale om noget andet og bedre, og dermed falder det ovenfor nævnte ud-sagn om fanden til jorden som værende

uden for sammenhængen. Men »Standpunkt« er faktisk et af opslagsordene. Det er beskrevet i en betydning synonymt med en mere nuanceret formulering og begrundet mening eller stillingtagen, uden at nævne den pædagogisk faglige betydning, »elevstandpunkt«. Dermed er der set bort fra, at standpunkter er led i erkendelsesprocesser, hvor de fungerer som »ståsteder« i et forløb. Ud fra et standpunkt assimilerer og akkomoderer man på de foreliggende kognitive elementer, hvilket ofte betinger ny erkendelse, som eventuelt formuleres i et nyt standpunkt. Der kan henvises til opslag under »pædagogisk psykologisk udviklingsarbejde« (anm. bem.).

Det er væsentligt at bemærke, at psykologi i forordet beskrives som et forskningsområde, hvilket er et langt mere procesbetonet og dynamisk begreb, i forhold til psykologi anset som et fag. Jens Bjerg markerer i sin redaktion det proces- og projektbegreb, som altid har været hans særkende. Denne projektorientering betinger, at forfattere fra andre fagområder, som er influerede af psykologi er medinddraget (bl.a. fra teologi). Det udvider og åbner for synsmåder, mens fag centrering lukker og omklammer.

Den menneskelige erkendelse er underlagt eller ligefrem dikteret af de psykologiske forhold. Vore forestillinger og oplevelse af verden; – herunder f.eks. kausale forklaringer – er, mere end vi nok vil være ved, baseret på umiddelbar oplevelse. Et propædeutisk kursus i almen psykologi burde ud fra denne betragtning være obligatorisk for enhver forsker på alle forskningsområder. *Gads Psykologi Leksikon* har faktisk kvaliteter som manual. Selv med mange år på bagen som psykolog, er det spændende at surfe rundt i leksikonet. Opslagsord

er kursiverede i teksten og i påkommende tilfælde også efter hæftede som slutbemærkning. Det gør det muligt at surfe fra det ene opslagsord til det næste. På den måde er det muligt at trække en »sti«, der konstituerer en slags artikel, egnet til personlig psykologfaglig opdatering.

Som noget vist nok ret enestående er alle artikler forsynede med litteraturhenvisninger. Redaktørens fokus på det projektorienterede er hermed markeret på det tydeligste. Alle navne er nævnt i deres fulde længde, og hvor det er naturligt tillige forsynede med fødsels- og evt. dødsår. Artiklerne centrerer sig om det psykologfaglige uden at gå ud ad tangenter, eller anføre definitioner og forklaringer, som kan findes i andre opslagsværker som f.eks. *Ordbog over det danske sprog*. Teksterne er affattet i fagprosa på højt niveau, og i overensstemmelse med sagens natur, uden fremmedordsforårskækkelse. Et omfattende personregister med sidehenvisninger giver et væsentligt supplement til mulighederne for at »surfe rundt« i værket. En oversættelses nøgle af lige ved 1000 af de vigtigste psykologiske begreber til engelsk og tysk er et betydningsfuldt hjælpemiddel til sproglig standardisering, såvel når det drejer sig om oversættelse til dansk, som hvor der er brug for at formulere sig overfor en international målgruppe.

Gennem dette værk har Jens Bjerg og hans 76 medforfattere formidlet et hjerg af psykologi kundskab, som relativt nemt vil kunne omsættes til psykologi klogskab. Værket bør findes i håndbogsstillingen på arbejdspladser, hvor der arbejdes med psykologiske problemstillinger, hvad enten det drejer sig om undervisning, feltarbejde eller forskning. I kraft af litteraturhenvisningerne efter hver eneste artikel må værket være som

»gefundenes Fressen« for universitetsstuderende i psykologi. Det samme kan siges om studerende i tilgrænsende områder. *Gads Psykologi Leksikon* bør blive en stor »sællert« så sandt som der er høj kvalitet i »dansk psykologi«.

Anders Leerskov
privatpraktiserende psykolog

'Samvittighed er en slags straf, der kan mærkes i maven'

Sanne Nielsen og Ebbe Vestergaard: *Etik og Læring Etik og læring – den etiske metode i teori og praksis*. Kroghs Forlag. 96 sider, illustreret, kr. 149,-.

Det erklærede formål med Kroghs Forlags læringsserie er at give 'overskuelige introduktioner i et læringsområdes relevante teoretiske problemstillinger og diskussioner'. Målgruppen er lærere, pædagoger og studerende på seminarier og andre mellemlange uddannelser. I denne serie er for nyligt udkommet *Etik og Læring* af Sanne Nielsen (lærer og konsulent) og Ebbe Vestergaard (mag. art. i filosofi og lektor ved DPU). Bogen sætter fokus på forholdet mellem fag og etik ved at introducere til undervisningsformer, der lægger op til etisk og filosofisk refleksion.

Diskussionen af etik og værdier starter i et samfundsperspektiv: det komplekse og multikulturelle samfund, hvor værdier må forhandles og genforhandles for at tilstræbe en relativ stabilitet. Der knyttes an til et dannelsesideal, som bygger på respekt og ansvar overfor hinanden, hvor 'undervisningen må lægge op til refleksion, begrundede valg og afprøvning af egne værdier i fællesskabet'

– en socialkonstruktivistisk undervisning med inspiration fra Reggio Emilia og Howard Gardner. Læring tager udgangspunkt i elevens erfaringer og oplevelser, der lægges vægt på barnets ret til at udvikle sig og skolens forpligtelse på at give rum til forskellige læringsstile. Samtalen indgår som en vigtig del af læringen – og hovedtemaet for bogen bliver et konkret bud på hvordan filosofisk/etisk samtale kan indgå i skolens dagligdag.

Projektet for bogen er en undervisning, som lærer børn at forholde sig spørgende til livet og giver dem redskaber til at forstå problemer i tiden. Udgangspunktet er værdiernes foranderlighed i vores samfund og en konstatering af, at der ikke længere kan tales om et fælles værdigrundlag, som er givet på forhånd – værdier må 'konstrueres til stadighed med udgangspunkt i den aktuelle situation'. Men også i et forhandlingssamfund er der behov for fælles værdigrundlag, og skolen som institution kan ikke fungere uden. Så hvordan kan eller skal værdispørgsmål integreres i undervisningen?

Her introduceres den filosofisk/etiske samtale som et redskab til værdidiskussioner og begrebsafklaring, idet filosofi defineres som 'et netværk af spørgsmål og svar'. Det er i sig selv et glimrende projekt og jeg besluttede da også at introducere bogen til et linjehold i kristendomskundskab/religion på lærerseminariet – selv om bogen synes præget af en vis afstand til netop kristendomsfaget i skolen. Selvfølgelig skal værdispørgsmål og etiske diskussioner i skolen ikke reserveres et enkelt fag, og jeg er enig med forfatterens ideal om en undervisning *med værdier, med etik og med filosofi* som et integreret element i hele skolens hverdag. Men det ændrer altså ikke ved at kristendomskundskab (som

endnu er den officielle fagbetegnelse) rummer særdeles gode muligheder for en fordybelse i etiske og filosofiske spørgsmål, idet et af fagets centrale kundskabs- og færdighedsområder netop hedder 'livsfilosofi og etik'. Denne del af faget skal bidrage til at udvikle kundskaber og færdigheder, som sætter eleverne i stand til bl.a. at 'reflektere over grundlæggende tilværelsesspørgsmål og diskutere den religiøse dimension og dens betydning for menneskers livsforståelse' samt 'vurdere etiske principper og moralsk praksis' og 'udtrykke sammenhænge mellem forskellige værdigrundlag og tilhørende tydning af tilværelsen'. Så selv om bogen ikke er tænkt til dette fag, var det oplagt at overveje dens relevans i sammenhæng med et tema om livsfilosofi og etik.

Bogen er skrevet i et let forståeligt sprog og kan læses uden særlige forudsætninger indenfor filosofisk og etisk tænkning. Der er en kortfattet og overskuelig præsentation af forfatternes tilgang til filosofi og etik, men det er som om de undviger en klar positionering. Vi får at vide at 'fælles for alle etiske spørgsmål er, at det drejer sig om valg, som ikke kan begrundes ved at henvise til erfaringer eller konkrete forhold', og det er da helt i orden som forfatternes ståsted, men det er et udsagn om etik, som må siges at være åbent for diskussion – f.eks. står det i (bevidst?) spænding til K.E. Løgstrups fænomenologiske tilgang til etikken, hvor netop menneskets erfaring af gensidig afhængighed (interdependens) er udgangspunktet.

Og hermed er vi ved det mest problematiske ved bogen – den tilstræber og opfordrer til en neutralitet – eller måske nærmere: en ikke-normativitet? – som i den praktiske del viser sig ganske uholdbar. Forfatternes ideal for den filosofisk/etiske samtale er at træne eleverne

i at føre en saglig debat i en tryk atmosfære, hvor diskussionen 'så vidt muligt foregår i et herredømmefrit rum'. Det er karakteristisk for bogen at det herredømmefri samtalerum præsenteres uden direkte reference til Habermas, og jeg må indrømme, at det generer mig. Jeg ville foretrække en tydelig præsentation af forfatternes forankring – i dette tilfælde i diskursetikken, som på flere måder synes at danne grundlag for deres opfattelse af filosofisk/etisk samtale med børn. Fokus er på det formale: i forhandlingen mellem forskellige værdier og etikker, må der etableres rum til en tvangsfri samtale, som følger bestemte regler for kommunikation og i sidste instans skal lede frem til en enighed om hvilke normer, der kan gøres gældende indenfor fællesskabet.

I kritikken af Habermas er det blevet anført at tvangsfriheden kendetegner en ideal talesituation, og det viser sig tydeligt i de filosofisk/etiske samtaler, som refereres i bogen. Der gives en række regler for samtaleens organisering og mål, ligesom tanken om filosofi som et netværk af spørgsmål og svar understreges i anvisninger til den lærer, som leder samtalen. Målet er at gennem argumentation at nå frem til endelige definitioner på de begreber, som diskuteres (f.eks. den frie vilje og samvittigheden). Definitionerne skal accepteres af alle og der lægges vægt på at 'finde eksistentielle værdier, som er fælles for alle livssyn' – her ville det have været interessant at få nogle eksempler! Og jeg sidder tilbage med spørgsmålet om, hvorfor det nu lige er et ideal – man kunne vel ligeså godt sætte sig for at klarlægge forskelligheder, både eleverne imellem og de forskelligheder, som faktisk kommer til udtryk i forskellige livssyn. Det ville da i højere grad lægge op til selvstændig stillingtagen.

Det er svært at være neutral, og så vidt jeg er orienteret er det ikke et nødvendigt ideal som lærer. På nogen måder er det langt mere problematisk at hævde en neutralitet, end at være bevidst om eget ståsted – forestillingen om neutralitet er yderst sårbar for blinde pletter og skjult manipulation. Det fremgår tydeligt af de to samtaler om 'den frie vilje og samvittigheden'. Der er ti samtaleregler, og den 10. hedder: 'undgå at manipulere med samtalen', men læreren falder i gang på gang.

De fleste undervisere er efterhånden meget bevidste om børns forforståelse som en væsentlig faktor i læringsituationen. I diskussion af bogen med linjeholdet blev vi enige om, at samtalerne i denne bog med stor klarhed demonstrerer, hvilken rolle lærerens forforståelse spiller. Idealet er at spørge uddybende til børnenes forståelse eller argumentation. Men da spørgsmålet, 'Kan man kan være født med en forkert samvittighed?' i første omgang bliver besvaret med, at 'man kan være født med så meget, der er forkert', er læreren tydeligvis ikke tilfreds. Derfor føres filmen om Frankensteins monster ind som et nyt element ind i samtalen: 'Filmen siger, at man kan have en kriminel hjerne. Det er der ikke noget der tyder på.' Den samme tendens viser sig i den ret vilkårlige opsamling, hvor det 'vi' nu er enige om helt klart er det, som læreren selv gennem samtalen forsøgte at overbevise eleverne om. Når det forfriskende synspunkt blev fremført, at 'når man bliver gammel, har man ingen samvittighed', lyder lærerens opsamling at 'ældre mennesker har forandret samvittighed, større erindring, større erfaring'. Tilsvarende bliver samvittighed som begreb defineret gennem vilkårlige valg af nogle elevers opfattelse, mens andre bud vælges fra. Der spørges ikke ind til forståelse

eller argumenter, og samtalen munder ud i den pudsige konklusion, at 'samvittighed er en slags straf, som kan mærkes i maven'!

Der er mange gode ansatser i bogens samtaler og undervisningsforløb, som tyder på at formen med lidt modifikationer – og en velforberedt lærer med en god filosofisk/etisk ballast – har potentialer, som er værd at arbejde videre med. Men idealet om ikke-manipulation skal overvejes nøje. Er det muligt for en lærer at være neutral? Er det hensigtsmæssigt? Giver idealet om neutralitet overhovedet en sikkerhed mod manipulation? Jeg tror, at det ville være en lettelse for alle parter, hvis læreren tillod sig selv en vis synlighed, ja, det kunne nok give mere overskud til for alvor at lytte og støtte elevernes forståelse og stillingtagen. Man ville slippe for at dække sig ind bag formuleringer som: 'mange mener' og 'mange siger', når nu de mange alligevel repræsenterer læreren selv. Det er vel de færreste, der for alvor mener, at alle opfattelser er lige gyldige, når vi taler værdier og etik – personligt ville jeg helst ikke være med til at understøtte en definition af samvittigheden som en slags straf, i hvert fald ikke uden videre diskussion! Og jeg ville finde det mere interessant at tage en diskussion med eleverne om forholdet mellem etik og erfaring, end at afskære den på forhånd, fordi der ikke må sluttes fra 'er' til 'bør'. Bogen kan anbefales som inspiration til filosofisk/etisk samtale, når blot man ikke bruger de refererede samtaler som eksempel til efterfølgelse.

Lakshmi Sigurdsson
adjunkt KDAS