

Indhold



Finn Held og Leif Vejen: <i>Specialpædagogik og læreruddannelse</i>	3
Jørgen Chr. Nielsen: <i>Den rummelige folkeskole</i>	17
John Olsen: <i>En usikker læser i efteråret 2. klasse er med stor risiko også en usikker læser i 4. klasse!</i>	24
Bianca Holders Shkoza: <i>Undervisning i ordkendskab</i>	32
Anna Gellert: <i>Ordkendskab og læseforståelse</i>	55
Søren Hertz: <i>Ressourceorienterede historier om børn med DAMP</i>	71
Susanne Høeg: <i>Psykodynamisk korttidsterapi med børn og unge</i> . . .	79
Gerda Vinther: <i>Observationsskema spædbørn 0-8 måneder</i>	99
Abstracts	115
Årgangsregister 2002	117
Omtale af ny litteratur	121
Astri, Johnsen, Rolf Sundet og Vigdis Wie Torsteinsson: <i>Samspil og selvoplevelse. Nye veje i relationsorienteret terapi</i> (Ole Løw) . . .	121
David Woods: <i>Hvordan børn lærer og tænker</i> (Jens Christian Jacobsen)	123
Elkhonan Goldberg: <i>Hjernens dirigent. Frontallapperne og den civiliserede bevidsthed</i> (Helge Kastrup)	125
Helle Høiby: <i>Ikke mere mobning – værktøjer for lærere og pædagoger</i> (Per Nielsen)	127
Struve, Kaj: <i>Forebyggende pædagogik – en grundbog</i> (Kirsten Højberg)	128
Hanne Hostrup: <i>Supervision på gestaltterapeutisk grundlag</i> (Henning Strand)	129
Jesper Juul og Helle Jensen: <i>Pædagogisk relationskompetence – fra lydighed til ansvarlighed</i> (Dorit Lendorf)	130
Ole Kyed og Kirsten Baltzer (red.): <i>Undervisning af elever med særlige forudsætninger – en artikelsamling</i> (Birgit Marott)	131

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:
Psykologisk Forlag A/S
Kongevejen 155, 2830 Virum
Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665
e-mail: dk-psych@dpf.dk – hjemmeside: skolepsykologi.dk
Pris: kr. 330,00, stud. kr. 230,00 incl. moms



Specialpædagogik og læreruddannelse

– Hvordan sørger læreruddannelsen for, at de kommende lærere kvalificeres til opgaverne i en skole for alle, rummelig og med udgangspunkt i hver enkelt elev?

Af Finn Held og Leif Vejen

»De, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn.

Almindelige skoler, som 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«. (Salamanca-erklæringen 1994).

Læreruddannelsen og folkeskolen

Det er et gennemgående træk i alle professionsteorier, at den professionelle besidder en formaliseret uddannelse, der kvalificerer til selvstændig udførelse af de opgaver, som hører professionen til, med et personligt ansvar for trufne beslutninger, som finder deres begrundelser inden for professionens juridiske, etiske og faglige rammer, men som til syvende og sidst henter legitimering i professionens samfundsmæssige betydning.

I Danmark har læreruddannelsen altid været en folkeskolelærer-

uddannelse, og politiske beslutninger om uddannelsens form og indhold har altid hentet inspiration eller begrundelse i det forhold, at læreruddannelsen skal kvalificere bedst muligt til løsning af læreropgaverne i folkeskolen.

Der har været tradition for, at en folkeskolelov skulle vedtages i folketinget med størst mulig opbakning fra flest mulige partier for på den måde at sikre loven en legitimitet i et samfund, hvor der er forskelligartede og modsatrettede politiske holdninger og interesser. Tilsvarende har to ting tidligere kendetegnet de politiske beslut-

ninger omkring læreruddannelsen: den har været underlagt central politisk styring, og lovforslag har været baseret på et forarbejde udført af ikke-politikere. (Den nu igangværende læreruddannelse adskiller sig markant herfra).

Desværre ved vi ikke så meget om den reelle sammenhæng mellem læreruddannelse som kvalificering og lærernes reelle kvalifikationer, når de er gået i gang med lærerarbejdet. Der er nogle ganske få undersøgelser, som kunne tyde på, at nyuddannede lærere hidtil – dvs. før den nuværende læreruddannelse – har følt sig rimeligt velkvalificerede fagligt set, mens de har savnet kvalifikationer til det daglige liv i skolens praksis, dvs. til håndtering af praktiske, pædagogiske, undervisningstekniske, disciplinære problemer osv.

Lærerne og specialpædagogikken

Hvordan lærerne har følt sig kvalificerede til at løse opgaver med specialpædagogiske konsekvenser, eller hvordan man i praksis arbejder som lærer, når man skal være med til at træffe beslutning om indstilling til specialundervisning, ved vi ikke noget om. Vi ved, at de nuværende lærere med baggrund i deres uddannelse har meget forskellige forudsætninger for at løse disse opgaver. Vi ved også, at lærere – så sent som ved F 2000-projektet – fortæller om deres vanskeligheder

med hensyn til at gennemføre undervisningsdifferentiering. Eller med andre ord: den undervisningsdifferentiering, som skulle forebygge iværksættelse af særlige specialpædagogiske foranstaltninger, er fortsat et fremmed land for en del lærere.

Vi ved, at enhver foranstaltning af specialpædagogisk karakter kræver særlige ressourcer. Det er dyrt. Det er administrativt og praktisk tidsrøvende, og det stiller særlige krav til lærerkvalifikationer. Om disse krav altid opfyldes, ved vi ikke med bestemthed. Vi ved alt for lidt om den generelle effekt af specialpædagogiske foranstaltninger, og så ved vi, at omfanget af henvisninger til vidtgående specialundervisning er voksende, og at omfanget af henvisninger til den »almindelige« specialundervisning ikke har ændret sig trods mange bestræbelser for i videst muligt omfang at bevare eleverne inden for rammerne af den almindelige undervisning, eller med andre ord: undgå specialundervisning, hvor den ikke er nødvendig.

Der har været flere forklaringer på disse forhold:

- at indførelsen af enhedsskolen, dvs. skolen uden delinger, er blevet betalt med specialundervisning, eller med andre ord: at vi fortsat trods alle politiske og pædagogiske bestræbelser har en sorterings-skole, blot med andet navn sat på: nu udskiller el-

ler sorterer vi ikke, vi giver særlig støtte...

- at børnene er blevet »vanskeligere«, herunder at der er kommet »nye børn« til, dvs. børn med en anden socialkarakter og børn med en anden etnisk baggrund, og desuden en voldsom forøgelse af henvisningsbegrundelser som DAMP, autisme mv.
- at kravene i skolen er blevet øget, så hverken lærere, forældre eller børn kan leve op til dem inden for rammerne af den almindelige undervisning,
- at forældre stiller krav om særlig servicering for deres barn og at brug af psykolog og af specialundervisning kan tjene dette formål.

Man har derimod ikke søgt at finde forklaringerne i lærernes – manglende – kvalifikationer og dermed i læreruddannelsen: – at klasseundervisning i forskellige udformninger fortsat er den almindelige undervisnings- og organisationsform, og at lærerne mangler tilstrækkelig viden om undervisning og om børn til at kunne organisere undervisning for »de nye børn« og efter de nye principper om rummelighed; at det med andre ord er skolen selv, der producerer »urolige elever«, børn med indlæringsvanskeligheder osv.

Der er brug for besindelse på folkeskolen som rummelighedens og forskellighedens skole

Den viden vi har – så beskeden den er – tilsiger os, at der er brug for en særlig indsats for at kvalificere lærerne til at skabe rammer og indhold i en rummelighedens skole, dvs. til at leve op til et helt overordnet ideal for en folkeskole.

Hvordan kan det nu være?

Den sidste læreruddannelseslov blev angiveligt til, fordi der var kommet en ny folkeskolelov. Fint nok. Det var efter princippet: først en ny folkeskolelov, så en ny læreruddannelseslov, så vi ved hvilke kvalifikationer der er brug for. Men ministeren sørgede ikke for, at der blev udført et særligt udredningsarbejde for at finde frem til hvilke kvalifikationer, en fremtidig folkeskole ville have behov for, og til at finde ud af, hvilke kvalifikationer læreruddannelsen ville være i stand til at producere. Styrende for de politiske beslutninger blev ikke børnenes behov eller de idealer, som de tidligere var blevet formuleret af skiftende regeringer i rækker af forskelligartede dokumenter, men behovet for en fleksibel og konkurrencedygtig arbejdskraft – både når vi taler om lærere (derfor flere fag) og når vi taler om vordende voksne (derfor målbarhed som et pædagogisk princip).

Dermed var læreruddannelsen i realiteten blevet forsynet med en særlig optik at læse og forstå folkeskolens behov igennem. Hvad der ikke står i loven, er nu underforsstået i den uddannelse, som uddanner lærere til folkeskolen: at folkeskolen skal forberede til markedsøkonomisk tænkning, til konkurrence og nyliberalisme. Derfor skal specialundervisningen være en del af folkeskolen – en nødvendig del til at løse de problemer, som naturligvis vil fortsætte og forstærkes, når skolen ikke gør hvad den har sat sig for: at tage udgangspunkt i det enkelte barn.

Læreruddannelsen efter 1997-loven

I Uddannelsesudvalgets betænkning af 22. maj 1997 fremgår de principper, som ændringen af uddannelsen hviler på:

- Den faglige uddannelse udvides fra to til fire linjefag. Her skal uddannelsens tyngdepunkt ligge.
- Kvalitetssikring af uddannelsen gennem: flere undervisningslektioner i fagene, fastsættelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder i fagene (CKFer), deltagelsesforpligtelse for de studerende, styrkelse af eksamen, styrkelse af censorfunktionen,
- Styrkelse af samarbejdet mellem linjefag og pædagogiske fag,
- En stor faglig-pædagogisk afsluttende opgave knyttes til linjefag (er senere gjort til bachelor-

opgave med vægt på videnskabelig arbejdsmåde og forskningsorientering).

- To nye fag ser dagens lys, begge som introduktionsfag i uddannelsen og med ringe tyngde: kristendom/livsoplysning og skolen i samfundet.
- Der skal tilbydes de studerende tre kursusforløb på hver ca. 40 timer: Praktisk-musiske fagområde, Undervisning af børn i de første skoleår, Undervisning af børn med særlige behov som delvis kompensation for fagområder, som nu er forsvundet (grunduddannelsesfag og pædagogisk speciale).

Hvad kostede det?

For at få plads – og økonomi – til disse ændringer, er der skåret dybt i andre indholdsområder. Bortset fra det brede grunduddannelsesområde er det især det pædagogiske fagområde, det er gået ud over med mindre studieandele til såvel pædagogik og psykologi som almen didaktik. Men især bortfaldet af det pædagogiske speciale er markant i nærværende sammenhæng.

Det pædagogiske speciale sigtede i hovedsagen imod almene læreropgaver, og det væsentlige indhold – i de seneste mange år – var ifølge seminariernes studieordninger rettet imod klasselærerens opgaver. Men også pædagogiske forhold i forbindelse med lærervirksomheden i særlige undervisningsområder som

skolebegyndelsen, skoleafslutningen og specialundervisningen var temaer her.

Men det må tilføjes, at svækkelsen af det pædagogiske speciale havde stået på i mange år. Den forståelse af læreruddannelse, som læreruddannelsesloven af 1966 byggede på, indebar, at ligesom lærerne fagligt skulle kvalificeres gennem valg af to linjefag, skulle de pædagogisk kunne kvalificere sig til virksomheden gennem valg af et af tre pædagogiske specialer: speciale A: begynderundervisning, speciale B: undervisning af folkeskolens ældste elever eller speciale C: specialundervisning. I den betænkning, som loven byggede på (nr. 390, 1965) blev der udtrykt nogen betænkelighed ved dette brud på den traditionsbestemte helhedsorientering, som kendetegnede læreruddannelsen, og som man ønskede at opretholde. Grundlaget for accepten var, at specialiseringen skete inden for en helhedsuddannelse.

Men at der var tillagt undervisningen i lærervirksomhed væsentlig betydning som et pædagogisk og psykologisk vidensområde afspejledes i det store timetal, der var tildelt pædagogisk speciale over det treårige forløb, der ved uddannelsens afslutning mandede ud i en stor, selvlagt og velrenommeret opgave.

Speciale C's overvældende succes blandt lærerstuderende op

igennem halvfjerdserne – i høj grad motiveret af de lukrative arbejds- og aflønningsbetingelser, denne kvalifikation gav adgang til i folkeskolen – skabte betænkeligheder. Kunne den store produktion af »specialister« på dette felt f.eks. medføre en selvforstærkende effekt med en forøgelse af henvisningerne til specialundervisningen til følge?

Især Danmarks Lærerforening pressede på for at få revideret uddannelsen, ikke mindst med henvisning til opretholdelsen af enhedslæreruddannelsen, og i 1982 reviderede man administrativt, dvs. uden om folkettinget, det pædagogiske speciale. Som undervisningsfag blev det bevaret sigtende imod lærervirksomhed generelt, men nu skulle alle lærerstuderende tilegne sig indsigt i hele lærerens arbejdsfelt – inden for den samme tidsmæssige ramme som hidtil havde været tildelt hvert af de tre specialer, altså en klar tidsmæssig degradering. I praksis blev der etableret en obligatorisk specialedel, hvor denne helhedskompetence skulle funderes, og efterfølgende skulle den studerende vælge sit eget specialeemne – som naturligvis kunne ligge inden for det specialpædagogiske område.

Ændringerne af det pædagogiske speciale bidrog til at øge overfladiskheden i lærernes uddannelse. De forringede ikke mindst mulighederne for at inddrage drøftelser

af lærervirksomhedens praksis og konsekvenser – f.eks. i forbindelse med henvisning til og anvendelse af specialundervisningen – i lærernes uddannelse.

Alt i alt må man sige, at der gennem de seneste ca. 20 år er sket en betydelig svækkelse af specialpædagogikken som undervisningsfelt i læreruddannelsen – kvantitativt og kvalitativt. Om der på den obligatoriske specialedel overhovedet blev undervist i specialpædagogik, afhæng – efter decentraliseringen af uddannelsen i slutningen af firserne – af, om det enkelte seminarium havde medtaget det som tema i studieordningen for faget, og denne studieordnings udformning var i høj grad afhængig af den lokale kompetence på området.

Hvad kvalificerer 97-loven til?

a) »Faglighed«

Med 97-loven sker der en markant forskydning i de lærerstuderendes kvalificering.

I forbindelse med linjefagsudvidelsen får begrebet »faglighed« en helt central placering. Det fremstår som et særligt mantra, tilsyneladende selvindlysende, men helt uforklaret, og alligevel anvendt i tide og utide som forklaring på hvad som helst, men altid i betydningen »det gode«.

I læreruddannelsen har det fået en helt særlig udlægning, nemlig i formen »seminariefaglighed«, som

har skullet betegne den særlige form for faglig viden, der måtte udspringe af en sammentænkning af fag og pædagogik, eller måske snarere fag og didaktik. Altså en betragtning af faget i en undervisningssammenhæng.

Udskiftningen af den brede indføring i en række grunduddannelsesfag, som 91-uddannelsen bød på, med de to yderligere linjefag har endvidere betydet et skifte i karakteren af den viden, man mener skal være en del af en lærers kvalificering, fra en bred, samfundsorienteret viden til viden af en mere elitær faglig karakter. Den afsluttende bacheloropgave, der skal udarbejdes i tilknytning til et af den studerendes linjefag, bidrager hertil med kravene om videnskabelig arbejdsmåde og en form for forskningstilknnytning. Indførelsen af de to nye fag Kristendom/livsoplysning og Skolen i samfundet ændrer ikke afgørende ved denne tendens. Der er her tale om introduktionsfag, som i første række skal spore de studerende ind på uddannelsens særlige karakter og i øvrigt lappe lidt på savnet af visse forhold i den gamle uddannelse.

Det fremgår ikke af uddannelsens nuværende sammensætning, at videnstilegnelsen i denne forståelse for alle studerende knyttes til viden om menneskers forskellighed, hvilket senere – når den lærerstuderende som lærer skal træffe sine valg – kan blive kata-

strofalt for de børn, der ikke umiddelbart lever op til idealerne.

b) Fra (klasse)lærer til faglærer.

Fokuseringen på *faglighed* på bekostning af de pædagogisk-psykologiske fag – og her især det pædagogiske speciale – peger på en forskydning af opmærksomheden *fra barnet til faget* eller *fra almene læreropgaver til faglige læreropgaver*.

Med den skærpede opmærksomhed imod fagenes mål og CKF bliver formidlingen af det faglige indhold det centrale i de lærerstuderendes forståelse. Kravet om differentiering af undervisningen, som siden 1975 har været et centralt krav til skolens undervisning, må i denne forståelse i første række blive et krav om, hvordan undervisningen bliver mest effektiv i forhold til formidling af fagets indhold og ikke om, hvordan undervisning tilpasses barnets udvikling og behov.

For de lærerstuderende bliver det således i første række vigtigt at vide, *hvad* eleverne skal lære frem for *hvorfor* og *hvordan*.

Kravet om, at læreren har gennemført en differentiering af *undervisningen* som forudsætning for henvisning af et barn til specialundervisning, vil af kommende lærere med denne forståelse blive spørgsmålet, om det har været muligt at differentiere *fagets* indhold, således at barnet har kunnet kapere det.

De gennemførte nedskæringer i de pædagogiske fag forringer væsentligt de lærerstuderendes muligheder for at tilegne sig indsigt i nødvendige psykologiske, pædagogiske og didaktiske kriterier for at kunne tage stilling til, om børns udvikling og aktivitetsmuligheder tilgodeses under givne omstændigheder i skolen og gennemføre differentiering af undervisningen på et sådant grundlag. Selv om det vel egentlig var i denne forståelse, at folkeskolelovens § 18 var skrevet.

De to nye kurser Undervisning af børn i de første år i skolen og Undervisning af børn med særlige behov skal tilbydes af seminarierne til alle studerende, men ikke alle studerende skal vælge dem – og de hidtidige erfaringer – som endnu ikke kan dokumenteres i egentlige undersøgelser – viser, at det gør de bestemt heller ikke.

De studerendes øgede arbejdspress med de fire linjefag gør frivillige valg af yderligere arbejdsbelastninger til særtilfælde. Der skal udvises ganske særlig opmærksomhed fra seminarierne side med hensyn til planlægning og motivationsfremmende foranstaltninger for at få studerende til at vælge disse kurser, når valget af dette indhold gøres til en frivillig sag. Udmeldingen er, at dette indhold er ikke vigtigt.

Fjernelsen af det pædagogiske speciale fra læreruddannelsen har som anført fjernet den direkte te-

matisk indførelse af de lærerstuderende i et vitalt professionsområde som klasselærerens opgaver og ansvar. Til trods for, at klasselæreren er et centralt omdrejningspunkt i dansk skole – ikke mindst efter 93-lovens indførelse af team-begrebet og klasselærerens koordinerende rolle – optræder indholdsområdet kun ganske perifert i læreruddannelseslovgivningen. Med folkeskoleloven af 1993 optræder klasselæreren som begreb for første gang eksplicit i en dansk skolelov. Med læreruddannelsesloven af 1997 forsvinder hun så at sige ud af læreruddannelsen. Det er absurd! De lærerstuderendes eneste mulighed for at stifte bekendtskab med denne del af lærerens funktion i skolen er herefter overladt til praktikken.

c) Fra praktik i læreropgaver til praktik i fag.

Endelig var det pædagogiske speciale det eneste pædagogiske fag, som direkte var orienteret imod praksis, idet praktik ikke længere betragtes som et pædagogisk fag i uddannelsen, men som et selvstændigt fagområde. Specialets rettetthed imod lærervirksomhed, men også det forhold, at der tidligere direkte var knyttet praktik til faget, gav de studerende mulighed for at gøre selvstændige erfaringer med særlige læreropgaver, herunder ikke mindst specialundervisningens forskellige former.

Det må dog bemærkes, at denne mulighed for *praksiskendskab* til specialundervisningens forskellige former gennem en årrække er blevet betydeligt indskrænket. Siden 1982, da organiseringen af det pædagogiske speciale blev omlagt og speciale C forsvandt, er praktikophold i varierede former for specialundervisning langsomt gledet ud. Især den vidtgående specialundervisning i henhold til folkeskolens §20, stk. 2, har kunnet registrere, at langt færre læreraspiranter fik et oplevelsesmæssigt og praktisk kendskab til området og dets elever. Som gruppe har lærerstuderende fået langt smallere erfaringer med menneskelig variation end tidligere.

Til gengæld udbygges praktikundervisningen i fag. Lærerstuderende skal nu i henhold til praktikvejledningen have praktik i alle deres linjefag.

d) Fra almindidaktiker til fagdidaktiker.

Det politiske krav om styrkelse af samarbejdet mellem fagfagene og de pædagogiske fag i uddannelsen har ført til udformning af nye målsætninger og udarbejdelse af CKF'er, men også til samarbejdsinitiativer på det praktiske plan. Af de pædagogiske fag er det nok især almen didaktik, der er blevet inddraget, og det har ført til en styrkelse af fagdidaktikken. Da almen didaktiks studieandel samtidig er

blevet reduceret, har det medført en svækkelse af studiets almindelige dimension til fordel for den – smallere – fagdidaktiske.

I dette samarbejde med linjefagene har almindeligdidaktikken måtte trække det tungeste læs. I Uddannelsesudvalgets betænkning hedder det herom: »De pædagogiske fags lærere kan f.eks. kobles til hver nogle linjefag, således at undervisningen foregår på eller i tilknytning til de enkelte linjefagshold.«

Denne opfordring er i udstrakt grad blevet taget alvorligt på de fleste institutioner.

Sådanne ændringer får naturligvis en effekt på, hvilke didaktiske kategorier en lærerstuderende – og lærer in spe – tænker i om hvad der er vigtige styringsaspekter i hendes undervisningsliv. I sidste ende får denne tænkning konsekvenser for den kommende lærers planlægning af undervisning og dermed for de børn, der skal møde disse holdninger.

e) Øget social kontrol.

Efter en del kritik af læreruddannelsen fra 1991 for en for udstrakt langmodighed med de studerendes studieaktivitet, er den sociale samfundsmæssige kontrol med uddannelsen øget betragteligt. Det er sket på flere måder:

Centrale kundskabs- og færdighedsområder: Denne centralt

fastsatte målkategori, som seminarierne må forholde sig til gennem indholdsbeskrivelser i studieordningerne, må i en vis forstand betragtes som en nødvendighed med henblik på synliggørelse af, hvilke forventninger, man måtte have til uddannelsen. Samtidig er CKFerne dog udtryk for en øget social kontrol, som realiseres gennem de skærpede krav til eksamen. Seminariernes indholdsbeskrivelser kommer til at ligge tæt op ad CKFerne. Mangler specialpædagogikken her, vil den nok også mangle i indholdet.

Eksamen: Der sker en væsentlig centralisering af eksamensbestemmelserne og en reduktion af de studerendes egen indflydelse på såvel eksamensindhold som -former.

Censorvirksomheden udbygges bl.a. ved gennem indberetninger til censorformandskabet at sikre eventuelle sanktioner.

Deltagelsespligt: De enkelte institutioner forpligtes til at etablere regelsæt, der redegør for »hvordan en studerende, der ikke har opfyldt sin deltagelsespligt eller i øvrigt har været ude af stand til at deltage i undervisningen, skal indhente det forsømte.« Ud over den pensumbetragtning, der ligger i formuleringen, fastlægges der her en studieforståelse og en opfattelse af de studerende som harmonerer dårligt med et bille-

de af en lærer som et selvstændige tænkende og ansvarligt væsen, der er i stand til at tage vare på sig selv – og andres børn!

Opsummering

I oversigtsform kan ændringerne i forbindelse med læreruddannelsesloven af 1997 opgøres som følger:

<i>opprioriteres</i>	<i>nedprioriteres</i>
viden om fag	viden om børn
elitær viden	bred orientering
faglæreren	klasselæreren (almen lærervirk-somhed)
differentiering mhp. faglig effektivitet	differentiering mhp. den enkelte elevs alsidige ud- vikling
social kontrol (intensivering)	lærerprofessio- nalitet

Hvad er der nu brug for? – Kvalifikationsanalytiske overvejelser!

Den nye læreruddannelse svigter idealerne, dvs. folkeskolen som folkets skole. Tre nydannelser inden for læreruddannelsen trækker i samme retning: CVU-konstruktionerne, meritlæreruddannelsen og professionsbacheloruddannelsen.

Det er derfor nødvendigt at finde redskaber til at komme ud af denne misere. Det kan ske ved at orientere læreruddannelsen mod

folkeskolen via kvalifikationsanalytiske undersøgelser og overvejelser, således at målet hele tiden kan fastholdes for læreruddannelsen som helhed: som en uddannelse til folkeskolen, dvs. til en skole for alle børn.

a. Kvalifikationskrav som de kan udledes af en række basale og forudsatte værdier

Alle børn har en grundlæggende ret til uddannelse. Derfor skal lærerne besidde kvalifikationer, som gør det muligt for dem at bidrage til, at ethvert af de børn, de får ansvar for i skolen, erhverver sig mest mulig og bedst mulig uddannelse.

Ethvert barn har ret til at lære og til at udvikle sig i varige fællesskaber med andre børn. Derfor skal lærerne besidde kvalifikationer til at bevare børnene inden for rammerne af sådanne fællesskaber.

Ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov. Lærerne skal derfor besidde kvalifikationer til at kunne tage udgangspunkt i det enkelte barns ressourcer, behov og interesser og til at gøre børnenes forskellighed til en ressource i børnenes samvær med hinanden og i undervisningen.

Det må også være et kvalifikationskrav, at lærerne besidder indsigt i de mekanismer, lovmæssigheder og fordomme, som vanskeliggør et arbejde for at leve op til

disse krav i skolens dagligdag, og at de har kendskab til, hvordan de kan »tackle« disse modsætninger, som er indbygget i samfundet selv.

b. Kvalifikationskrav som de kan udledes direkte af folkeskoleloven – Henvisning til specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand

Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand er basale dele af folkeskolen og af folkeskolelovens tilbud, som den kommende lærer naturligvis må have et sikkert kendskab til, dels som det fremgår af folkeskoleloven og tilhørende bekendtgørelser, dels som det fungerer i praksis i forskellige – kommunale – udformninger, dels som det ser ud i en kritisk belysning og set i relation til de kvalitetskrav, der stilles til specialpædagogiske foranstaltninger. Kendskabet må være af et sådant omfang, at den kommende lærer vil være i stand til selv at informere forældre og til selv at vurdere de specialpædagogiske foranstaltninger, han eller hun vil møde, når de søger ansættelse eller begynder på en ny skole.

Læreren skal være i stand til at udarbejde materiale (udtalelser, forslag) til brug for henvisning til specialundervisning, der ikke er af foreløbig karakter, og skal have forudsætninger for at kunne tale med forældre, pædagogisk-psykologisk rådgivning og den pågældende elev

om de enkelte specialpædagogiske tilbud, om deres hensigtsmæssighed og – ikke at forglemme – hvad eleven kommer til at gå glip af, når et specialpædagogisk tilbud vælges.

I den sammenhæng skal læreren kunne informere om hvordan en handleplan for eleven udarbejdes og hvordan elev og forældre vil blive orienteret undervejs om forløbet af det specialpædagogiske tilbud. Læreren skal have kendskab til de kriterier, som pædagogisk-psykologisk rådgivning normalt anvender, når forældre og elev skal have råd vedr. specialpædagogisk bistand og kende til de tests, prøver og andre former for metoder pædagogisk-psykologisk rådgivning lægger til grund for rådgivningen.

Den kommende lærer skal have kendskab til, hvordan et samråd med eleven og forældrene kan udvikles mest hensigtsmæssigt og hensynsfuldt, dvs. så både forældre og elev kan se fordele og ulemper ved de foreliggende tilbud om en særlig form for hensyntagen eller støtte. Han eller hun bør derfor i praksis have mødt eksempler på, hvordan samråd foregår og have drøftet problemerne ved denne særlige læreropgave.

Man kan ikke forstå en række af de gældende bestemmelser uden et vist kendskab til de diskussioner, som gennem årtier har været ført om specialundervisning, og dermed til nogle af de faglige begreber, der indgår i specialpædagogikken. (fx

kategoriseringerne og afkategoriseringen).

– *Undervisningsdifferentiering –*
»Svarende til den enkelte elevs behov og forudsætninger«.

Folkeskolen er principielt for alle elever i den såkaldt undervisningspligtige alder. Folkeskolen er i princippet en udelt skole, hvor den enkelte elev ikke kan »dumpe«, ikke kan »smides ud« af skolen, ikke kan overflyttes til andre klasser uden i helt specielle tilfælde. Med folkeskoleloven af 1993 er der lagt øget vægt på at folkeskolen gennem undervisningens tilrettelæggelse i alle fag tager udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og aktuelle udviklingstrin med sigte mod, hvad den enkelte elev kan nå. Hermed er det tydeliggjort, at specialundervisning må være noget helt ekstraordinært, som i en vis forstand har med lærernes manglende kvalifikationer at gøre: det er læreren der ikke kan klare udfordringerne, ikke eleven, hvis spørgsmålet om specialpædagogisk støtte rejses.

Undervisningsdifferentiering er det samlede begreb for en række af de fremgangsmåder, læreren skal iværksætte i alle fag, på alle klasser og alle klassetrin. Det er ikke nyt, men blev introduceret med folkeskoleloven fra 1975. Lærerne skal besidde kvalifikationer, så de har kendskab til og færdighed i at anvende mange forskellige metoder, organisationsformer

og undervisningsformer. De skal have et godt kendskab til den psykologiske viden, som beskæftiger sig med børns forskellighed og med spektret af børns alsidighed, og være i stand til at anvende den i deres praksis. »Skal man reducere mængden af børn, der ender i specialundervisningen, så skal skolens indhold rumme meget mere praktisk og konkret skolearbejde. Det vil utvivlsomt kunne halvere procenten af elever i specialundervisningen fra de nuværende 12-14 % til 5-6 %. Skolen har en stor hjemmeproduktion af elever til specialundervisning.« (Mogens Hansen: En rummelig skole – er det noget? Skolen i morgen. Tidsskrift for skoleledere, nr. 6, 4.årg. april 2001).

c. Kvalifikationskrav som de kan udledes af andre bestemmelser/vejledninger/anbefalinger

Eksempelvis: Kvalifikationer til at lade børnene støtte og hjælpe hinanden og lede klassen som et socialt fællesskab, til at støtte det enkelte barn i udviklingen af selvværd og betydningsfuldhed og beskytte det mod ydmygelser, ødelæggende nederlag. (Mobningsinitiativer, Nej-til-vold-initiativer, råd vedrørende urolige elever i skolen).

d. Kvalifikationskrav, som de kan udledes af arbejdstidsaftaler mv.

Eksempelvis funktionen som klas-selærer, som beskrevet i Læreraftalerne 1999: »Varetagelse af for-

ældresamarbejdet med klassens forældre som gruppe og med den enkelte elevs forældre. Personlig rådgivning og vejledning af klassen /den enkelte elev vedrørende uddannelses- og erhvervsmuligheder (i samarbejde med skolevejleder/skolevejledningen), sociale opgaver. Varetagelse af arbejdet vedrørende klassen som helhed samt de enkelte elever i forhold til skolens ledelse, øvrige lærere og andre personalegrupper på skolen, andre kommunale myndigheder, fx skolepsykologisk rådgivning, sundhedsplejen og ungdomsskolen, regelmæssig underretning af elever og forældre om skolens syn på eleverne udbytte af skolegangen. Koordinering i forbindelse med fællesarrangementer for hele eller dele af skolen. Koordinering af opgaver i forbindelse med udtalelser vedrørende den enkelte elev/klassen. Koordinering af undervisningens indhold, planlægning og tilrettelæggelse.«

e. Kvalifikationskrav som de kan udledes af faglig viden – sociologisk, psykologisk, historisk, politologisk

I specialpædagogisk sammenhæng indebærer det kendskab til de specialpædagogiske diskussioner og problemstillinger, som de har været gennem tiden, herunder også til de grundlæggende sociologiske begreber om marginalisering, stigmatisering, normalisering og afvigelse,

integration og inklusion, viden om forskellige udgaver af specialpædagogiske foranstaltninger og hvad man ved om deres funktion og deres virkninger. Jf. desuden den viden vi har om »restgruppen«, om social arv og uddannelse, om skolens – og lærernes »ansvar« – for »produktion« af problemer og problembørn.

f. Kvalifikationskrav som de kan udledes af de forventninger, forældre i dag har til deres børns lærere. Disse krav kan med rimelig sikkerhed udledes af de beskrivelser, som lærere mere eller mindre fragmentarisk giver af nutidens forældre, som de møder dem i dagligdagen. Der er ingen tvivl om, at forældre i dag er udpræget service-mindede i deres forventninger og forventer en særlig omsorg for deres barn.

Forventningerne kommer også til udtryk i forventningsundersøgelser og opinionsundersøgelser, som i øvrigt viser, at forældre lægger vægt på adgang til god specialundervisning.

Afslutning: Perspektiver

Læreruddannelsen uddanner ikke længere lærere til behovene i den folkeskole, vi har. Kvalificering til helt almindelige læreropgaver i skolen er ikke længere en forpligtelse for lærerseminarierne. Et af folkeskolens hævdevundne og i festtaler berømmede principper, klasselæreren, er for eksempel ikke

længere et tematisk indhold i læreruddannelsen, forholdene omkring børns skolestart er nu alene et fagligt problem, som uddannelsen ikke skal behandle ud fra udviklingspsykologiske og pædagogiske synsvinkler. Og viden om, at mødet med skolens faglige krav eller nye sociale sammenhænge kan give børn vanskeligheder, som skolens specialundervisning kan tage sig af, henvises – ligesom skolestartproblemerne – til drøftelse i et 40 timers kursus for studerende, der har lyst og tid!

Uddannelsen som den er udformet i lov og bekendtgørelse bidrager ikke eller i bedste fald kun i ringe grad til, at de kommende lærere kan realisere de hensigtserklæringer i internationalt regi vedrørende den rummelige skole, som skiftende danske regeringer har tilsluttet sig (jf. eksempelvis Salamanca-erklæringen). Når man ser bag om kulisserne i lovens bestemmelser og i deres realisering er det helt andre mål, der forfølges.

Ind imellem kan man fundere over, hvorledes folkeskolens formål

og centrale principper, der vinder tilslutning fra alle sider, kan være udgangspunktet for målsætningen i denne læreruddannelse. Og man kan være nok så bekymret for, hvorledes de kommende lærere skal klare skolens virkelighed og mødet med børns og forældres forventninger til dem med baggrund i den.

Lovens noget tilfældige tilblivelseshistorie uden de ganske grundige forarbejder i udvalg og kommissioner, der havde været sædvane i forbindelse med tidligere læreruddannelsesloves søsættelse, kan være noget af forklaringen på den manglende sammenhæng. Men først og fremmest har snævre politiske forestillinger – inspireret af dårlige skudsmål i en international læseundersøgelse i 1991 – om at tilgodese »faglighed« og på denne måde kvalitetsforbedre lærernes – og dermed folkeskolens – konkurrencemæssige placering i internationalt regi, været dominerende for lovens og uddannelsens udformning.

Den rummelige folkeskole



I de seneste 10 år har specialundervisningen måtte stå for skud: fx som en »loppetjans«, som specialunderviseren slipper for let om ved, men den har først og fremmest ikke bevist sin eksistensberettigelse. Men det mener eleverne blot ikke.

*I de rummeliges aktivitets- og erfaringspædagogiske og Deweysk inspirerede tanker om »den rummelige skole« løfter de, som alle brændende pædagogiske reformatorer før dem – de begejstrede skilte med slagord meget højt: Skolen for alle kan rumme **alle** børn.*

Af lektor *Jørgen Chr. Nielsen*
Danmarks Pædagogiske Universitet

Grænser for rummelighed

I disse rummelige skoletanker må der stadig være plads til specialcenteret som værksted, som værested. I den rummelige skole skal der ikke kun være brede måtter og højt til loftet. Der skal også være små afskærmede rum og små væresteder. En pædagogisk vision må ikke blive så stor, at den ikke har værestedet for skolens svageste elev. Folkeskolens §13 og §18 giver muligheder for særlig, individuel hensyntagen.

Fra folkeskolens år 2001-virkelighed er der en beretning med udgangspunkt i et stort, flot og pædagogisk ambitiøst skoleudviklingsprojekt: Den lokale PPR-konsulent besøger skolens leder og bliver vist rundt på skolen af denne visionære person. Under rundvisningen spørger læsekonsulent, hvor der er indrettet et lokale for »elever, hvis

udvikling kræver særlig hensyntagen og støtte...«. Hun mener: »Hvor er specialcentret*) placeret?«

Det er tydeligt for læsekonsulent, at spørgsmålet overrasker skolelederen og opfattes som lidt bagstræberisk, og i al fald med et ærinde båret af pædagogiske opfattelser fra et andet årtusinde: Der er nemlig slet ikke tænkt på, at der fremover skal være et specialundervisningslokale – og ved hurtig eftertanke er svaret noget i denne retning: »Der er jo ikke brug for

*) I denne artikel tænkes på specialcentret som en fysisk ting – et værested. Dette udelukker ikke en anvendelse af specialcenterbegrebet som en ideel, ikke-fysisk servicefunktion, der står til rådighed for de af skolens lærere og forældre, der har elever, hvis udvikling kræver særlig hensyntagen og støtte.

specialundervisning i den rummelige skole...«

Nu er denne artikels primære ærinde *ikke* at hævde, at det er der så sandelig brug for! For derefter at fremføre adskillige argumenter for denne sædvanlige påstand. Jeg tror, at sloganet *den rummelige skole* er et godt signal, og at det indeholder væsentlige og nødvendige visioner. Men lad os spise et lille stykke brød til og oppebære den tanke, at der i al fald er nogle i skolens verden, der mener, at den rummelige skole bør være så rummelig, at den også skal have *fysisk* plads til – og vil have brug for – specialundervisningsforanstaltninger i de hidtidige og kendte former – herunder en lokalitet – et *specialundervisningsværksted*.

Skolen for alle – drømmene om mindre specialundervisning

Nogle vil vel hævde, at specialundervisnings fortalere er af samme beskaffenhed som folk, der hævder, at der er brug for fortsat større færdselssikkerhed (fordi ikke alle trafikanter er fejlfri), at der er brug for udbygning af social- og sundhedssektoren (fordi ikke alle borgere er selvhjulpne og økologiske), at der er brug for fængsels- og resocialiseringsinstitutioner (fordi ikke alle borgere er helt loyldige og retter bare lige ind efter den offentlige moralitet). For mig lyder det, som

om disse specialundervisnings fortalere – hvad enten det handler om læse-stave-, adfærds- eller fysiske handicaps – anses for at være fortidslevn, der er låste helt ind til marven i deres pædagogiske opfattelser. *Generelt set kan intet være mere forkert!* »Specialunderviserne« er efter min opfattelse en samlebetegnelse, der ikke kan lade være med at bekymre sig om de anderledes børn, og den allervæsentligste grund hertil er, at de har med disse børn at gøre, at de dag ud og dag ind kommer i skolen og ser, at børn er forskellige. Jo, disse folk vil også gerne drømme om et fremtidigt behov for mindre specialundervisning, men de forstyrres i deres drømme, når de vågner op til virkeligheden – nemlig den virkelighed, der viser, at drømme og realiteter ikke er gjort af det samme stof.

Er specialunderviserne imod *skolen for alle*? Altså, at (så godt som) alle elever er med i almindelige skoler og klasser fra starten, og at de – så vidt det overhovedet er muligt – skal blive der? Er specialunderviserne imod Salamanca-deklarationen fra 1994 (=»*The inclusive school*«)? Generelt vil jeg svare, at det er de næppe. De er i øvrigt heller ikke af den opfattelse, at de gennem deres arbejde stigmatiserer deres elever. Men de er af den opfattelse, at der i den rummelige skole – også på det holdningsmæs-

sige plan – skal være *værksteder for elever hvis udvikling kræver særlig hensyntagen og støtte. Og at det ikke er nok – som det fx hævdes – at »der bliver mere tid i den almindelige undervisning til de svage elever, fordi de stærke elever kan klare sig selv i højere grad end hidtil«.*

Undervisningsdifferentiering og individuel hensyntagen

Så sukker *de rummelige* (i denne artikel) og tænker højt om *specialunderviserne* (i denne artikel) da slet ikke har hørt om *undervisningsdifferentiering og individuel hensyntagen*? For det er jo *det*, der skal gøre forskellen, og det er jo *dér* rummeligheden og dermed forskellen ligger. I denne tænkte og foranklede disput er det nu specialunderviserens tur: » Jo, men der er nu en mening med folkeskolelovens §3 om elever, hvis udvikling kræver *særlig* hensyntagen og støtte – og det er dem, der skal være plads til i den rummelige skole på en måde, så de ikke bare rummes, men også udvikles på deres egne, og ikke bare visionens betingelser«. Vi kan påstå det og vi kan håbe det, men vi *ved* jo ikke, om der bliver mere tid i den almindelige undervisning til de svage elever, fordi de stærke elever kan klare sig selv i højere grad end hidtil. Det er jo de stærke, der er bedst til – hele tiden – at formulere deres ønsker om hjælp fra læreren,

selvom de er fyldte til randen med selvvirksomhed.

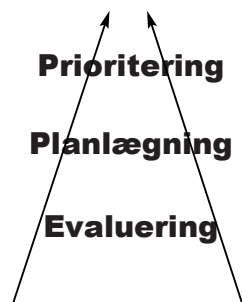
Det er ikke nyt at tænke i undervisningsdifferentiering: Læs bare i »Undervisningsvejledning for folkeskolen, 2, Dansk 1984« på side 15: »Det grundlæggende princip i undervisningsdifferentiering er, at alle elever skal have mulighed for at udvikle deres færdigheder og for at blive dygtigere. Uanset hvordan spredningen er i klassen, vil der altid være behov for at tage hensyn til den enkeltes færdighedsudvikling. Det er væsentligt, at hver enkelt elev hele tiden gør fremskridt, samtidig med at læreren gør sig de fælles mål klart.« Og på side 49:

»Læreren vil i nogle tilfælde have brug for – og også kunne få – hjælp til at udbygge sin viden om de enkelte elevers standpunkter og stærke og svage sider fra skolepsykolog, læsepædagog, talepædagog mv.« Det tilføjes, at iagttagelser fra den daglige undervisning kan suppleres med pædagogiske prøver.

Pædagogisk evaluering er meget mere end »prøvetagning«

Den anførte tankegang fra 1984 om en konstruktiv tilgang til prøvetagningen er implementeret i OS- og SL-læseprøverne. Disse prøver var rettet mod fremtiden, de havde et ønske, der kan illustreres i følgende figur:

Figur 1



Figuren skal vise, at pædagogisk evaluering skal knyttes nøje sammen med planlægning og prioritering af undervisningsmål og undervisningsvirksomhed.

Jeg nævner dette allerede nu, fordi jeg i flere fora har lagt mærke til, at nogle af *de rummelige* foretager en kobling mellem stenet pædagogik, specialundervisning og anvendelse af diverse pædagogiske prøver til evaluering og diagnostisering. Min grundopfattelse er, at man i pædagogiske anliggender sjældent ved noget med sikkerhed. Dette skal give mig anledning til nedenfor at give nogle bud på skiftet fra en *statisk testkultur* til en *dynamisk, pædagogisk evalueringskultur*. I den rummelige skoles visioner er det oplagt at denne udvikling skal finde sted, fordi betingelserne tilsyneladende er så gode for det.

Et bud på den rummelige skoles pædagogiske evalueringskultur

For mig er folkeskolelovens §13 og §18 noget af det helt centrale i den rummelige skole, men samtidig også i udviklingen af en dynamisk, pædagogisk evalueringskultur.

»§13, stk. 2. Som led i undervisningen skal der løbende foretages evaluering af elevernes udbytte. Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for undervisningens videre planlægning.«

»§18. Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.

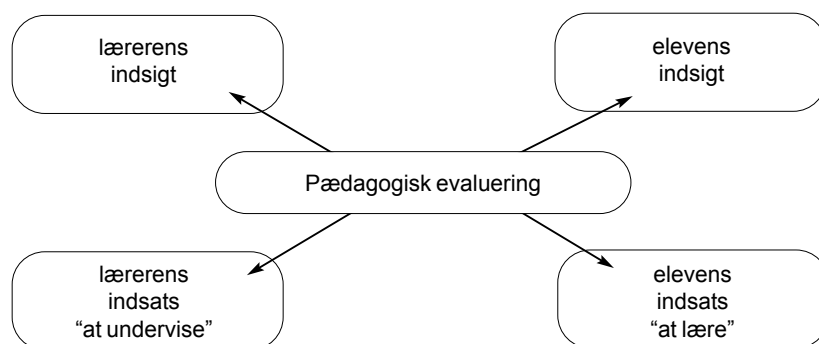
Stk.4. På klassetrin og i hvert fag samarbejder lærer og elev løbende om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt. Elevens arbejde tilrettelægges under hensyntagen til disse formål. Fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg skal i videst muligt omfang foregå i samarbejde mellem lærerne og eleverne.«

At arbejde med pædagogisk evaluering som et led i undervisningen medfører en bred vifte af tiltag. Det indebærer, at

- undervisning og læring ses som en helhed,
- der sker regelmæssig evaluering af klassens og elevernes forudsætninger og potentialer,
- forudsætninger og potentialer danner udgangspunkt for drøftelse og fastsættelse af mål for den enkelte elevs læring og udvikling,
- lærer og elev(er) samarbejder løbende om fastsættelse af (nye) mål, som søges opfyldt,
- undervisningen er rettet mod de fastsatte mål, men tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger,
- eleverne informeres grundigt om resultaterne af arbejdet med diagnostiske prøver og materialer, således at de får større indsigt forud for egen indsats,
- tilbagemeldingen til eleverne kan ske med en bred vifte af evalueringsredskaber, fx portfolio, (elektronisk) logbog som dialogredskab mellem lærer og elev mv.
- eleverne inviteres til medansvar for egen indsats,
- der sker en ændring af lærer- og elevrollerne.

Den pædagogiske evaluering brug af evalueringsredskaber af den ene eller anden form bliver et centralt omdrejningspunkt. Den bliver et »mødested« for samarbejdet mellem lærer og elev. Den tilsigter at skabe sammenhæng mellem lærerens indsigt og indsats, og mellem elevens indsigt og indsats. Denne tankegang kan illustreres således:

Figur 2



Rummelighedens pædagogik

Den rummelige skole giver plads for alle læreres og alle elevers udvikling – sagt i meget bred forstand. Ikke blot for de elever, der har brug for hensyntagen, men også for de elever, der har brug for *særlig hensyntagen* – og så rører vi igen lidt ved en af de visionære markeringer, samt ved troen på, om og hvordan de kan virkeliggøres – men det er jo ikke den egentlige hensigt med indholdet i denne artikel: Det drejer sig om rummelighedens rummelighed – hvor rummelig er rummelighedens pædagogik?

Hvordan ved specialunderviserne, at nogle elevers udvikling kræver særlig hensyntagen og støtte? Ja, det er et vældigt spørgsmål, men det må lade vente med et omhyggelig svar og en omhyggelig redegørelse. Nu blot dette om elevernes behov for særlig hensyntagen og støtte: Når PPR ved hjælp af psykologiske og pædagogiske prøver – sammenholdt med en række kliniske og undervisnings- og erfaringsbaserede informationer – tør udtale sig om dette, så kræver det ofte, at der til den diagnosticerende arbejdsproces er anvendt *mange timer*.

Der er brug for mere tid til evaluering og diagnosticering i den rummelige skole

Jeg har mødt den opfattelse, at der bliver meget mere tid til undervisning og læring i den rummelige skole, hvis den kan blive fri for almen- og specialunderviserens anvendelse af selvkonstruerede, lærebogskonstruerede eller forlagskonstruerede prøvematerialer. Ud fra ovennævnte opfattelse, vil jeg formode, at der skal bruges betydeligt mere tid til anvendelse af forskellige former for evaluering og diagnosticering, end vi har været vant til i den *rummelighedshæmmende* skole. Vi skal derigennem være med til at udvikle en evalueringskultur i stedet for en testkultur. Det er en af de nødvendige, men selvsagt ikke tilstrækkelige forudsætninger for den rummelige skoles vellykkede introduktion, hvor den ikke allerede måtte findes.

Når eleverne skal lære at aktivere sig og udvikle sig i den *rummelighedskvalificerende* skole, skal lærerne i hidtil uset målestok lære at skaffe sig individuelle indsigter gennem individuelle iagttagelser – og det er bl.a. hvad der menes med, at der må ske en ændring af lærerrollen. De skal med andre ord tileg-

ne sig et nøje kendskab til eksisterende evaluerings- og diagnostiseringsmaterialer og metoder, og de skal også lære sig nye evalueringsveje, evalueringsformer og nye evalueringsfoci. De skal også lære sig at arbejde procesorienteret og systematisk med dette, således at de kan blive gode til at evaluere det, de og eleverne (allerede) værdsætter. De skal ligesom elever lære sig forskningsmetodikker – lærerens arbejde rykker fra undervisning til (ud)forskning, men ikke udelukkende. Samfundet kræver også dokumentation for den rummelige skolens arbejde og resultater – og lad os så håbe, at dette bliver med udgangspunkt i en pædagogiske evalueringskultur og ikke i en hitlistefikseret testkultur.

Fordommene – hvem vil få ret?

Den indledningsvise fordom var en påstand om, at den rummelige skole på bundlinjen ikke tror, at den har brug for og plads til specialundervisning i både kendte og nye former.

1. Mit håb er, at *de rummelige* får ret i, at der ikke er brug for specialundervisning (*fordi der ikke vil være et klientel, hvis udvikling kræver særlig hensyntagen og støtte*) på deres skoler – men jeg tror ikke, at deres hypotese holder.

2. Min håb er, at *de rummelige* vil være i stand til at individualrummeliggøre læringsvirksomheden ved mere brug af evalueringstid, og mit håb er, at de vil vælge at bruge mere tid på at udvikle en evalueringskultur – fx som i retning af den anførte, for den findes kun spredt – og at det vil føre til nye innovative processer for både lærere og elever.

Litteratur

Jørgen Chr. Nielsen: *Beskrivelse og vurdering af elevernes læsning og stavning. Vejledende materialer og diagnostiske prøver med henblik på målfastsættelse og planlægning. Håndbog.* Danmarks Pædagogiske Universitet, 2002.

En usikker læser i efteråret 2. klasse er med stor risiko også en usikker læser i 4. klasse!



Af Pædagogisk psykolog cand. pæd. psyk, *John Olsen*, Helsingør
Specialist og supervisor pædagogisk psykologi

I forbindelse med chokket over den lave danske placering i den internationale læseundersøgelse blev der i efteråret 1995 på initiativ af skolechefen og Børne- og Ungeudvalget påbegyndt et 5-årigt projekt omkring tidlig læseindlæring i Helsingør Kommune. Alle elever på 2., 3. og 4. klassetrin blev prøvet i deres læsefærdigheder ved brug af standardiserede læseprøver, OS64, OS120, SL60 og SL40, der har været benyttet i Helsingør Kommune gennem de sidste ca. 20 år. Disse afprøvninger blev foretaget i november måned startende i 1995 og sluttende i år 1999. Læseresultaterne er udkommet i årlige rapporter kaldet »Kronborgundersøgelsen«, hvor del 5, 1999, er den sidste og afsluttende for dette projekt.

På baggrund af analyseresultaterne i Kronborgundersøgelsen for 1995, 1996, 1997 og 1998 er læseundersøgelsen udvidet med en »forklaringsdel«, hvor lærere og skoleledere har besvaret et spørgeskema i et forsøg på nærmere at forklare de store forskelle, der ikke kun ses mellem skolerne indbyrdes, men

også mellem klassetrin og parallelklasser på samme skole (Olsen, Spørgeskemaundersøgelse, 2000, og Olsen, 2001).

Analyserne i Kronborgundersøgelserne strakte sig fra det mest generelle niveau, over en analyse af baggrundsvariables gennemslagskraft, til en analyse af læseudviklingen for en årgang af elever fra 2.-4. klasse og til ligheder og forskelle mellem de enkelte klasser.

I denne artikel beskrives resultaterne for læseudviklingen for tre årgange af elever fra 2. – 4. klasse: 1995 – 1997, 1996 – 1998 og 1997 – 1999.

Udvikling i læseniveau fra 2. til 4. klasse på elevniveau for tre årgange.

Denne analyse kan lade sig gøre, fordi hver enkelt elev indgår i materialet med hver sit identifikationsnummer, som følger dem fra 2. til 4. klasse. I analysen indgår kun de elever, der har gået i samme klasse og er blevet læseprøvet fra 2. til 4. klasse. Dvs. at nytilkomne el-

ler fraflyttede elever, eller elever, der af andre grunde fx. sygdom ikke har deltaget i en prøve, er ikke medtaget i den følgende analyse. I alt deltager således ca. 90% af eleverne fra de enkelte årganges 2. kl. fra 1995, 1996 og 1997, hvor fordelingerne af elever på læsekategorierne afviger mindre end 1% fra fordelingerne for totalmaterialerne på 4. klassesettrin.

Den enkelte elevs læseniveau i november 2. kl OS64 i forhold til elevens læseniveau i november 4. kl. SL60

I det følgende vil det blive beskrevet, hvordan de enkelte elever fra de tre årgange udvikler sig mht. læseniveau ift. deres resultater på OS64 i november 2. kl. (1995, 1996 og 1997) sammenlignet med deres resultater på SL60 i november 4. kl. (1997, 1998 og 1999).

Tabel 1. Procentfordeling af identiske elever på læsekategorier mellem 2. kl. OS64 november 1995 og 4. kl. SL60 november 1997. I alt 452 elever.

4. kl. SL60 1997

2. kl. OS64 1995	A	B	C	D	E	F	Antal i alt
% elever i A1	80.00	20.00	0.00	0.00	0.00	0.00	35
% elever i B1	61.01	33.03	3.67	1.38	0.00	0.92	218
% elever i C1	22.83	45.65	20.65	2.17	4.35	4.35	92
% elever i <90%	16.82	37.38	19.63	3.74	10.28	12.15	107

Tabel 2. Procentfordeling af identiske elever på læsekategorier mellem 2. kl. OS64 november 1996 og 4. kl. SL60 november 1998. I alt 493 elever.

4. kl. SL60 1998

2. kl. OS64 1996	A	B	C	D	E	F	Antal i alt
% elever i A1	85.71	12.50	1.79	0.00	0.00	0.00	56
% elever i B1	55.47	36.98	4.91	2.26	0.00	0.38	265
% elever i C1	34.72	37.50	25.00	0.00	1.39	1.39	72
% elever i <90%	25.00	41.00	10.00	5.00	9.00	10.00	100

Tabel 3. Procentfordeling af identiske elever på læsekategorier mellem 2. kl. OS64 november 1997 og 4. kl. SL60 november 1999. I alt 562 elever.

4. kl. SL60 1999

2. kl. OS64 1997	A	B	C	D	E	F	Antal i alt
% elever i A1	92.11	7.89	0.00	0.00	0.00	0.00	76
% elever i B1	50.47	42.63	5.96	0.31	0.31	0.31	319
% elever i C1	20.99	44.44	22.22	3.70	6.17	2.47	81
% elever i <90%	12.79	41.86	20.93	1.16	9.30	13.95	86

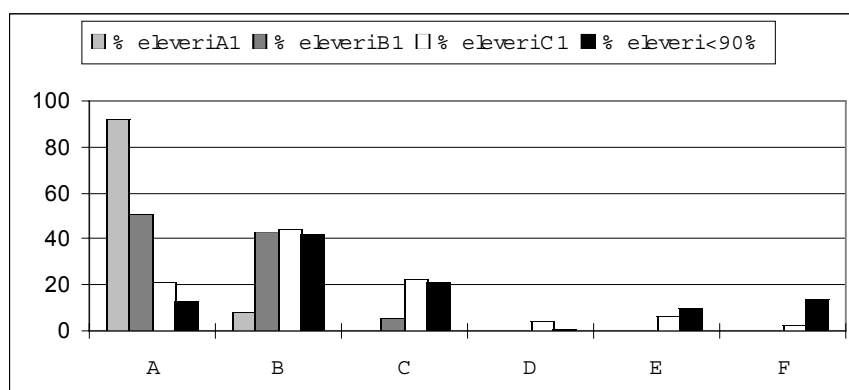
Tabellerne læses på følgende måde, eksempelvis Tabel 3: % elever i A1 udgør de elever, der i 2. kl. 1997 opnåede et resultat i kategori A1 på OS64, i alt 76 af de 562 elever, der indgår i analysen. Disse 76 elever fordeler sig i 4. kl. 1999 på SL60 med ca. 92% i kategori A og ca. 8% i kategori B. % elever i <90% angiver alle de elever,

der i 2. kl. 1997 opnåede en rigtighedsprocent under 90% på OS64, i alt 86 elever.

I det følgende beskrives resultaterne især ud fra eksemplet for årgangen 1997-1999.

Figur 1.

Procentfordeling af placering i læsekategorierne for 4. kl. SL60 november 1999 af de elever der i 2. kl. OS64 november 1997 opnåede resultater svarende til kategorierne A1, B1 eller C1, som er de sikre til gode læsere med en rigtighedsprocent lig eller større end 90%, samt de usikre læsere, der i 2. kl. OS64 1997 opnåede en rigtighedsprocent mindre end 90%.



Kommentarer til tabel 3 og figur 1. Det ses af tabel 3 og af figur 1, at eleverne, der i 2. kl. 1997 placerede sig i den bedste læsekategori, A1, alle klarer sig fint i 4. kl. 1999, idet de alle ligger i kategorierne for de gode og sikre læsere, kategori A eller B. Samme mønster gælder også for eleverne i 2. kl., der placerede sig i den næstbedste kategori, B1, idet ca. 93% af disse elever i 4. kl.

også placerer sig blandt de gode og sikre læsere, kategori A eller B.

De fleste af eleverne (ca. 65%), der i 2. kl. 1997 placerede sig i kategori C1, der angiver de langsomme men sikre læsere, ligger i gruppen af de gode og sikre læsere, kategori A eller B, i 4. kl. 1999, mens 22% klarer sig til kategori C, de langsomme men sikre læsere, og kun 12% af disse 2. klasse elever

placeringer sig i 4. klasse i de lavere kategorier, D, E eller F, der angiver de usikre til meget usikre læsere.

Blandt de elever, der i 2. kl. 1997 placerede sig i gruppen blandt de usikre læsere, dvs. med en rigtighedsprocent mindre end 90%, klarer ca. halvdelen af disse elever sig fint i 4. kl., idet de da placerer sig blandt de gode og sikre læsere, kategori A eller B, mens yderligere ca. 20% af eleverne i denne gruppe i 2. kl. rykker op blandt de langsomme men sikre læsere, kategori C. Af denne gruppe af elever, der i 2. kl. 1997 placerer sig blandt de usikre læsere, klarer ca. 25% sig dårligt i 4. kl. 1999, idet de her placerer sig blandt de usikre til meget usikre læsere, kategori D, E eller F.

Sammenlignes resultaterne for denne årgang med resultaterne for årgangene 1995 – 1997 og 1996 – 1998 ses lignende fordelingsmønstre.

Alt i alt viser ovenstående, at elever der i 2. kl. ligger blandt de gode og sikre læsere på OS64, også vil ligge i denne gruppe i 4. kl. på SL60, mens det samme vil være tilfældet for næsten tre fjerdedele af eleverne, der i 2. kl. klarer sig til kategori C1.

Ingen af eleverne, der i 2. kl. klarer sig i kategori A1 »faldt ned« blandt de usikre til meget usikre læsere i 4. kl., mens dette skete for ca. 2% af eleverne i B1 og op til ca. 12% af eleverne i C1.

Prognosen mht. en elevs læseudvikling ser således god ud, hvis eleven i november 2. kl. klarer sig blandt de sikre læsere i OS64, dvs. har en rigtighedsprocent lig eller højere end 90%, kategori A1, B1 eller C1.

Mht. de usikre læsere i 2. kl., dvs. de der har en rigtighedsprocent mindre end 90%, ser det ud til, at prognosen er god for ca. halvdelen (kategori A eller B), rimelig for ca. 25% (kategori C) men dårlig (kategori D, E eller F) for ca. 25% af denne gruppes elever. Spørgsmålet her kunne være, om den sidstnævnte gruppe af »højrisikobørn« med stor sikkerhed kunne findes allerede i november 2. kl. på baggrund af deres prøveresultater i OS64.

Den enkelte elevs læseniveau i november 2. kl OS64 i forhold til elevens læseniveau i november 4. kl. SL40

I det følgende vil det blive beskrevet, hvordan de enkelte elever fra de tre årgange udvikler sig mht. læseniveau ift. deres resultater på OS64 i november 2. kl. (1995, 1996 og 1997) sammenlignet med deres resultater på SL40 i november 4. kl. (1997, 1998 og 1999).

I det følgende beskrives resultaterne især ud fra eksemplet for årgangen 1997-1999.

Tabel 4. Procentfordeling af identiske elever på læsekategorier mellem 2. kl. OS64 november 1995 og 4. kl. SL40 november 1997. I alt 465 elever.

4. kl. SL40 1997

2. kl. OS64 1995	A	B	C	D	E	F	Antal i alt
% elever i A1	40.54	51.35	2.70	5.41	0.00	0.00	37
% elever i B1	15.00	56.36	15.91	4.55	3.18	5.00	220
% elever i C1	5.43	27.17	30.43	8.70	13.04	15.22	92
% elever i <90%	4.31	23.28	19.83	4.31	12.93	35.34	116

Tabel 5. Procentfordeling af identiske elever på læsekategorier mellem 2. kl. OS64 november 1996 og 4. kl. SL40 november 1998. I alt 493 elever.

4. kl. SL40 1998

2. kl. OS64 1996	A	B	C	D	E	F	Antal i alt
% elever i A1	53.70	44.44	1.85	0.00	0.00	0.00	54
% elever i B1	15.09	55.09	17.36	6.42	3.02	3.02	265
% elever i C1	5.56	31.94	36.11	5.56	11.11	9.72	72
% elever i <90%	5.88	27.45	19.61	9.80	4.90	32.35	102

Tabel 6. Procentfordeling af identiske elever på læsekategorier mellem 2. kl. OS64 november 1997 og 4. kl. SL40 november 1999. I alt 562 elever.

4. kl. SL40 1998

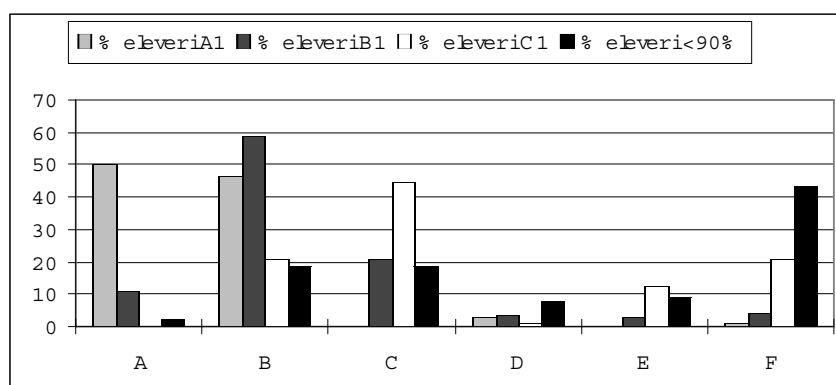
2. kl. OS64 1996	A	B	C	D	E	F	Antal i alt
% elever i A1	53.70	44.44	1.85	0.00	0.00	0.00	54
% elever i B1	15.09	55.09	17.36	6.42	3.02	3.02	265
% elever i C1	5.56	31.94	36.11	5.56	11.11	9.72	72
% elever i <90%	5.88	27.45	19.61	9.80	4.90	32.35	102

Tabellerne læses på følgende måde, eksempelvis for Tabel 6: % elever i A1 udgør de elever, der i 2. kl. 1997 opnåede et resultat i kategori A1 på OS64, i alt 76 af de 562 elever, der indgår i analysen. Disse 76 elever fordeler sig i 4. kl. på SL40 med ca. 50% i kategori A og ca. 46% i kategori

B samt 3% og 1% i kategori henholdsvis D og F.

% elever i <90% angiver alle de elever der i 2. kl. 1997 opnåede en rigtighedsprocent under 90% på OS64, altså alle de usikre elever, i alt 87 elever.

Figur 2. Procentfordeling af placering i læse kategorierne for 4. kl. SL40 november 1999 af de elever der i 2. kl. OS64 november 1997 opnåede resultater svarende til kategorierne A1, B1 eller C1, de sikre til gode læsere med en rigtighedsprocent lig eller større end 90%, samt de usikre læsere der opnår en rigtighedsprocent mindre end 90%.



Kommentær til tabel 6 og figur 2. Det ses af tabel 6 og af figur 2, at eleverne, der i 2. kl. 1997 placerede sig i den bedste læsekategori, A1, alle klarer sig fint i 4. kl. 1999, idet de ca. 96% af dem ligger i kategorierne for de gode og sikre læsere, kategori A eller B, og i alt 4% placerer sig i kategori D eller F. Eleverne i 2. kl. 1997, der placerede sig i den næstbedste kategori, B1, klarer sig også fint i 1999, idet ca. 70% af disse elever i 4. kl. placerer sig blandt de gode og sikre læsere, kategori A eller B, og kun ca. 10% af dem placerer sig blandt de usikre læsere i kategori D, E eller F.

Ca. 20% af eleverne, der i 2. kl. i 1997 placerede sig i kategori C1, der angiver de langsomme men sikre læsere, ligger i gruppen af de gode og sikre læsere, kategori A el-

ler B (ingen i A), i 4. kl. 1999, mens ca. 45% klarer sig til kategori C, de langsomme men sikre læsere, og ca. 35% af disse elever placerer sig i de laveste kategorier, D, E eller F, der angiver de usikre til meget usikre læsere.

Blandt eleverne, der i 2. kl. 1997 placerede sig i gruppen blandt de usikre læsere, dvs. med en rigtighedsprocent mindre end 90%, klarer ca. 20% af disse elever sig fint i 4. kl. 1999, idet de da placerer sig blandt de gode og sikre læsere, kategori A eller B, mens yderligere ca. 20% af eleverne i denne gruppe rykker op blandt de langsomme men sikre læsere, kategori C. Af denne gruppe af elever, der i 2. kl. 1997 placerede sig blandt de usikre læsere, klarer ca. 60% sig dårligt eller meget dårligt i 4. kl. 1999, idet de

her placerer sig blandt de usikre til meget usikre læsere, kategori D, E eller F.

Alt i alt viser ovenstående, at elever der i 2. kl. 1997 lå blandt de bedste læsere på OS64 (A1), også ligger blandt de gode og sikre læsere (A+B) i 4. kl. på SL40 i 1999, mens det samme er tilfældet for flere end to tredjedele af eleverne, der i 2. kl. klarede sig til kategori B1, og for flere end en femtedel af eleverne, der i 2. kl. klarede sig til kategori C1.

Kun 4% af eleverne, der i 2. kl. klarede sig i kategori A1 »faldt ned« blandt de usikre til meget usikre læsere i 4. kl., mens dette skete for ca. 10% af eleverne i B1 og ca. 35% af eleverne i C1.

Sammenlignes disse resultater med resultaterne for de to tidligere årgange, se tabel 4 og 5, ses et lignende mønster.

Samlet konklusion

Alt i alt peger resultaterne på nødvendigheden af at overveje en selektiv læse- og stavestøtte især for gruppen af de usikre læsere i 2. klasse, der udgør en særlig »risikogruppe«, idet Kronborgundersøgelserne samstemmende peger på, at ca. halvdelen af disse elever stadig har store til meget store læsevanskeligheder i 4. klasse. Elever der med stor sandsynlighed også har store vanskeligheder med at

skrive og stave. Dette under forudsætning af, at SL40 betragtes som sværhedsmæssigt bedst at svare til læsekravene i 4. klasse. Mener man istedet, at den lettere SL60 bedst svarer til dagens krav i 4. klasse, ser det lysere ud, idet det da »kun« er ca. en fjerdedel af eleverne blandt de usikre læsere i 2. klasse, der stadig har store læsevanskeligheder i 4. klasse.

Prognosen mht. en elevs læseudvikling ser således god ud, hvis eleven i november 2. kl. klarer sig blandt de gode og sikre læsere i OS64, kategori A1 eller B1, den ser lidt mindre lys ud for de langsomme men sikre læsere, kategori C1, mens prognosen ser ret mørk ud for de elever, der læser usikkert på OS64 i november 2. klasse. Dette mønster for de usikre læsere er så meget mere bekymrende i lyset af, at disse resultater er opnået i en periode, hvor der har været særlig stor fokus på netop læseudviklingen. Disse resultater kan give anledning til overvejelser over brugen af specialundervisningens resurser ift. generel støtte i klasserne mod speciel støtte til de usikre læsere. Desuden kan de give anledning til overvejelser over, på hvilket niveau og i hvilket omfang læse- og stavestøtten bør gives for denne del af de usikre læsere, når de går i 4. klasse.

Litteratur

Nielsen, J. Chr.: Projekt Danlæs, Delrapport 1. Danmarks Pædagogiske Institut, 1999.

Olsen, John: *Kronborgundersøgelsen. Helsingør Kommune. Forventninger – Krav – Realiteter. Resultater fra læseundersøgelsen 1995. Rapport og Tabelsamling.* Helsingør Kommune 1996.

Olsen, John: *Kronborgundersøgelsen, 2. Helsingør Kommune. Forventninger – Krav – Realiteter. Resultater fra læseundersøgelsen 1996. Rapport og Tabelsamling.* Helsingør Kommune 1997.

Olsen, John: *Kronborgundersøgelsen, 3. Helsingør Kommune. Forventninger – Krav – Realiteter. Resultater fra læseundersøgelsen 1997.* Helsingør Kommune 1998.

Olsen, John: *Kronborgundersøgelsen, 4. Helsingør Kommune. Forventninger –*

Krav – Realiteter. Resultater fra læseundersøgelsen 1998. Helsingør Kommune 1999.

Olsen, John: *Kronborgundersøgelsen, 5. Helsingør Kommune. Forventninger – Krav – Realiteter. Resultater fra læseundersøgelsen 1999.* Helsingør Kommune 2000.

Olsen, John: *Spørgeskemaundersøgelse – Kronborgundersøgelsen. Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen for lærere og skoleledere, der har deltaget i læseundersøgelsen 1995 – 1998.* Helsingør Kommune August 2000.

Olsen, John: *Kronborgundersøgelsen. Hovedresultater fra en spørgeskemaundersøgelse i Helsingør Kommunale skolevæsen i forbindelse med forklaringsforsøg på opnåelse af forskellige læseresultater.* Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, nr. 3, 2001.

Undervisning i ordkendskab



Læseforståelsesvanskeligheder hænger ofte sammen med et begrænset ordforråd. Er det muligt gennem undervisning at styrke elevers ordkendskab, og vil denne undervisningseffekt smitte af på elevernes læseforståelse? Hvilke metoder kan man med fordel anvende i ordkendskabsundervisningen, hvis man vil opnå både et øget ordkendskab og en afsmittende effekt på læseforståelsen? Disse spørgsmål søges besvaret i artiklen ved hjælp af en gennemgang af forskningsresultater på området. Artiklen giver en oversigt over de metoder, der er udviklet til ordkendskabsundervisningen, samt dokumentationen for deres virkning.

Af Bianca Holders Shkoza
Center for Læseforskning
Københavns Universitet

Indledning

Mange lærere oplever, at en del elever i deres klasse har problemer med ordforrådet i de tekster, der indgår i undervisningen – og at de derfor har svært ved at forstå teksterne. Der er en tæt sammenhæng mellem ordkendskab og læseforståelse, og ordkendskab er den enkeltfaktor, der er stærkest relateret til læseforståelse (se fx Gellert, 1999; Gellert, under udarbejdelse; Anderson & Freebody, 1981). Kendskab til betydningen af i hvert fald nøgleordene i en tekst har betydning for læserens forståelse af den. Samtidig har læsning også stor betydning for udvikling af ordkendskabet, idet den daglige læsning synes at være den væsentligste kilde til indlæring af nye ord (Nagy et al., 1985; Stanovich,

1993). Læseren møder ofte ukendte ord i teksten og bruger konteksten til at lære nyt om disse ords betydning. Der er således tale om en cirkulær sammenhæng mellem læsning og ordkendskab. Relationen er muligvis mere kompleks, fordi faktorer som baggrundsviden og evnen til at lære fra tekster kan være bagvedliggende faktorer, som både påvirker ordkendskab og læseforståelse (se Anna Gellerts artikel i dette nummer).

I erkendelse af den gensidige sammenhæng mellem ordkendskab og læsning anbefales det ofte, at man tilbyder svage læsere to former for ordkendskabsundervisning: *direkte undervisning*, som har til formål at lære eleverne betydningen af udvalgte ord, og *indirekte undervisning*¹, hvor formålet

er at styrke elevernes evne til at udlede ordbetydninger fra konteksten (Elbro, 2001; Nielsen & Møller, 1998; Beck & McKeown, 1991; Blachowicz & Fisher, 2000).

I den *direkte ordkendskabsundervisning* arbejdes der med forståelsen af udvalgte ords betydning med henblik på at lette elevernes forståelse af tekster, der indeholder disse ord. Denne form for undervisning er nok den mest udbredte (Blachowicz & Fisher, 2000), og den kan have stor værdi som forberedelse til læsning af fx fagtekster. Effekten af undervisningen afhænger dog af, hvilken metode der bruges, og nogle af de mest anvendte metoder har faktisk vist sig at være de mindst effektive, som det kan ses senere i artiklen.

Men selv den bedste metode inden for den direkte ordkendskabsundervisning vil kun kunne bidrage med en lille andel af det store antal ord, som eleverne skal lære sig betydningen af. Det er derfor væsentligt, at eleverne tilegner sig nye ordbetydninger gennem den daglige læsning, og formålet med den *indirekte ordkendskabsundervisning* er at styrke denne evne til at lære nye ordbetydninger på egen hånd. Den forventede effekt af denne form for undervisning er mere langsigtet, men i længden kan man forestille sig, at en forbedret evne til at tilegne sig nye ord under læsning smitter af på udvikling af ordkendskab og læseforståelse.

Mange forbinder ordkendskabsundervisning med aktiviteter, hvor eleverne skal lære nogle korte definitioner eller synonymer udenad. Sådan behøver det dog ikke at være. Der er udviklet mange metoder, som inddrager eleverne mere aktivt, hvor der arbejdes med ordkendskab i bred forstand, og hvor den kontekst, som ordene optræder i, spiller en væsentlig rolle. I denne artikel vil jeg give en oversigt over en række metoder, som kan anvendes i den direkte og den indirekte ordkendskabsundervisning, og jeg vil gennemgå dokumentationen for de forskellige metoder. Resultater fra træningsundersøgelser med elever fra 4. klasse og helt op til voksenalderen inddrages, og hvor det er muligt, vil jeg fremhæve forskningsresultater, der kan belyse svage læsers udbytte af undervisningen samt undervisningens effekt på læseforståelse. Læsere, der vil fordybe sig yderligere i emnet, kan bl.a. finde inspiration i en række engelsksprogede oversigtsartikler (Baumann & Kameenui, 1991; Beck & McKeown, 1991; Blachowicz & Fisher, 2000; Nagy & Scott, 2000; Simpson & Randall, 2000).

Denne artikel handler udelukkende om, hvordan man gennem undervisning kan styrke elevens kendskab til betydningen af ord fra deres *modersmål*, og metoder og resultater fra undervisningen i fremmed- eller andetsprog gennemgås derfor ikke.

Direkte ordkendskabs- undervisning

Direkte undervisning i ordkendskab er kendetegnet ved, at fokus er på indlæring af specifikke, udvalgte ord. Ofte gives information om ordets betydning direkte til eleven, enten mundtligt eller skriftligt. Men der kan også være tale om, at eleven selv er aktiv fx ved at finde synonymmer, slå ordet op eller ved at udlede ordets betydning fra den kontekst, ordet optræder i. Denne form for undervisning kan foregå i alle fag, og den gives ofte i forbindelse med en tekst, der skal læses (Beck & McKeown, 1991; Blachowicz & Fisher, 2000). Især ved svære tekster med mange begrebsmæssigt vanskelige ord kan forudgående instruktion i betydningen af de vanskelige ord være vigtig. Da ikke alle ord kan gennemgås i undervisningen, må læreren eller eleverne udvælge de ord, som det bedst kan betale sig at arbejde eksplicit med. Det er fx ord, som er væsentlige for forståelsen af teksten, og som samtidig er begrebsmæssigt vanskelige, hvilket ofte gør, at deres betydning er svær at udlede fra konteksten (Nagy, 1988).

De traditionelle metoder

Der har længe været to fremherskende metoder inden for den direkte ordkendskabsundervisning: definitionsmetoden og kontekstmetoden. Disse to metoder bliver stadigvæk anvendt i udstrakt om-

fang (Blachowicz & Fisher, 2000), selv om deres effekt har vist sig at være begrænset, når de anvendes isoleret.

Betegnelsen *definitionsmetode* dækker i virkeligheden over en række forskellige metoder, hvor korte definitioner af ord bliver anvendt. Der kan fx indgå aktiviteter, hvor eleven skal matche en række ord med deres definitioner, eller hvor eleven skal slå ordet op i en ordbog, skrive definitionen ned og finde synonymmer. Ulempen ved en metode, der kun arbejder med definitioner, er, at mange definitioner i fx ordbøger er for korte og for vanskelige. De indeholder tit ord, der er mindst lige så sjældne, som det ord, der forklares. Mange børn har derfor svært ved at forstå et ord på baggrund af en traditionel definition (McKeown, 1993; se Nagy & Scott, 2000, for en oversigt). Hvis man fx i forbindelse med en opskrift har brug for at vide, hvad en *pastinak* er, er det ikke til megen hjælp at vide, at det drejer sig om »en to-årig skærmpilante der dyrkes som køkkenurt for rodens skyld« (definition fra Hårbøl et al., 1997). Korte definitioner giver som regel for lidt information til, at læseren kan etablere nye begreber, og de giver sjældent information om, hvordan et ord skal bruges, hvilket ofte resulterer i uacceptable sætninger (McKeown, 1993; Nagy & Scott, 2000).

Definitionsmetoder egner sig derfor måske bedst til indlæring af nye ord for kendte begreber, fx i fremmedsprogsundervisningen, eller som udgangspunkt for et videre arbejde med ordets betydning. Undersøgelser har vist, at definitionsmetoder har en god effekt på elevernes hukommelse af de trænede definitioner, men at denne effekt ikke afspejler sig i en bedre forståelse af tekster, der indeholder de trænede ord (se fx McKeown et al., 1985; Stahl & Fairbanks, 1986).

Kontekstmetoden giver som regel lidt bredere information om ordet, og især om brugen af det, og den lægger i højere grad end definitionsmetoden op til aktiv bearbejdning af ordbetydningen. Metoden går ud på at lade eleverne udlede ordets betydning fra konteksten, der oftest består af et par sætninger eller en kort tekst, som er skrevet specielt med henblik på at give information om de ord, som eleverne skal lære. Læreren kan fx skrive et par sætninger på tavlen, hvorefter eleverne skal give deres bud på, hvad målordene betyder (Blachowicz, 1993; Nagy, 1988). Hvis målordet er *stedmor*, kunne sætningerne fx lyde »Min nye stedmor flyttede ind i vores lejlighed efter brylluppet« og »Da min far blev gift for anden gang, blev hans nye kone min stedmor«. Formålet med denne form for undervisning er ikke at styrke elevernes evne til at udlede ordbetydninger fra konteksten

(som ved indirekte ordkendskabsundervisning), og der gives derfor ingen instruktion i, hvordan konteksten kan udnyttes. Derimod er fokus på elevernes forståelse af målordenes betydning.

Elever, der lærer nye ord ved hjælp af kontekstmetoden, har efterfølgende bedre forståelse af ordenes betydning end elever, der ikke har fået undervisning, men hvis ordene kun er blevet præsenteret i én eller to sætninger, har undervisningen ingen effekt på forståelse af tekster, som indeholder de trænede ord (se oversigt i Stahl & Fairbanks, 1986). Kontekstmetodens effekt er især begrænset i undervisning af elever med læsevanskeligheder, da disse elever ofte har problemer med at udlede ordbetydninger fra konteksten (McKeown, 1985; Swanborn & de Gloppe, 1999). Marmolejo (1990) konkluderer efter en analyse af resultater fra en række tidligere undersøgelser, at svage læsere hverken forbedrer deres ordkendskab eller deres læseforståelse, når de i undervisningen på egen hånd skal udlede ordbetydninger fra nogle tekster eller sætninger.

På baggrund af en samlet analyse af resultaterne fra en lang række træningsundersøgelser konkluderer Stahl og Fairbanks (1986), at en kombination af definitionsmetoden og kontekstmetoden giver et større udbytte end en undervisning, der fokuserer på enten den ene eller

den anden metode. Det er dog endnu bedre, hvis disse to metoder bliver suppleret med aktiviteter, der indebærer en mere aktiv og dybere bearbejdning af materialet, og som i højere grad fokuserer på semantiske relationer mellem forskellige ord samt anvendelsen af ord i forskellige sammenhænge (se fx Bos & Anders, 1990; McKeown et al., 1985; se oversigter i Stahl & Fairbanks, 1986; Blachowicz & Fisher, 2000).

Semantiske metoder

De semantiske metoder i ordkendskabsundervisningen tager i højere grad end de traditionelle metoder højde for tre væsentlige forhold i forbindelse med indlæring af nye ordbetydninger. For det første er ordkendskab ikke kun et spørgsmål om at kende de enkelte ord, men også om at forstå de underliggende begreber. Især inden for den faglige undervisning er nye ord ofte betegnelser for nye begreber, som eleven også skal tilegne sig, og disse begreber lader sig sjældent sammenfatte i en kort definition. For det andet er ord indbyrdes relaterede, og kendskab til et ord kan derfor have betydning for kendskab til et andet ord. Fx afhænger en elevs forståelse af ordet *hval* til dels af hans forståelse af ordet *pattedyr*. For det tredje skal læseren ofte have et temmelig grundigt kendskab til ordene i en tekst, førend det smitter af på forståelsen af teksten.

Der er udviklet en del metoder, som både giver eleverne en mere aktiv rolle, og som giver større mulighed for, at de får en dybdeforståelse af ordenes betydning og deres relation til andre ord inden for samme semantiske felt. To eksempler på sådanne metoder er opstilling af semantiske kort over et tema (*semantic mapping*) og analyse af semantiske træk ved relaterede ord (*semantic feature analysis*). Disse to metoder er beskrevet i en del engelsksprogede lærervejledninger (fx Johnson & Pearson, 1984; Nagy, 1988; Rupley et al., 1998/1999). Fælles for disse og lignende metoder er, at der bruges en grafisk model til at gengive semantiske relationer mellem beslægtede ord eller til at gengive forskellige betydningsaspekter af et bestemt ord.

Ved *semantic mapping*, som beskrevet i Nagy (1988), laves et semantisk kort, en slags mind map, omkring et tema, som læreren har valgt. Modellen udfyldes efter en brainstorm i klassen, hvor eleverne bruger deres forhåndsviden om emnet til at samle en række ord, der er relaterede til temaet. Ordene grupperes i kategorier, hvorefter der suppleres med ord, som eleverne finder i én eller flere tekster, som læreren har valgt. Det diskuteres i klassen, hvordan de forskellige ord er relaterede til hinanden, og relationerne udtrykkes så vidt muligt i det semantiske kort. Figur 1 viser et eksempel på et semantisk kort,

som en amerikansk klasse har lavet over temaet *angst*. Ud over at øge ordkendskabet kan semantic mapping også bruges som en førlæseaktivitet i mere bred for-

stand: den giver mulighed for at foregribe tekstens indhold, aktivere relevant baggrundsviden og formulere et formål med læsningen (Nagy, 1988).



Figur 1: Et eksempel på et semantisk kort. Fra Nagy, 1988.

Ved *semantic feature analysis* anvendes et skema, hvor en række ord inden for samme semantiske felt kædes sammen med en række egenskaber. Felterne i skemaet ud-

fyldes med +, - eller 0 afhængigt af, om en bestemt egenskab hører til definitionen af ordet eller ej. Eleverne kan bruge deres forhåndsviden, opslagsværker og oplysnin-

ger fra relevante tekster, når de skal udfylde skemaet. Figur 2 viser et eksempel på en analyse af semantiske træk for en række engelske ord.

	for people	for animals	for storage	big/fancy	small	crude/rough	permanent	portable
house	+	-	-	○	○	○	+	-
shack	+	-	-	-	+	+	?	-
shed	-	-	+	-	+	+	?	-
barn	-	+	○	-	-	○	+	-
tent	+	-	-	-	○	○	-	+
mansion	+	-	-	+	-	-	+	-
...								

Figur 2: Eksempel på et skema med analyse af semantiske træk. Fra Nagy, 1988.

Begrænsningen ved både semantic mapping og semantic feature analysis er, at modellerne kun kan rumme ord, der er semantisk relaterede, og derfor kan der ofte ikke arbejdes med alle svære og væsentlige ord i en tekst. Det er heller ikke alle tekster, som giver basis for at gruppere ord omkring et tema eller for at sammenligne en række ord inden for samme kategori. Metoderne indebærer et tydeligt oplæg fra læreren og en lærerstyret diskussion, evt. suppleret med arbejde i mindre grupper. Det helt afgørende for effekten af undervisningen er dog, at eleverne selv er

aktive i arbejdet med at opstille modellerne og i formuleringen af de semantiske relationer mellem ord. Det nytter således ikke, at læreren stikker en færdiglavet grafisk model ud til eleverne (Blachowicz & Fisher, 2000).

Effektundersøgelser har vist, at de semantiske metoder giver eleverne et bedre kendskab til de trænede ord og en bedre forståelse af tekster, der indeholder disse ord, end de traditionelle metoder, og det gælder både for svage og for gode læsere (se fx Bos & Anders, 1990; oversigter i Stahl & Fairbanks, 1986; Marmolejo, 1990). Forslag til andre semantiske opgaver end dem, der er beskrevet i dette afsnit, kan findes i fx Nagy (1988), Rupley m.fl. (1998/1999) og Christensen m.fl. (2000).

Opsamling om direkte ordkendskabsundervisning

Især tre faktorer synes at have betydning for effekten af direkte ordkendskabsundervisning på forståelse af tekster, som indeholder de trænede ord (se oversigtsartikler af Blachowicz & Fisher, 2000; Mezynski, 1983; Stahl & Fairbanks, 1986):

1. Undervisningen skal lægge op til aktiv bearbejdning af ordets betydning, dvs. at eleven aktivt bruger sin forhåndsviden og integrerer forskellige oplysninger om ordet.

2. Der skal arbejdes med ordkendskab i bred forstand, dvs. at der ikke kun gives korte definitioner af ord, men at der arbejdes med de underliggende begreber, semantiske relationer til andre ord, anvendelse af ordet i forskellige sammenhænge mm.
3. Eleven skal møde (og selv bruge) ordet mange gange i forskellige meningsfulde sammenhænge.

Hvis der i ordkendskabsundervisningen bliver anvendt en metode, som indeholder disse tre faktorer, er der en rimelig chance for, at eleverne efterfølgende vil have nemmere ved at forstå tekster, som indeholder de trænede ord. Da den direkte ordkendskabsundervisning fokuserer på kendskab til specifikke ord, kan man dog ikke umiddelbart forvente en effekt af undervisningen på ordkendskab og læseforståelse generelt som fx målt ved standardiserede prøver. Alligevel har det vist sig, at der i visse tilfælde er en beskednen men signifikant overføringseffekt (se fx Beck et al., 1982; oversigt i Stahl & Fairbanks, 1986). I de fleste af de undersøgelser, hvor træningen havde en effekt på standardiserede læsetests, gennemførte eleverne et træningsforløb på seks eller flere uger, og resultatet kan derfor også ses som et mål for langtidsvirkningen (Stahl & Fairbanks, 1986).

En mulig forklaring på effekten af direkte undervisning i udvalgte

ord på læseforståelse generelt er, at eleverne som følge af undervisningen også udvider deres kendskab til betydningen af andre ord, end dem, der bliver gennemgået i undervisningen, hvorved de udvider deres ordforråd hurtigere end elever, der ikke har fået undervisning. Denne udvidelse af ordforrådet kan så smitte af på læseforståelsen. En øget indlæring af ikke-trænede ord kan være en følge af, at undervisningen gør eleverne mere bevidste om ordindlæringen (Beck et al., 1982; Stahl & Fairbanks, 1986), og at de får større interesse og motivation for at lære nye ord (Nagy & Herman, 1987). Man kan også forestille sig, at eleverne især i de længere træningsforløb indirekte får styrket deres evne til selvstændig tilegnelse af nye ord ved, at de bliver bedre til at bruge deres forhåndsviden, informationer i konteksten samt opslagsværker, selv om de ikke er blevet undervist direkte i disse strategier. Alt efter metoden i den direkte undervisning kan den give eleverne øvelse i disse færdigheder. Endelig er det en mulighed, at eleverne gennem den direkte undervisning lærer at arbejde med en grafisk model, som de også kan bruge som værktøj ved ordindlæring uden for undervisningen. Hvis effekten af direkte ordkendskabsundervisning på den generelle læseforståelse kan forklares ved, at eleverne har fået øget opmærksomhed på ordbetydninger og ord-

indlæring samt strategier, som de kan bruge til selvstændig ordindlæring, så er det spørgsmålet, om en undervisning, der eksplicit har til formål at styrke disse metakognitive færdigheder, ville være mere effektiv. I den indirekte ordkendskabsundervisning tager man netop udgangspunkt i evnen til selvstændig tilegnelse af ordbetydninger.

Indirekte ordkendskabsundervisning

Indirekte ordkendskabsundervisning har til formål at styrke elevernes færdigheder i at tilegne sig nye ordbetydninger under læsning. Når læseren i teksten møder et ukendt ord, er der forskellige ting han kan gøre for at få fat i betydningen: Ofte ligger der i konteksten informationer, som kan bidrage til en forståelse af ordet, nogle gange afslører ordets morfologiske struktur noget om dets betydning, og endelig kan læseren slå ordet op i en ordbog eller et leksikon.

En samlet analyse af resultater fra en række undersøgelser har vist, at der er en gennemsnitlig sandsynlighed på 15% for, at børn lærer betydningen af et nyt ord første gang, de møder det i en tekst og uden at have mulighed for at slå ordet op. Sandsynligheden er afhængig af læserens alder, og den svinger fra ca. 8% for elever i 4. klasse til ca. 33% for elever i året ef-

ter 10. klasse (Swanborn & de Glopper, 1999). Tallene dækker selvfølgelig over, at der på hvert klassetrin er elever, som er dårligere til at lære nye ord fra konteksten end andre. Den indirekte ordkendskabsundervisning har til formål at øge sandsynligheden for, at læseren bruger alle de informationskilder, der ligger i teksten, til at få en forståelse af det ukendte ords betydning. Selv en mindre stigning af sandsynligheden for ordindlæring under læsning vil have betydning for udviklingen af ordforrådet på grund af den store mængde nye ord, som en elev med gennemsnitlige læsevaner støder på i forbindelse med den daglige læsning (Nagy et al., 1985).

Der kan være forskellige grunde til, at en læser ikke forstår et ords betydning efter at have mødt det i en tekst. Det kan være, at teksten ikke gav tilstrækkelig mange oplysninger om ordets betydning. Mens nogle ord bliver forklaret eksplicit i teksten, antages andre af forfatteren at være kendte for læseren, og forfatteren gør derfor ingen forsøg på at forklare dem. Det betyder, at der tit ikke er nogen hjælp at hente i konteksten, når læseren støder på et ukendt ord, eller at konteksten i værste fald er vildledende (se fx Schatz & Baldwin, 1986). Denne faktor kan undervisning selvfølgelig ikke ændre på, men i undervisningen kan eleverne gøres bevidste om, at ikke

alle tekster giver tilstrækkelig mange oplysninger om de enkelte ords betydning, og at det derfor tit er nødvendigt at kombinere informationer fra forskellige tekster.

En anden årsag til, at en læser ikke udvider sit kendskab til et ords betydning, når han møder det i en tekst, kan være, at han ikke udnytter de muligheder der ligger i teksten. I nogle tilfælde vil læseren vurdere, at det ikke er nødvendigt at forstå ordet, så længe han forstår meningen i teksten som helhed, og at det er vigtigere at fastholde flowet i læsningen end at stoppe op for at tænke over betydningen af det enkelte ord. Det kan være et meget fornuftigt valg ved fx læsning af skønlitterære tekster, men ved læsning i forbindelse med undervisning kan det tit betale sig at bruge lidt ekstra opmærksomhed på de nye ord. I andre tilfælde er læseren opmærksom på, at det ville være en fordel at lære ordets betydning, men mangler effektive strategier til at udnytte de informationskilder, der er til rådighed. Dette viser sig typisk ved, at læseren er dårlig til at forstå relationen mellem ord og kontekst, at han har problemer med at integrere informationer fra forskellige kilder, og at forståelsen af ordets betydning er meget kontekstbunden. Gode ordindlærere derimod opstiller på baggrund af det første møde med ordet en model for ordets semantiske indhold, som løbende kan udvides og juste-

res, når de støder på nye informationer om ordets betydning, og som efterhånden giver læseren en dekontekstualiseret forståelse af ordets betydning (se fx van Daalen-Kapteijns & Elshout-Mohr, 1981; van Daalen-Kapteijns et al., 2001; McKeown, 1985).

For at kunne hjælpe de elever, som ikke har gode færdigheder i at tilegne sig ordbetydninger på egen hånd, skal den indirekte ordkendskabsundervisning derfor sætte ind på to fronter. For det første skal den få læseren til oftere at stoppe op for at lære noget nyt om ord, som han ikke kender godt nok. Dette kan ske gennem en bevidstgørelse om ordkendskabets betydning og gennem aktiviteter, der skaber en øget opmærksomhed på, hvilke ord, der er relevante for læseren, og hvad det vil sige at kende et ord. Eleven skal også gerne få en oplevelse af, at det er sjovt at arbejde med ords betydning, så de får en god motivation for at gøre det selvstændigt. For det andet skal den indirekte ordkendskabsundervisning være med til at give eleven strategier og værktøjer til at tilegne sig nye ordbetydninger under læsning. Dels skal læseren blive bedre til at finde oplysninger om ordets betydning gennem en analyse af konteksten, gennem en analyse af ordets morfologi eller fra opslagsværker. Og dels skal læseren øve sig på i højere grad at bruge sin forhåndsviden om betydningen af ordet og

relaterede ord, at integrere forskellige informationer og løbende at justere sin model af ordet.

Der er beskrevet og afprøvet forskellige metoder inden for den indirekte ordkendskabsundervisning, primært med fokus på udledning af ordbetydninger fra den omgivende kontekst. Det er undervisningsmetoder med dette fokus, som vil blive gennemgået i det efterfølgende. Undervisningsmetoderne kan inddeles i tre typer (Fukkink, 2002): tekstorienterede, produktorienterede og læserorienterede metoder.

Tekstorienterede metoder

De tekstorienterede metoder har til formål at lære eleverne, hvilke forskellige typer ledetråde, der findes i konteksten. Med andre ord er målet, at eleverne tilegner sig viden om, hvordan betydningen af vanskelige ord kan fremgå af teksten, og de får øvelse i at udlede ordbetydninger fra konteksten. Til dette formål blev der allerede i midten af forrige århundrede opstillet forskellige taksonomier over ledetråde i konteksten, også kaldet *context clues* (fx Ames, 1966). Sinatra og Dowd (1991) har på baggrund af tidligere taksonomier givet en udførlig beskrivelse af 15 typer og undertyper ledetråde, delt op i syntaktiske og semantiske ledetråde. Her gives kun nogle få eksempler på syntaktiske og semantiske ledetråde. I eksempelsætningerne er det ord, som læseren gerne vil ud-

lede betydningen af, understreget. Eksempler på syntaktiske ledetråde:

- *direkte beskrivelser*, som signaleres af fx »kaldes«, »er også kendt som« og »betyder«. Eksempel: »Imellem knoglerne ligger der en lille bruskskive, som kaldes di-skus.«
- *opremsninger* af relaterede ord, som signaleres af kommaer, fx »Til denne frugtsalat anvendes æbler, pærer, bananer, mangoer og ananas.«
- *relative bisætninger*, som signaleres af ord som »der« og »som«, fx »Sangeren så ingen grund til at forny sit repertoire, som bestod af en række meget populære melodier.«

Eksempler på semantiske ledetråde:

- *illustrationer/eksempler*, som signaleres af »for eksempel«, »som«, »det kunne være« osv., fx »Kolonimagterne kunne skaffe råstoffer hjem til Europa. Det kunne fx være guld, sølv, kaffe og gummi.«
- *kontraster*, som signaleres af ord som »men«, »mens« og »i modsætning til«, fx »Først flød blodet ud af såret, men efter få minutter begyndte det at koagulere.«
- *årsag/virkningssammenhænge*, som signaleres af ord som »for-di«, »derfor« og »som følge af«, fx »Jeg vågnede flere gange i nat, fordi der var et vildt spektakel hos underboerne.«

Sinatra og Dowd foreslår, at læreren giver eksplicit instruktion i de enkelte typer ledetråde, efterhånden som de dukker op i teksterne. I de få undersøgelser, der har belyst effekten af undervisning i kontekstuelle ledetråde, har forskerne dog på forhånd udvalgt nogle ganske få typer ledetråde, og så er de tekster, som blev brugt i undervisningen og i effektmålingen, konstrueret til at indeholde lige præcis disse typer. Typisk er der blevet undervist i at lede efter synonymmer, antonymer og direkte beskrivelser i konteksten, og undervisningen har struktureret sig over 3 til 12 lektioner. Mens de fleste undersøgelser har fundet, at de trænede elever blev signifikant bedre til at udlede ordbetydninger end en kontrolgruppe, der ikke havde fået denne form for undervisning (Carnine et al., 1984; Patberg et al., 1984; Tomesen & Aarnoutse, 1998; Guarino, 1960, omtalt i Fukkink & de Glopper, 1998), har andre undersøgelser ikke fundet en sådan effekt, selv om de har brugt tilsvarende undervisningsprogrammer (Patberg & Stibbe, 1985, omtalt i Beck & McKeown, 1991; Rijskamp, 1998, omtalt i Fukkink, 2002). I undersøgelsen af Guarino deltog en stor gruppe unge, mens klassetrinnet i de øvrige undersøgelser varierer fra 4. til 6. Tomesen og Aarnoutse (1998) fandt i deres undersøgelse, hvor børnene fik undervisning i små grupper, at de svage læsere fik

større udbytte af undervisningen end de gode læsere. Den største fremgang skete altså i den gruppe, der havde mest brug for at forbedre deres færdigheder. Grunden til at den samme undervisningsmetode ikke havde en positiv effekt i en opfølgende undersøgelse af Rijskamp (1998, omtalt i Fukkink, 2002) kan være, at undervisningen i sidstnævnte forsøg blev gennemført som klasseundervisning.

Det er vigtigt at holde sig for øje, at de positive resultater fra nogle af undersøgelserne ikke indebærer, at eleverne også er blevet bedre til at udlede ordbetydninger fra kontekster, der indeholder andre typer ledetråde end de trænede. Det er muligt, at der er en overføringseffekt til andre typer ledetråde, men det er ikke blevet undersøgt. Uden overføringseffekt har undervisning i udvalgte ledetråde som synonymmer, antonymer og direkte beskrivelser kun begrænset effekt, fordi disse typer ledetråde langt fra altid findes i autentiske tekster. Hvis undervisningen virkelig skal have en effekt på udvidelse af elevernes ordkendskab og dermed på deres læseforståelse, skal der derfor nok undervises i flere forskellige typer ledetråde (se også diskussionen i Fukkink & de Glopper, 1998). Her kan oversigten af Sinatra og Dowd (1991) måske være et udgangspunkt. Samtidig skal der arbejdes med tekster, hvor der måske gives meget få eller kun implicitte oplys-

ninger om de ukendte ords betydning (Fukkink, 2002). Carnine m.fl. (1984) har vist, at det netop er de kontekstuelle ledetråde, som i højere grad kræver, at læseren drager slutninger, der er de vanskeligste.

Produktorienterede metoder

I undervisning efter produktorienterede metoder lærer eleverne at lade deres søgen efter ledetråde i konteksten styre af, hvilke betydningsaspekter af ordet, de har brug

for at vide mere om. De lærer at stille sig selv spørgsmål som: »Står der i teksten noget om, hvilken funktion denne ting har, eller hvordan den ser ud?«, »Kan jeg mon finde et overbegreb til dette ord i teksten?«, »Udtrykker dette ord en positiv eller en negativ egenskab ved et menneske?« Sternberg og Powell (1983) har opstillet en liste med en række betydningsaspekter², som læseren kan lede efter, hvis han støder på et ukendt ord. Se figur 3.

1. *Tid*: varigheden eller frekvensen af X (det ukendte ord); hvornår X kan optræde.
2. *Sted*: hvor X befinder sig; mulige steder, hvor X kan forekomme.
3. *Værdi*: værdien eller ønskeligheden af X; hvilken affektioner X fremkalder.
4. *Egenskab*: fx størrelse, form, farve, lugt.
5. *Funktion*: mulige formål med X; handlinger, som X kan udføre; anvendelsesmuligheder af X.
6. *Kausalitet*: mulige årsager til X; forudsætninger for X.
7. *Kategori*: den eller de kategorier, som X hører ind under (overbegreb); andre ord, som tilhører samme kategori som X.
8. *Sammenligning*: ord eller fraser, som betyder det samme eller det modsatte af X (synonymer/antonymer).

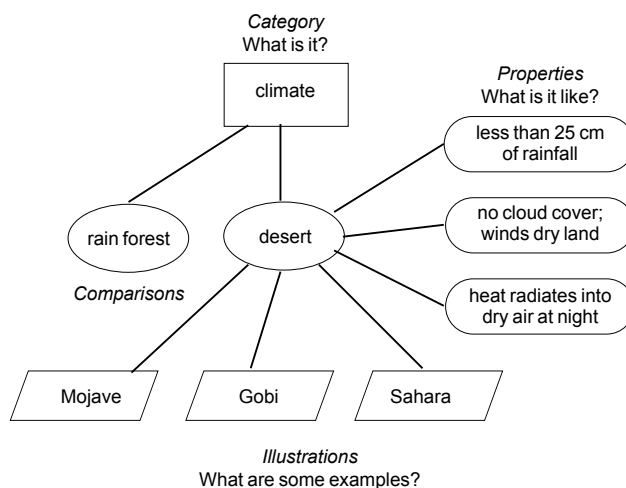
Figur 3: Oversigt over 8 betydningsaspekter, defineret af Sternberg & Powell (1983).

Effekten af en undervisning, hvor eleverne lærer at lede efter de forskellige betydningsaspekter, som er beskrevet af Sternberg og Powell, er kun sporadisk undersøgt, og resultaterne er blandede. Buikema og Graves (1993) underviste en blandedt 7.-8. klasse i at finde tre forskellige betydningsaspekter (egenskaber og funktion, det sidste op-

delt i »mulige formål med X« og »den handling, som X betegner«). Undervisningen strakte sig over fem lektioner, hvorefter eleverne klarede sig bedre på en opgave, hvor de skulle udlede ordbetydninger fra konteksten, end en kontrolgruppe, der ikke havde fået ordkendskabsundervisning. Til gengæld fandt Sternberg i en lignende

undersøgelse med en større gruppe unge, at eksperimentgruppen ikke gik mere frem på en sådan opgave end kontrolgruppen (Sternberg, 1987). I Sternbergs eksperiment blev alle otte betydningsaspekter gennemgået i løbet af seks lektioner, og det er muligt, at den manglende effekt af undervisningen skyldes, at der var afsat for lidt tid. I et lignende eksperiment med voksne kunne der dog allerede spores en effekt af undervisningen efter 45 minutters træning (Sternberg, 1987), og effekten for den trænede gruppe var større end for en kontrolgruppe, som havde prøvet at udlede betydningen af de samme ord fra de samme tekster men uden at få instruktion i at lede efter bestemte betydningsaspekter. Schwartz og Raphael (1985a) har udviklet en produktorienteret un-

dervisningsmetode, som har samme udgangspunkt som Sternberg og Powells, men som lægger vægten et andet sted. Her gøres der mindre ud af at skelne mellem forskellige betydningsaspekter, mens der er større fokus på, hvordan ens viden om et ords betydning kan struktureres og danne basis for formulering af en definition. Metoden kaldes *concept of definition*, og fokus ligger på en eksplicit instruktion i, hvilke typer information der indgår i en definition af et ord. Hertil bruges en simpel grafisk model, som skal udfyldes med informationer om ordets kategori («Hvad er det?») og semantiske træk («Hvordan er det?») samt eksempler på ordet. Et eksempel på et udfyldt definitionsskema ses i figur 4.



Figur 4: Eksempel på et udfyldt definitionsskema. Fra Schwartz, 1988.

I undervisningen skal skemaet udfyldes på baggrund af sætninger eller tekster, hvori ordene indgår, suppleret med elevernes egen forhåndsviden og eventuelt informationer fra opslagsværker. Skemaet fungerer som en styrepind i læserens søgen efter informationer om ordets betydning på samme måde som Sternberg og Powells liste med betydningsaspekter. I concept of definition-undervisningen får eleverne øvelse i at formulere en definition på baggrund af skemaet. Det er meningen, at skemaet i løbet af undervisningen bliver internaliseret, så læseren kan samle viden om de forskellige betydningselementer og formulere en definition på baggrund af denne viden uden først at udfylde skemaet.

Concept of definition-metoden er tænkt til at kunne bruges fra 4. klasse og opefter, og eksempler på undervisningsforløb er beskrevet for 4.-5. klasse (Schwartz & Raphael, 1985a) og for højere klassetrin (Schwartz, 1988). Metoden er dog kun afprøvet på gode læsere i 4. og 5. klasse i to forskellige eksperimenter (Schwartz & Raphael, 1985b), hvor træningen omfattede fire lektioner, og effekten blev målt med en opgave, hvor eleverne skulle give en skriftlig definition af ord, som blev præsenteret i en kontekst. Resultaterne var meget positive, men det er usikkert, om eksperimentgruppen efter undervisningen klarede sig bedre på testen, fordi de

var blevet bedre end kontrolgruppen til at udlede ordbetydninger, eller om de bare var blevet bedre til at formulere definitioner.

På trods af det spinkle empiriske grundlag er metoden interessant ud fra et teoretisk synspunkt, fordi definitionsskemaet kan have mange funktioner. Ud over at være en styrepind for læserens søgen efter oplysninger i teksten, skærper den opmærksomheden på ordbetydninger og kan bruges til at skabe et overblik over ens kendskab til et ord. Den kan hjælpe læseren med at opstille og fastholde en model af ordbetydningen, som løbende kan justeres. Endelig kan skemaet også bruges i den direkte ordkendskabsundervisning, hvor den dels kan give anledning til aktiv bearbejdning af ords betydning og dels kan være en støtte for hukommelsen. MacKinnon (1993, omtalt i Blachowicz & Fisher, 2000) har fx vist, at definitionsskemaet er en mere effektiv metode til den direkte ordkendskabsundervisning end to metoder, der bruger andre grafiske modeller, og også Rupley m.fl. (1998/1999) og Stahl (1998) nævner metoden som et redskab i den direkte ordkendskabsundervisning.

Læserorienterede metoder

Tanken bag de læserorienterede træningsmetoder er, at en systematisk fremgangsmåde, bestående af nogle trin, vil styrke elevernes

evne til at udlede ordbetydninger. I undervisningen øver eleverne sig i at bruge en særlig trinopdelt fremgangsmåde, når de møder et ukendt ord i en tekst. De læserorienterede metoder kaldes også strategimetoder.

Et eksempel på en systematisk fremgangsmåde er den, som Jenkins m.fl. (1989) har anvendt i en træningsundersøgelse med 10-årige:

- Erstat ordet med et enkelt eller flere andre ord.
- Se efter, om der er ledetråde i konteksten, som støtter din ide.
- Spørg dig selv, om erstatningen passer ind i alle kontekster.
- Skal du lave om på din oprindelige ide?
- Tilpas din ide, så den passer ind i konteksten.

Undersøgelsen viste, at elever, der havde fået træning i at bruge denne strategi i mindst 11 gange 20 minutter, var blevet signifikant bedre til at udlede ordbetydninger end en kontrolgruppe.

En undersøgelse med 8. klasses elever, som blev undervist efter stort set samme metode, viste dog ingen effekt (Kranzer, 1988). Kranzer mener, at den manglende effekt i hendes undersøgelse kan skyldes, at der var afsat for lidt tid til undervisningen (10 gange ca. 15 minutter), eller at det var klassens egen lærer, der gennemførte undervisningen, i modsætning til i un-

dersøgelsen af Jenkins m.fl., hvor én af forskerne stod foran klassen. Der er også den mulighed, at metoden egner sig bedre til læsere på mellemtrinnet end til elever i højere klasser.

Forskellen i resultaterne kan dog også forklares på baggrund af det ordmateriale, som blev brugt i undervisningen. Det første trin i strategien, hvor målordet skal erstatte med et enkelt eller flere andre ord, virker bedst ved ord, der kan erstattes med et synonym eller nogle ganske få ord, som beskriver dets betydning. Det var netop denne type ord, som blev brugt i 5. klasserne (Jenkins et al., 1989). I Kranzers undersøgelse derimod skulle eleverne også udlede ordbetydninger, som krævede langt flere ord, af typen *parallelimport*: »Import af billigere lægemidler af samme art og med samme virkning som de ellers benyttede og dyrere midler« (definition fra Hårbøl et al., 1997). Det er svært at indsætte en sådan definition i en sætning for at se, om teksten så hænger sammen.

Goerss m.fl. (1999) har foreslået en femtrins strategi, hvor substitution af målordet ikke indgår. Strategien består af følgende trin:

- Læs teksten og genlæs med fokus på det ukendte ord.
- Fokuser på ledetråde i konteksten.
- Opstil en hypotese om, hvad ordet kan betyde.
- Kan du tilføje noget til hypote-

sen ud fra andre ledetråde eller din baggrundsviden?

- Opsummer, hvad du ved om ordet.

Goerss m.fl. (1999) opnåede positive resultater med denne strategi i undervisningen af fem elever fra 5. og 6. klasse, som havde læsevan- skeligheder. Undersøgelsesgrup- pen var dog meget lille, og der var ingen kontrolgruppe, hvilket helt klart begrænser resultaternes vær- di.

Opsamling om indirekte ordkendskabsundervisning

Sammenfattende kan man sige, at der er gode teoretiske argumenter for den indirekte ordkendskabsun- dervisning, og at der også er tegn på, at evnen til at udlede ordbetyd- ninger kan trænes. Fukkink og de Glopper (1998) viste i en samlet analyse af resultaterne fra 21 træningsundersøgelser, at der var en moderat gennemsnitlig effekt af indirekte ordkendskabsundervis- ning på evnen til at udlede ordbe- tydninger. Mange forskere og for- fattere af lærebogsmaterialer an- befaler da også, at lærere inkorpor- rerer indirekte ordkendskabsun- dervisning i deres fag (fx Elbro, 2001; Nielsen & Møller, 1998; Beck & McKeown, 1991; Blachowicz & Fisher, 2000). Men selv om der ef- terhånden er udviklet en række forskellige metoder og lavet en del undersøgelser af deres effekt, er der

nogle væsentlige spørgsmål, som mangler et svar.

For det første er det ikke klart, hvilken metode der giver størst ef- fekt. Der er udviklet og afprøvet tre overordnede metoder (tekstorien- terede, produktorienterede og læs- erorienterede metoder), men re- sultaterne for hver af dem har været blandede. Det kan meget vel tænkes, at de tre typer undervis- ning kan supplere hinanden, og at der derudover med fordel kan un- dervises i udnyttelse af ords morfo- logiske struktur og brug af op- slagsværker. Men selv om der har været interessante forsøg med un- dervisningsforløb, der indeholdt flere af disse elementer, er ideen endnu ikke afprøvet i undersøgel- ser, hvor indholdet i undervisnin- gen stod mål med den tid, der var afsat til den. Hverken van Daalen- Kapteijns m.fl. (1997) eller Fuk- kink (2002) fandt således en effekt af et sammensat forløb med indi- rekte ordkendskabsundervisning på evnen til at udlede ordbetydning- er, og i begge tilfælde mener for- skerne, at et for ambitiøst program med for lidt tid er årsagen til den manglende effekt. I den først- nævnte undersøgelse deltog elever fra 6. klasse og undervisningen strakte sig over 10 lektioner, mens deltagerne i Fukkinks undersø- gelse gik i 4. klasse og fik 12 und-ervisningstimer.

Uanset hvilken metode, der un- dervises efter, er der to faktorer,

som ser ud til at have betydning for effekten. Fukkink og de Glopper (1998) fandt i deres analyse af resultater fra tidligere undersøgelser, at holdstørrelse spiller en rolle: Jo mindre hold, jo større udbytte. Endvidere ser det ud til at være vigtigt, at den indirekte ordkendskabsundervisning realiseres gennem en undervisning, hvor formålet og værktøjer forklares eksplicit, og hvor læreren gennem eksempler viser eleverne, hvordan de kan udlede ordbetydninger fra konteksten (se fx Buikema & Graves, 1993; Patberg et al., 1984; Tomesen & Aarnoutse, 1998).

Det andet uafklarede spørgsmål er, hvorvidt en eventuel effekt af indirekte ordkendskabsundervisning på evnen til at udlede ordbetydninger overføres til den spontane ordindlæring under læsning, og hvorvidt den gennem et øget ordkendskab på længere sigt kan smitte af på læseforståelsen. Denne indirekte effekt på læseforståelse er stort set ikke undersøgt, hvilket til dels skyldes, at der kun er blevet afprøvet korte undervisningsforløb, som indeholdt et enkelt element af flere mulige. Efter et så kort og afgrænset træningsforløb kan man måske ikke forvente at finde en effekt på læseforståelsen. En sådan effekt kræver nok et længere forløb, hvori der indgår flere elementer og mere øvelse. En anden grund til, at man ikke tester den indirekte effekt på læseforståelse er, at en

sådan effekt kun kan forventes på længere sigt. En elev, der har et begrænset ordforråd, men igennem undervisningen får forudsætningerne for at udvide sit ordkendskab på egen hånd, vil efterhånden gennem læsning tilegne sig flere ordbetydninger. Da en dybdeforståelse af et ord oftest kræver, at læseren har mødt ordet i flere forskellige kontekster, vil der gå nogen tid (afhængigt af læsevaner og de tekster, læseren nu tilfældigvis møder), før han har tilegnet sig en grundig forståelse af så mange nye ord, at det smitter af på læseforståelsen af en tilfældig tekst, som i en læsetest. Det giver sig selv, at en sådan effekt ikke kan måles en dag eller for den sags skyld en måned efter, at træningen er afsluttet. En påvisning af øget læseforståelse som følge af indirekte ordkendskabsundervisning kræver en langtidsundersøgelse, hvori én gruppe har fået undervisning og en anden gruppe ikke. Der er dog ikke fornuft i at igangsætte en sådan undersøgelse, før man har fundet frem til nogle undervisningsmetoder, der har en pålidelig effekt på kort sigt på evnen til at udlede ordbetydninger. Og det er dér, forskningen i effekten af indirekte ordkendskabsundervisning står i dag.

Det tredje og måske væsentligste spørgsmål om indirekte ordkendskabsundervisning, som endnu ikke er tilstrækkeligt belyst er, hvorvidt undervisningen gavner de

svage læsere. Det er typisk de svage læsere, der har problemer med at tilegne sig nye ord gennem læsning (McKeown, 1985; se oversigt i Swanborn & de Glopper, 1999). Det er derfor primært denne gruppe, der har brug for indirekte ordkendskabsundervisning, men paradoksalt nok er udbyttet for denne gruppe kun sjældent undersøgt. Resultater fra gode læsere kan ikke direkte overføres til svage læsere, fordi der i forbindelse med svage læsers udnyttelse af konteksten er en vanskelighed: For at kunne udnytte konteksten skal man forstå den. Hvor gode læsefærdigheder skal man have for at have forudsætningerne for at blive bedre til at udnytte konteksten? To af de tidligere nævnte undersøgelser med individuel undervisning af svage læsere har givet positive resultater (Goerss et al., 1999; Tomesen & Aarnoutse, 1998; se dog Rijskamp, 1998, omtalt i Fukkink, 2002), men grundlaget for at konkludere er meget spinkelt. Resultaterne skal bekræftes i flere undersøgelser, og det er også vigtigt at få belyst, hvorvidt svage læsere får noget ud af en indirekte ordkendskabsundervisning, der bliver givet på klasseniveau.

Opsamling og diskussion

Der er rimeligt belæg for, at de semantiske metoder i direkte ordkendskabsundervisning har en god

effekt både på indlæring af de trænede ord og på forståelse af tekster, der indeholder disse ord. Denne effekt er fundet både for gode og for svage læsere. Her er der altså noget at gå i gang med for undervisere. Et dilemma i den direkte undervisning er, at de semantiske metoder nok er effektive, men også tidskrævende. Eleverne skal aktivt bearbejde ordbetydninger, der skal arbejdes med ordbetydninger i bred forstand, og der skal megen øvelse til. På denne måde kan man i undervisningen ikke nå så mange ord som ved de traditionelle metoder, hvilket måske er årsagen til, at de traditionelle metoder mange steder anvendes i stedet for de semantiske metoder. Ulempen ved de traditionelle metoder er dog, at eleverne sjældent lærer nok om ordene til, at det kan smitte af på læseforståelsen.

Hvad enten eleverne modtager direkte undervisning efter de traditionelle metoder eller efter en semantisk metode, vil en stor del af ordindlæringen være overladt til dem selv. Heldigvis er mange elever gode til at tilegne sig betydningen af nye ord på egen hånd, men det gælder primært elever i de store klasser, elever med god læsefærdighed og elever, som læser meget i fritiden. Svagere elever med dårlige læsevaner risikerer dermed at sakke bagud med hensyn til ordforråd. I forhold til denne gruppe er det derfor væsentligt, at de dels sti-

muleres til at læse mere i fritiden og dels får undervisning i at udlede ordbetydninger.

Det ser ud til, at det er muligt gennem indirekte ordkendskabsundervisning at styrke elevernes evne til at udlede ordbetydninger fra konteksten. I hvert fald hvis man ser på gennemsnitlige eller gode læsere og på evnen til bevidst at anvende konteksten. Der er udviklet en række interessante metoder, og der er tegn på, at en effekt kan opnås med blot ca. ti undervisningstimer. Imidlertid mangler disse metoder at blive underbygget yderligere af forskningsresultater, ligesom den mere langsigtede effekt på udvikling af ordforrådet og på læseforståelse endnu ikke er undersøgt. Der er også tegn på, at svage elever kan forbedre deres evne til at udlede ordbetydninger gennem individuel undervisning. Hvis disse resultater kan bekræftes i fremtidige undersøgelser, ligger der her for en del elever gode muligheder for at bryde den onde cirkel, i hvilken udvikling af ordkendskab og læsefærdighed gensidigt hæmmer hinanden.

Selv om formålet med ordkendskabsundervisning oftest er at styrke læseforståelsen, og svage læsere derfor i princippet er den primære målgruppe for undervisningen, begrænser betydningen af ordkendskabsundervisning sig ikke til denne gruppe. Direkte undervisning kan bruges i alle fag og til alle

elever med det formål at give eleverne en forståelse af fagets begreber og dermed bedre forudsætninger for forståelse af tekster inden for faget. Indirekte ordkendskabsundervisning kan også tænkes at have en forebyggende funktion mod for langsom udvikling af ordforrådet især på mellemtrinet i folkeskolen, og især hvis eleverne bliver bevidste om betydningen af ordkendskab, og der samtidig lægges vægt på at motivere eleverne til at læse mere i fritiden.

Graves (1987) har skrevet, at ordkendskabsundervisning bør indeholde tre elementer: at lære ord, at lære at lære ord og at lære om ord (se også Beck & McKeown, 1991). Der er forskellige muligheder for at kombinere direkte og indirekte undervisning. Nagy og Herman (1987) foreslår fx, at man begynder med at give eleverne en delforståelse af en række ord gennem direkte undervisning efter definitionsmetoden, hvorefter eleverne gennem læsning af tekster udvider deres kendskab til disse ord. Dette arbejde med tekster kunne indeholde en eksplicit instruktion i at udlede ordbetydninger fra konteksten. Især når elever skal lære nye begreber inden for et bestemt område, kan det være en fordel, at de har en vis forståelse af ordene, inden arbejdet med at udlede ordbetydninger fra konteksten går i gang (Drum & Konopak, 1987). En anden mulighed for at kombinere di-

rekte og indirekte undervisning er at tage udgangspunkt i den indirekte undervisning og til øvelserne vælge tekster inden for et bestemt emne. Når eleverne har fået tilstrækkelig meget viden om de enkelte ord gennem læsning af teksterne, kan ordenes indbyrdes relation viderebearbejdes ved hjælp af semantiske metoder. På denne måde slår man to fluer med ét smæk: eleverne får styrket deres færdighed i at udlede ordbetydninger samtidig med, at de tilegner sig betydningen af nogle særligt relevante, udvalgte ord.

Noter

1. Selv om begrebet indirekte ordkendskabsundervisning oftest bliver brugt i samme betydning som i denne artikel, kan man nogle steder se det anvendt i betydningen af undervisning, som fokuserer på indholdsforståelse af tekster, men hvor opgaven er konstrueret således, at den indirekte styrker forståelsen af enkeltord.
2. Sternberg og Powell (1983) kalder selv disse betydningsaspekter for *context clues*, og undervisning med udgangspunkt i disse betydningsaspekter betegnes derfor i de fleste artikler på området som undervisning i kontekstuelle ledetråde, dvs. en tekstorienteret metode. Jeg har dog valgt at behandle den som produktorienteret metode, fordi udgangspunktet for metoden har mere tilfælles med principperne i produktorienterede end tekstorienterede metoder.

Litteratur

- Ames, W. S. (1966). The development of a classification scheme of contextual aids. *Reading Research Quarterly*, 2(1), 57-62.
- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. I J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: research reviews*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Baumann, J. F. & Kameenui, E. J. (1991). Research on vocabulary instruction: Ode to Voltaire. I J. Flood & J. M. Jensen & D. Lapp & J. R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 604-632). New York: Macmillan.
- Beck, I. & McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. I R. Barr & M. L. Kamil & P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 789-814). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. & McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506-521.
- Blachowicz, C.L.Z. (1993). C(2)QU: Modeling context use in the classroom. *The Reading Teacher*, 47(3), 268-269.
- Blachowicz, C.L.Z. & Fisher, P. (2000). Vocabulary instruction. I M. L. Kamil & P. B. Mosenthal & P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 503-523). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bos, C. S. & Anders, P. L. (1990). Effects of interactive vocabulary instruction on the vocabulary learning and reading comprehension of junior-high learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 13(1), 31-42.
- Buikema, J. L. & Graves, M. F. (1993). Teaching students to use context cues to infer word meanings. *Journal of Reading*, 36(6), 450-457.
- Carnine, D., Kameenui, E. J. & Coyle, G. (1984). Utilization of contextual information in determining the meaning of unfa-

- miliar words. *Reading Research Quarterly*, 19(2), 188-204.
- Christensen, B., Engberg-Pedersen, J., Grønvold, M. & Henriksen, B. (2000). *Ord og tekst. Sproglig opmærksomhed i engelskundervisningen i gymnasiet og hf*. Undervisningsministeriets forlag.
- Drum, P.A. & Konopak, B.C. (1987). Learning word meanings from written text. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 73-87). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Elbro, C. (2001). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Fukkink, R. G. (2002). Effects of instruction on deriving word meaning from context and incidental word learning. *L1 Educational studies in Language and Literature*, 2(1), 37-57.
- Fukkink, R. G. & de Glopper, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 68(4), 450-469.
- Gellert, A. (1999). Hvordan kan man forudsige forskelle i elevers læseforståelse af faglige uddannelsestekster? En undersøgelse af en elevgruppe på den pædagogiske grunduddannelse. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 36(5-6), 395-418.
- Gellert, A. (under udarbejdelse). Reading comprehension, vocabulary knowledge and decoding skills in commercial school students.
- Goerss, B. L., Beck, I. L. & McKeown, M. G. (1999). Increasing remedial students' ability to derive word meaning from context. *Journal of reading psychology*, 20, 151-175.
- Graves, M. F. (1987). The roles of instruction in fostering vocabulary development. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 165-184). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hårbøl, K., Schack, J., Spang-Hanssen, H. & Bang, J. (1997). *Dansk Fremmedordbog*. Munksgaard.
- Jenkins, J. R., Matlock, B. & Slocum, T. A. (1989). Two approaches to vocabulary instruction: The teaching of individual word meanings and practice in deriving word meaning from context. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 215-235.
- Johnson, D.D. & Pearson, P.D. (1984). *Teaching reading vocabulary* (2 ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kranzer, K. G. (1988). *A study of the effects of instruction on incidental word learning and on the ability to derive word meanings from context*. Afhandling, University of Delaware.
- Marmolejo, A. (1990). *The effects of vocabulary instruction with poor readers*. Afhandling, Columbia University.
- McKeown, M. (1993). Creating effective definitions for young word learners. *Reading Research Quarterly*, 28(1), 16-33.
- McKeown, M. G. (1985). The acquisition of word meaning from context by children of high and low ability. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 482-496.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. & Pople, M. T. (1985). Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 522-535.
- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53(2), 253-279.
- Nagy, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Nagy, W. E. & Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nagy, W. E., Herman, P. A. & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233-253.

- Nagy, W. E. & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. I M. L. Kamil & P. B. Mosenthal & P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 269-284). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Nielsen, J. C. & Møller, L. (1998). *Tekstlæseprøverne TL1-5. Håndbog. Om evaluering og kvalificering af større børns og unges læsning*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Patberg, J. P., Graves, M. F. & Stibbe, M. A. (1984). Effects of active teaching and practice in facilitating students' use of context clues. I J. A. Niles & L. A. Harris (Eds.), *Changing perspectives on research in reading/language processing and instruction. Thirty-third yearbook of the National Reading Conference* (pp. 146-151). Rochester, NY: The National Reading Conference.
- Rupley, W. H., Logan, J. W. & Nichols, W. D. (1998/1999). Vocabulary instruction in a balanced reading program. *The Reading Teacher*, 52(4), 336-346.
- Schatz, E.K. & Baldwin, R.S. (1986). Context clues are unreliable predictors of word meanings. *Reading Research Quarterly*, 21, 439-453.
- Schwartz, R. M. (1988). Learning to learn vocabulary in content area books. *Journal of reading*, 32(2), 108-118.
- Schwartz, R. M. & Raphael, T. E. (1985a). Concept of definition: A key to improving students' vocabulary. *The Reading Teacher*, 39, 198-205.
- Schwartz, R. M. & Raphael, T. E. (1985b). Instruction in the concept of definition as a basis for vocabulary acquisition. I J. A. Niles & R. V. Lalik (Eds.), *Issues in literacy: A research perspective. Thirty-fourth yearbook of The National Reading Conference* (pp. 116-124). Rochester, NY: The National Reading Conference.
- Simpson, M. L. & Randall, S. N. (2000). Vocabulary development at the college level. I R. F. Flippo & D. C. Caverly (Eds.), *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 43-73). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sinatra, R. & Dowd, C. A. (1991). Using syntactic and semantic clues to learn vocabulary. *Journal of Reading*, 35(3), 224-229.
- Stahl, S. A. (1998). Four questions about vocabulary knowledge and reading and some answers. I C. R. Hynd (Ed.), *Learning from text across conceptual domains* (pp. 73-94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stahl, S. A. & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110.
- Stanovich, K. E. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. I H. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 24, pp. 133-180). Orlando, FL: Academic Press.
- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. I M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89-105). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. J. & Powell, J. S. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, 38, 878-893.
- Swanborn, M. S. L. & de Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(3), 261-285.
- Tomesen, M. & Aarnoutse, C. (1998). Effects of an instructional programme for deriving word meanings. *Educational Studies*, 24(1), 107-128.
- Van Daalen-Kapteijns, M., Elshout-Mohr, M. & De Glopper, K. (2001). Deriving the meaning of unknown words from multiple contexts. *Language Learning*, 51(1), 145-181.
- Van Daalen-Kapteijns, M. M. & Elshout-Mohr, M. (1981). The acquisition of word meanings as a cognitive learning process. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 386-399.

Ordkendskab og læseforståelse



I adskillige undersøgelser er der påvist en stærk sammenhæng mellem elevers ordkendskab og læseforståelse. Imidlertid er årsagen til denne sammenhæng ikke klarlagt. I denne oversigtsartikel redegøres der for forskellige hypoteser om årsag-virkningsforholdet mellem ordkendskab og læseforståelse og for det empiriske belæg for hypoteserne. De pædagogiske implikationer diskuteres.

Af Anna Gellert
Center for Læseforskning
Københavns Universitet

Indledning

I folkeskolens ældste klasser og på ungdomsuddannelserne bliver eleverne præsenteret for mange ord, som kun sjældent benyttes i dagligdags tale. Nogle af disse ord er emnespecifikke og knyttede til bestemte fag, fx ord som »elektron« og »enevælde«, som eleverne typisk vil møde i forbindelse med undervisningen i henholdsvis fysik og historie. Andre ord som fx »kriterium« og »fundament« anvendes derimod i mange forskellige fag og sammenhænge.

I en hvilken som helst klasse kan der forventes at være store individuelle forskelle i elevernes kendskab til de ord, som anvendes af lærerne og i undervisningsmaterialerne. Det er oplagt, at der kan være *kvantitative* forskelle, således at nogle elever simpelthen kender et større antal ord end andre. Men derudover kan der også være *kva-*

litative forskelle i elevernes kendskab til de samme ord. Som Beck & McKeown (1991) har beskrevet, kan kendskab til et ord siges at udgøre et kontinuum, hvor det ene yderpunkt er, at eleven aldrig har hørt eller set ordet før, og det andet yderpunkt indebærer, at han har fuldt kendskab til ordets betydning i forskellige kontekster og ordets forbindelse til andre ord inden for samme betydningsfelt. Imellem disse to yderpunkter findes der forskellige niveauer af ordkendskab, hvor eleven fx kun har en vag fornemmelse af ordets betydning, eller hvor han kun kender det i en snæver betydning fra en bestemt kontekst. Ordkendskab er således ikke blot et spørgsmål om at kende eller ikke kende et ord, men også om niveauet af kendskab til det pågældende ord.

Elevers ordkendskab har generelt vist sig at være en stærk indi-

kator for deres forståelse af tekster. Der er således påvist stærke sammenhænge mellem børn og unges resultater på standardiserede test af henholdsvis ordkendskab og læseforståelse (fx Biemiller, 2001; Cunningham, Stanovich & Wilson, 1990; Cunningham & Stanovich, 1997; Shankweiler, Lundquist, Dreyer & Dickinson, 1996). Danske undersøgelser blandt elever på ungdomsuddannelser har desuden vist, at elevernes forståelse af fagtekster i høj grad er relateret til deres kendskab til fagord inden for deres uddannelsesområde (Gellert, 1999; Gellert, 2001).

Imidlertid kan der ikke på denne baggrund uden videre drages konklusioner om det kausale forhold mellem ordkendskab og læseforståelse. Der kan således tænkes flere mulige forklaringer på den påviste sammenhæng mellem disse to faktorer. Umiddelbart virker det som en oplagt forklaring, at elever med et begrænset ordforråd oftere støder på ukendte ord i tekster og derfor typisk vil få et ringere udbytte af deres læsning end elever med et mere omfattende ordforråd. En anden hypotese går ud på, at de påviste sammenhænge skal ses i lyset af den viden, eleverne har om emnet for en given tekst. Elevernes kendskab til ord inden for et bestemt emne kan således antages at afspejle det niveau af viden, de i forvejen har om emnet, og det er muligt, at det i virkeligheden er denne

viden snarere end kendskabet til de enkelte ord i teksten, der er central for elevens forståelse af den pågældende tekst. En tredje mulig forklaring på sammenhængen mellem ordkendskab og læseforståelse er, at læsning i sig selv kan være et redskab til tilegnelse af nye ord, således at de elever, der har læst meget, herigennem har opnået både en bedre læsefærdighed og et større ordforråd end de elever, der har brugt mindre tid på læsning. Endelig er det også muligt, at sammenhængen mellem ordkendskab og læseforståelse primært afspejler elevernes generelle evner til at lære. Disse forskellige hypoteser har alle været bragt på bane og er blevet diskuteret i forsøg på at finde en forklaring på den stærke sammenhæng mellem ordkendskab og læseforståelse (fx Anderson & Freebody, 1981; Mezynski, 1983; Ruddell, 1994; Stahl, 1998), men spørgsmålet om årsag-virkningsforholdet er langt fra klarlagt. Da der kan udledes forskellige pædagogiske konsekvenser på baggrund af de enkelte hypoteser, er diskussionen ikke blot af teoretisk interesse, men kan også danne grundlag for overvejelser om, hvorvidt det kan betale sig at afsætte tid til ordkendskabsundervisning og i givet fald hvilke forhold en sådan undervisning bør tage højde for.

I denne artikel redegøres der nærmere for de skitserede hypoteser om det kausale forhold mellem

ordkendskab og læseforståelse samt for, hvorvidt der er empirisk belæg for hver af dem. Endvidere diskuteres de pædagogiske implikationer ¹

Ordkendskab som redskab til læseforståelse

Den grundlæggende antagelse i den første hypotese er, at kendskab til ords betydning sætter en person i stand til at forstå en tekst, der in-

deholder de pågældende ord. Den stærke sammenhæng mellem ordkendskab og læseforståelse forklares ifølge denne hypotese med, at personer med et lille ordforråd oftere støder på ukendte ord i tekster og derfor har en ringere læseforståelse end personer med et større ordforråd (fx Becker, 1977; Shand, 1993). Kort sagt antages det, at jo flere ords betydninger en person kender, jo bedre vil han være i stand til at forstå tekster.

Ordkendskab → læseforståelse

Figur 1: Model af den første hypotese

Hvis et sådant direkte årsag-virkningsforhold mellem ordkendskab og læseforståelse eksisterer, må det forventes, at undervisning i udvalgte ords betydning ikke alene vil forbedre elevers kendskab til disse ord, men også deres forståelse af tekster, hvori ordene indgår. For at afdække, om der er belæg for denne hypotese, er det derfor relevant at inddrage resultaterne af træningsundersøgelser, der har belyst effekten af undervisning i betydningen af konkrete, nye ord. De træningsundersøgelser, der er gennemført, har generelt vist, at elever, som modtog en sådan ordkendskabsundervisning, gik mere frem på test af kendskab til de trænedede ord end

elever, som ikke modtog denne undervisning (fx Beck, Perfetti & McKeown, 1982; Pany, Jenkins & Schreck, 1982). Dette resultat er ikke overraskende, men viser blot, at det faktisk er muligt gennem målrettet undervisning at forbedre elevers kendskab til bestemte ord så meget, at der kan påvises fremgang på forskellige typer af ordkendskabstest. Imidlertid varierer resultaterne af træningsundersøgelserne med hensyn til det springende punkt: om der kan påvises en overføringseffekt på elevernes læseforståelse. Nogle af de gennemførte træningsundersøgelser har således ikke kunnet påvise en overføringseffekt på elevernes for-

ståelse af tekster, der indeholdt de trænede ord (fx Pany et al., 1982; Tuinman & Brady, 1974). I modsætning hertil har andre undersøgelser vist, at elever, der fik ordkendskabsundervisning, efterfølgende opnåede bedre resultater på test af læseforståelse end elever, der ikke fik en sådan undervisning (fx Beck et al., 1982; Bos & Anders, 1990; McKeown, Beck, Omanson & Perfetti, 1983; Medo & Ryder, 1993). Overføringseffekten af undervisning i konkrete ords betydning er primært blevet påvist ved læsning af tekster, der indeholdt de trænede ord. Der er kun konstateret en svag overføringseffekt på elevernes resultater på standardiserede læseforståelsestest (Beck et al., 1982).

De modstridende resultater af træningsundersøgelserne kan i nogen grad forklares på baggrund af forskelle i de anvendte undervisningsmetoder. Der kan således udpeges flere faktorer, der adskiller de træningsforløb, der medførte en positiv effekt på elevernes læseforståelse fra dem, der ikke gjorde (jf. oversigtsartikler af Blachowicz & Fischer, 2000; Mezynski, 1983; Stahl, 1998; Stahl & Fairbanks, 1986). I undersøgelserne uden overføringseffekt på læseforståelsen arbejdede eleverne således hovedsageligt med at forbinde de enkelte træningsord med definitioner eller synonymmer. De effektfulde træningsforløb indeholdt derudo-

ver øvelser, der sigtede mod at give eleverne viden om, hvordan de enkelte ord var relateret til andre ord inden for det samme betydningsfelt og om, hvordan ordene kunne bruges i forskellige kontekster. I de effektfulde forløb blev eleverne typisk involveret i diskussioner om betydningen af træningsordene og blev endvidere præsenteret for ordene flere gange end i de træningsforløb, hvor der ikke kunne konstateres nogen overføringseffekt på læseforståelsen.

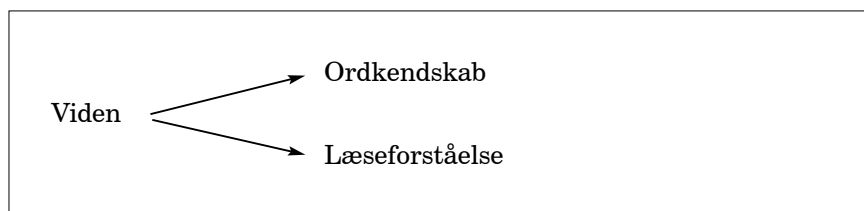
Sammenfattende tyder resultaterne af træningsundersøgelserne på, at direkte undervisning i betydningen af nye ord i nogen grad kan forbedre elevens forståelse af tekster. Det lader imidlertid til at være en forudsætning, at eleverne opnår et ret omfattende kendskab til betydningen af de nye ord og deres forbindelser til betydningsmæssigt beslægtede ord, hvis ordkendskabet skal kunne være til nytte i forbindelse med tekstlæsning.

Viden – en bagvedliggende faktor

Ifølge en anden hypotese skyldes forholdet mellem ordkendskab og læseforståelse primært, at begge disse faktorer er relateret til en tredje faktor, nemlig viden. Fortalere for denne hypotese fremhæver, at relevant viden inden for et bestemt emneområde indebærer kendskab til ord og begreber, der er specifikke for det pågældende em-

ne (fx Anderson & Freebody, 1981; Diakidoy, 1998). Ifølge hypotesen er kendskab til de ord, der optræder i en tekst, et tegn på, at læseren har den viden, der er nødvendig for at forstå den pågældende tekst. Hvis en læser fx forstår en tekst, hvori et ord som »fotosyntese« indgår, kender læseren sandsynligvis en række andre relaterede ord og har en viden om biologi, som frem-

mer forståelsen af den konkrete tekst. Hvor det i den første hypotese betones, at kendskab til de enkelte ords betydning er et redskab til at forstå teksten, er det ifølge den anden hypotese altså ikke læserens ordkendskab, der i sig selv er afgørende for læseforståelsen, men snarere den viden om emner og relaterede begreber, som dette ordkendskab repræsenterer.



Figur 2: Model af den anden hypotese

Flere forhold kan siges at underbygge hypotesen om viden som en faktor, der ligger bag både læseforståelse og ordkendskab. For det første er det veldokumenteret, at læsers forhåndsviden om emnet for en tekst har stor betydning for deres udbytte af teksten. Adskillige undersøgelser har således vist, at læsere med omfattende viden om et emne generelt klarer sig bedre på test af forståelse af tekster, der handler om det pågældende emne, end læsere med mere begrænset viden om emnet (fx Adams, Bell & Perfetti, 1995; Haenggi & Perfetti, 1994).

For det andet er der data, der tyder på, at viden er relateret til såvel ordkendskab som læseforståelse, blandt andet fra en dansk undersøgelse af handelsskoleelever (Gellert, 2001). I denne undersøgelse deltog eleverne i nogle test, der afdækkede deres læseforståelse af udvalgte fagtekster fra to fag i deres uddannelse. Derudover deltog eleverne i flere forskellige ordkendskabstest. Den ene test var en faglig ordkendskabstest, hvor alle testordene var emnemæssigt relaterede til de udvalgte fag. Den anden ordkendskabstest var en mere almen test af ordkendskab, hvor test-

ordene ikke var relaterede til bestemte fag eller emner. Undersøgelsen viste, at elevernes resultater på de faglige læseforståelsestest i højere grad var relateret til deres resultater på den faglige ordkendskabstest end til deres resultater på den almene ordkendskabstest. Selv når der var taget højde for spredningen i elevernes almene ordkendskab, var der stadig en væsentlig del af spredningen i deres forståelse af de uddannelsesfaglige tekster, der kunne »forklares« ud fra deres resultater på testen af fagligt ordkendskab. De anvendte testord i den faglige ordkendskabstest optrådte *ikke* i de tekster, der blev anvendt i læseforståelsestestene, så resultatet kan ikke skyldes, at det var elevernes kendskab til disse konkrete ord, der påvirkede deres læseforståelse af fagteksterne. Resultatet kan derimod tolkes som et udtryk for, at elevernes resultater på de anvendte faglige ordkendskabstest var et indirekte mål for deres faglige emnekendskab, og at dette emnekendskab var en underliggende faktor, som også påvirkede deres udbytte af fagteksterne.

Hypotesen om emnespecifik viden som en vigtig underliggende faktor er særlig interessant i skole- og uddannelsesmæssige sammenhænge, fordi mange af de nye ord, som elever møder i undervisningsmaterialerne, netop er knyttede til bestemte emner og fagområder. En

undersøgelse af norske skolebøger fra 4. til 9. klasse viste således, at en stor del af de lavfrekvente ord, der forekom i fx fysikbøgerne, ikke forekom i bøgerne til andre af skolens fag (Golden, 1984).

Elevernes forståelse af fagspecifikke ord som fx »elektron« og »fotosyntese« kan ud fra videnshypotesen formodes at være relateret til deres viden om centrale begreber inden for fagene fysik og biologi. Fortalerne for hypotesen om viden som en central underliggende faktor lægger netop vægt på, at undervisning i betydningen af nye ord generelt skal foregå i sammenhæng med indlæring af ny viden og nye begreber inden for bestemte emneområder, således at ordbetydningerne relateres til den viden, eleverne allerede har, eller til den viden, som de er i gang med at erhverve sig om et emne. Det anbefales også i den sammenhæng, at ordkendskabsundervisningen tager udgangspunkt i kategorier af betydningsmæssigt beslægtede ord og sigter mod at få eleverne til at forstå forholdene mellem ordene inden for disse kategorier (fx Bos & Anders, 1990; Mezynski, 1983). Disse anbefalinger støttes af resultaterne af flere træningsundersøgelser. Som nævnt i afsnittet om den første hypotese har det blandt andet netop været karakteristisk for de træningsundersøgelser, der viste overføringseffekt på læseforståelsen, at undervisningen sigte-

de mod at give eleverne en bred viden om, hvordan de enkelte ord var relateret til andre ord inden for det samme betydningsfelt. Således påviste fx Beck et al. (1982) en positiv effekt af en ordkendskabsundervisning, hvor der blev arbejdet med grupper af ord, der betydningsmæssigt var beslægtede. Bos og Anders (1990) foretog blandt svage læsere en sammenlignende undersøgelse af forskellige undervisningsmetoder til indlæring af nye ord i forbindelse med naturfag og fandt, at der var størst effekt af de typer af ordkendskabsundervisning, hvor eleverne deltog i diskussioner om, hvad de allerede vidste om emnet, og arbejdede med at klarlægge de betydningsmæssige forbindelser mellem de nye ord.

Sammenfattende lader der således til at være empirisk belæg for hypotesen om, at videnskomponenten bør medtænkes i forklaringen af forholdet mellem ordkendskab og læseforståelse.

Læsning som redskab til tilegnelse af nye ord

Det er blevet påpeget, at antallet af ord, som børn tilegner sig i løbet af skolealderen, er så stort, at det umuligt kan tilskrives direkte undervisning i de enkelte ords betydning (fx Beck & McKeown, 1991; Nagy, 1997). Mange har på denne baggrund argumenteret for, at tilegnelsen af nye ords betydning primært må finde sted, når eleverne støder på ukendte ord og udleder ordenes betydning ved hjælp af den kontekst, de forekommer i. Eleverne kan møde ukendte ord, både når de lytter, og når de læser, men mange forskere anser læsning for at være den væsentligste kilde til tilegnelse af nye ord og dermed omfanget af elevernes læsning som afgørende for udviklingen af ordforrådet (fx Elbro, 2001; Nagy, 1997; Stanovich, 1986; Stanovich, West, Cunningham, Cipielewski & Siddiqui, 1996).

Læsning → Ordkendskab

Figur 3: Model af den tredje hypotese

Antagelsen om, at læsning er en særlig vigtig kilde til tilegnelse af nye ord, underbygges af undersøgelser, der har vist, at forekomsten af sjældne ord er væsentligt

højere i skrevet sprog end i talt sprog. Hayes og Ahrens (1988) undersøgte således forekomsten af ord, der rangerede lavere end nr. 10.000 på hyppighedslistor over en-

gelske ord. Deres optællinger viste, at der ud fra dette kriterium forekom 50% flere sjældne ord i børnebøger end i tv-programmer for børn, og at der i aviser og ugeblade for voksne forekom cirka tre gange så mange sjældne ord som i samtaler mellem voksne og i tv-programmer for voksne. Der er således generelt langt større sandsynlighed for at støde på helt eller delvist ukendte ord, når man læser, end når man lytter.

Flere forskere har gennemført undersøgelser med henblik på at belyse, i hvilket omfang elever under læsning udleder betydningen af ukendte ord på basis af den kontekst, som ordene optræder i (fx Diakidoy, 1998; Konopak, 1988; Nagy, Anderson & Herman, 1987; Shu, Anderson & Zhang, 1995). På baggrund af resultaterne af sådanne undersøgelser er det blevet estimeret, at der er en gennemsnitlig sandsynlighed på cirka 15% for, at en læser tilegner sig betydningen af et ukendt ord efter at have mødt ordet en enkelt gang i en naturlig kontekst (Swanborn & de Glopper, 1999). Sandsynligheden for, at et ord tilegnes efter en enkelt præsentation, afhænger blandt andet af andelen af ukendte ord i de anvendte tekster og af elevernes alder og læseniveau (jf. fx Diakidoy, 1998; Konopak, 1988). Det vil altså sige, at jo flere ukendte ord en tekst indeholder og jo ringere eleverne læser, jo mindre er sandsynligheden

for, at betydningen af de enkelte ukendte ord tilegnes ud fra konteksten.

Under alle omstændigheder tyder en sandsynlighed på cirka 15% ikke umiddelbart på, at et enkelt møde med et ukendt ord i forbindelse med læsning giver særlig gode muligheder for at udlede ordets betydning ud fra konteksten. Her bør det imidlertid tages i betragtning, at der som nævnt i indledningen findes forskellige niveauer af ordkendskab. Det er sandsynligt, at en læser ved det første møde med et ukendt ord kun vil få en vag fornemmelse af ordets betydning, hvorimod flere møder med det samme ord i forskellige kontekster kan give læseren et gradvist mere præcist indtryk af betydningen. I denne sammenhæng er det oplagt, at personer, der læser meget, har flere muligheder for at møde de samme ord i forskellige kontekster end personer, der kun læser lidt, og dermed flere muligheder for gradvist at tilegne sig betydningen af nye ord.

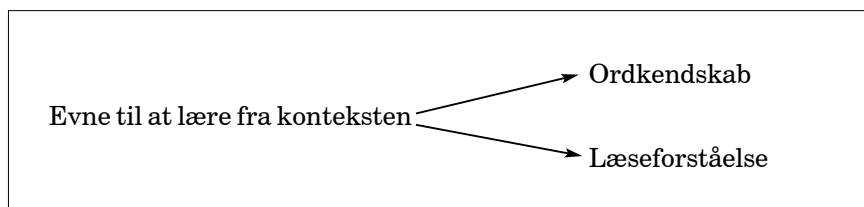
Flere undersøgelser har da også dokumenteret, at individuelle forskelle i omfanget af børn og voksnes læsning er relateret til både omfanget af deres ordforråd og deres læsefærdighed (fx Cunningham & Stanovich, 1991, 1997; Stanovich & Cunningham, 1992). I en undersøgelse afdækkede Stanovich & Cunningham (1992) omfanget af en stor gruppe college-studerendes

læseerfaring og sammenholdt dette med de studerendes resultater på test af ordkendskab, læseforståelse, non-verbal intelligens og viden om historie og litteratur. Undersøgelsen viste, at forskelle i omfanget af læseerfaring faktisk kunne »forklare« en væsentlig del af spredningen i de studerendes resultater på de anvendte test af ordkendskab og viden, selv efter at der var taget højde for forskellene på deres resultater på test af både læseforståelse og non-verbal intelligens. Endvidere fandt Cunningham & Stanovich (1997) i en længdeundersøgelse af skoleelever, at omfanget af elevernes læseerfaring var relateret til deres resultater på test af ordkendskab, selv når der var taget højde for, hvordan disse elever på et tidligere alderstrin klarede sig på test af læseforståelse. Disse resultater tyder sammenfattende på, at omfanget af elevernes læsning op gennem skoleårene spiller en selvstændig rolle for udviklingen af ordforrådet.

Evne til at lære – en bagvedliggende faktor

De påviste sammenhænge mellem elevers præstationer på test af læseforståelse og ordkendskab afspejler ifølge nogle forskere primært individuelle forskelle i sproglige evner eller intelligens (fx Hunt, 1978; Jensen, 1980). Et væsentligt problem i at behandle denne teori

består i, at der blandt fagfolk hersker stor uenighed om, hvad intelligens overhovedet er (jf. fx Gardner, 1999; Hansen, 1997; Siegel, 1995). Det ligger uden for denne artikels rammer at give en nærmere diskussion af dette kontroversielle begreb. I stedet redegøres der i det følgende kort for en teori, som sammenkæder intelligensbegrebet med både læseforståelse og ordkendskab og som derfor er særlig interessant i denne sammenhæng (Sternberg, 1987; Sternberg & Powell, 1983). Sternberg har således argumenteret for, at en persons generelle evne til at lære fra konteksten er en vigtig komponent i begrebet intelligens. En sådan evne til at lære fra konteksten påvirker tilegnelsen af både nye ord og informationer fra tekster. En ordkendskabstest kan ifølge Sternberg ses som et indirekte mål for en persons evne til at lære ords betydninger ud fra konteksten og afspejler således den viden om ord, som en person har tilegnet sig forud for testtidspunktet. En læseforståelsestest beskrives som et mere direkte mål for en persons evne til at tilegne sig ny viden fra konteksten på testtidspunktet. En persons præstation på test af såvel ordkendskab som læseforståelse afspejler altså ifølge denne teori en generel evne til at lære fra konteksten, og denne generelle evne antages at udgøre en vigtig del af en persons intelligens.



Figur 4: Model af den fjerde hypotese

Undersøgelser har vist, at elevers præstationer på test af færdigheder i at udlede betydningen af nye ord på basis af konteksten er relateret til såvel deres ordforråd som deres niveau af læseforståelse (fx Herman, Anderson, Pearson & Nagy; 1987; Shefelbine, 1990). Denne sammenhæng kan ud fra Sternbergs teori fortolkes på den måde, at elevernes generelle evne til at lære fra konteksten afspejler sig i deres præstationer på opgaver i at udlede ordbetydninger fra konteksten, og at denne evne har betydning for både deres ordforrådsudvikling og deres læseforståelse. En anden forklaring på den nævnte sammenhæng kan imidlertid være, at gode læsere med et omfattende ordforråd generelt har lettere ved at udlede betydningen af et ukendt ord på basis af konteksten, fordi de typisk har en bedre forståelse af denne kontekst og dermed et bedre udgangspunkt for at gætte på betydningen af det konkrete ord.

Elevers færdigheder i at benytte konteksten til at udlede ukendte ords betydning er blevet trænet i en

række undersøgelser (fx Jenkins, Matlock & Slocum, 1989; Tomesen & Aarnoutse, 1998). En sådan træning har generelt haft en positiv effekt på elevernes færdigheder i at udlede ords betydning fra konteksten (jf. oversigtsartikel af Fukink & de Glopper, 1998). Imidlertid er det ikke velbelyst, om en forbedring af disse færdigheder på længere sigt fremmer udviklingen af elevers ordforråd og deres udbytte af tekster.

Sammenfattende kan Sternbergs teori om evnen til at lære fra konteksten muligvis bidrage til en forklaring på sammenhængen mellem ordkendskab og læseforståelse, men der kan ikke umiddelbart siges at være noget klart empirisk belæg for teorien.

Sammenfatning vedrørende hypoteserne

I de foregående afsnit er fire forskellige hypoteser om årsag-virkningsforholdet mellem ordkendskab og læseforståelse blevet gennemgået. I den første hypotese understreges det, at når læseren først

kender de ord, der indgår i tekster, vil dette kendskab fremme læseforståelsen. Som beskrevet er der et vist belæg for denne hypotese, idet det er påvist, at ordkendskabsundervisning under visse omstændigheder kan medføre en bedre læseforståelse af tekster, der indeholder de trænedede ord. En vigtig pointe i den anden hypotese er, at nye ord typisk læres i forbindelse med tilegnelse af ny viden om et emne, hvilket resultaterne af flere undersøgelser også synes at underbygge. Endvidere peges der i den tredje hypotese på, at omfanget af læsning har en selvstændig betydning for udviklingen af ordforrådet. Som nævnt er det blevet påvist, at der er relativt stærke sammenhænge mellem børn og unges læseerfaring og deres resultater på test af både læseforståelse, ordkendskab og viden. En oplagt forklaring på disse sammenhænge er, at omfattende læsning giver unikke muligheder for både at forbedre læsefærdigheden, tilegne sig ny viden om forskellige emner og lære nye ord og begreber i en meningsfuld kontekst.

På den ene side fremmes læserens forståelse af en tekst, hvis han i forvejen kender til de ord, der indgår i teksten og det emne, der behandles. På den anden side har læsning i sig selv betydning for ordforrådsudviklingen og tilegnelsen af ny viden. Der er altså en gensidig sammenhæng mellem ordkend-

skab, viden og læsning. Selv om der i de tre nævnte hypoteser om årsagvirkningsforholdet mellem ordkendskab og læseforståelse fokuseres på forskellige aspekter, udelukker hypoteserne således ikke hinanden, men kan snarere siges at supplere hinanden.

Endnu en mulighed er, at elevernes sproglige evner eller intelligens har afgørende betydning for såvel ordforrådsudviklingen som læseforståelsen. Denne hypotese er vanskelig at behandle uden en nærmere afgrænsning af disse evner. Der blev derfor i det foregående redegjort for en specifik teori om evnen til at lære fra konteksten som en central bagvedliggende faktor. Der er imidlertid ikke fundet entydigt belæg for teorien.

Pædagogiske implikationer

I det følgende skitseres nogle pædagogiske implikationer af de fremsatte hypoteser, idet der fokuseres på mulige tiltag over for svage læsere med et begrænset ordforråd.

Der er som nævnt fundet belæg for hypotesen om, at læsning i sig selv er et vigtigt redskab i forbindelse med tilegnelsen af nye ord. Elever, der læser meget, har således bedre muligheder for at tilegne sig ord, der ligger ud over et dagligdags ordforråd, end elever, der undgår læsning. På denne baggrund virker det som en oplagt pædagogisk opgave at forsøge at motivere alle elever til at læse så meget som

muligt, både i skolen og i fritiden. Imidlertid vil svage læsere ofte have svært ved at forstå de tekster, der retter sig mod deres aldersgruppe og klassetrin, da disse tekster typisk vil ligge over deres læseniveau og indeholde mange ord, som de ikke kender. Svage læsere vil under deres læsning ikke alene støde på relativt mange ord, som de ikke kender, men vil også på grund af deres læsevanskeligheder have færre mentale ressourcer tilovers til at forsøge at udlede betydningen af de ukendte ord. Over for denne gruppe virker det derfor ikke pædagogisk forsvarligt at forlade sig på, at opmuntring til megen læsning vil være tilstrækkeligt til at bryde den onde cirkel.

Spørgsmålet er så, om det kan betale sig at give ordkendskabsundervisning til disse elever, og i givet fald hvordan en sådan undervisning bør tilrettelægges. Blandt andet den tidligere nævnte undersøgelse af Bos og Anders viste, at et grundigt arbejde med ords betydning i en emnemæssig kontekst havde en positiv effekt på svage læsers forståelse af tekster. En sådan undervisning kan siges at ligge i forlængelse af både den første hypotese om ordkendskab som redskab til læseforståelse og den anden hypotese om videnskomponenten som en vigtig faktor. I praksis vil det imidlertid i den daglige undervisning være tidsmæssigt umuligt at arbejde grundigt med alle

ord, som kan formodes at være helt eller delvist ukendte for nogle af eleverne. Læreren vil derfor i praksis være nødt til at fokusere på nogle få udvalgte ord. Eksempelvis kan læreren før elevernes læsning af en tekst lægge op til en diskussion af betydningen af ord og begreber, som er centrale for forståelsen af teksten, således at ordene relateres til den viden, som eleverne allerede har eller er i færd med at opbygge om emnet for teksten. Selv om det som nævnt ikke er praktisk muligt at give en omfattende undervisning i alle nye ords betydning, kan et grundigt arbejde med udvalgte nøgleord i en emnemæssig kontekst sandsynligvis medvirke til at gøre det nemmere for især svage læsere at komme igennem nogle tekster.

Den omtalte undervisning i konkrete ords betydning kan eventuelt suppleres med en undervisning, der sigter mod at lære eleverne at benytte hensigtsmæssige strategier, så de på egen hånd kan udlede betydningen af ukendte ord, som de møder under læsningen af tekster. Der er udviklet flere metoder, der sigter mod at forbedre elevernes færdigheder i selv at finde frem til betydningen af nye ord under læsningen (jf. oversigtsartikler af Blachowicz & Fisher, 2000; Shkoza, i tryk). Undervisning i brug af sådanne strategier kan i bedste fald tænkes at medføre en mere generel effekt end undervisningen i betyd-

ningen af konkrete enkeltord. Det er imidlertid ikke velbelyst, hvilken effekt disse undervisningsmetoder har på svage læsers forståelse af tekster.

Som nævnt kan flere af de beskrevne hypoteser siges at supplere hinanden, idet de hver især belyser forskellige aspekter af årsag-virkningsforholdet mellem ordkendskab og læseforståelse. Tilsvarende kan flere af de skitserede pædagogiske tiltag sandsynligvis på forskellig vis bidrage til at fremme elevers ordforrådsudvikling.

Note

- 1 Tosprogede elever udgør en særskilt gruppe i denne sammenhæng. Undersøgelser har vist, at elever, der testes i ordkendskab og læseforståelse på et andet sprog end deres modersmål, gennemsnitligt klarer sig ringere på de anvendte test end elever, der har sproget som modersmål (fx Gimbel, 1995; Nielsen, 1998). En diskussion af tosprogede elevers særlige vanskeligheder ligger imidlertid uden for denne artikels rammer.

Litteratur

- Adams, B. C., Bell, L. C. & Perfetti, C. A. (1995). A trading relationship between reading skill and domain knowledge in children's text comprehension. *Discourse Processes*. Vol. 20, pp. 307-323.
- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. I: J. T. Guthrie (red.). *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Beck, I. & McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. I: P.D. Pearson (red.). *Handbook of Reading Research* (pp. 789-814). New York: Longman.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. & McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 74, pp. 506-521.
- Becker, W. C. (1977). Teaching reading and language to the disadvantaged – what we have learned from field research. *Harvard Educational Review*. Vol. 47, pp. 518-543.
- Biemiller, A. (2001). The relationship between vocabulary assessed with picture vocabulary methodology, same words with sentence context method, root word inventory, and reading comprehension. Fremlægelse ved konference afholdt af the Society for the Scientific Study of Reading, Boulder, Colorado, juni 2001.
- Blachowicz, C. L. Z. & Fisher, P. (2000). Vocabulary instruction. I: Kamil, Mosenthal, Pearson & Barr (red.): *Handbook of Reading Research III* (pp. 503-523). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bos, C. S. & Anders, P. L. (1990). Effects of interactive vocabulary instruction on the vocabulary learning and reading comprehension of junior-high learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*. Vol. 13, pp. 31-42.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 83, pp. 264-274.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and

- its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*. Vol. 33(6), pp. 934-945.
- Cunningham, A. E., Stanovich, K. E. & Wilson, M. R. (1990). Cognitive variation in adult college students differing in reading ability. I: T. Carr & B. A. Levy (red.). *Reading and Its Development: Component Skills Approaches*. New York: Academic Press (pp. 129-159).
- Diakidoy, I.-A. (1998). The role of reading comprehension in word meaning acquisition during reading. *European Journal of Psychology of Education*. Vol. 13(2), pp. 131-154.
- Elbro, C. (2001). *Læsning og læseundervisning*. Gyldendal Uddannelse.
- Fukkink, R. G. & de Glopper, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: a meta-analysis. *Review of Educational Research*. Vol. 68(4), pp. 450-469.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Gellert, A. (1999). Hvordan kan man forudsige forskelle i elevers læseforståelse af faglige uddannelsestekster? *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Vol. 36 (5-6), pp. 395-418.
- Gellert, A. (2001). Reading comprehension, vocabulary knowledge and decoding skills in commercial school students. Manuskript. Center for Læseforskning, Københavns Universitet.
- Gimbel, J. (1995). Bakker og udale. *Sprogforum* (3), pp. 28-34.
- Golden, A. (1984). Fagord og andre ord i o-fagsbøger for grunnskolen. I: Hvenekilde & Ryen (red.) *Kan jeg få ordene dine, lærer?* Oslo: LNU/Cappelen.
- Golden, A. (1998). *Ordforråd, ordbruk og ordindlæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haenggi, D. & Perfetti, C. A. (1994). Processing components of college-level reading comprehension. *Discourse Processes*. Vol. 17, pp. 83-104.
- Hansen, M. (1997). *Intelligens og tænkning – en bog om kognitiv psykologi*. Horsens: Åløkke.
- Hayes, D. P. & Ahrens, M. G. (1988). Vocabulary simplification for children: a special case of »motherese«? *Journal of Child Language*. Vol. 15(2), pp. 395-410.
- Herman, P. A., Anderson, R. C., Pearson, P. D. & Nagy, W. E. (1987). Incidental acquisition of word meaning from expositions with varied text features. *Reading Research Quarterly*. Vol. 22, pp. 263-284.
- Hunt, E. (1978). Mechanics of verbal ability. *Psychological Review*. Vol. 85, pp. 109-130.
- Jenkins, J. R., Matlock, B. & Slocum, T. A. (1989). Two approaches to vocabulary instruction: the teaching of individual word meanings and practice in deriving word meaning from context. *Reading Research Quarterly*. Vol. 24(2), pp. 215-235.
- Jensen, A. R. (1980). *Bias in mental testing*. New York: Free Press.
- Konopak, B. C. (1988). Eight graders' vocabulary learning from inconsiderate and considerate text. *Reading Research and Instruction*. Vol. 27(4), pp. 1-14.
- McKeown, M. G. (1985). The acquisition of word meaning from context by children of high and low ability. *Reading Research Quarterly*. Vol. 20, pp. 482-496.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. & Perfetti, C. A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: a replication. *Journal of Reading Behavior*. Vol. 15, pp. 3-18.

- Medo, M. A. & Ryder, R. J. (1993). The effects of vocabulary instruction on readers' ability to make causal connections. *Reading Research and Instruction*. Vol. 22(2), pp. 119-134.
- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*. Vol. 53(2), pp. 253-279.
- Nagy, W. (1997). On the role of context in first- and second-language vocabulary. I: N. Schmitt & McCarthy (red.). *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C. & Herman, P. A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*. Vol. 24(2), pp. 237-270.
- Nagy, W. E. & Herman, P. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. I: M. G. McKeown & M. E. Curtis (red.). *The Nature of Vocabulary Acquisition* (pp. 19-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nielsen, J. C. (1998). *Tosprogede elever sprog og læsning på deres første- og andetsprog – en undersøgelse af tyrkisk-sprogede elever*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Pany, D., Jenkins, J. J., Schreck, J. (1982). Vocabulary instruction: Effects on word knowledge and reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*. Vol. 5, pp. 202-215.
- Ruddell, M. R. (1994). Vocabulary knowledge and comprehension: A comprehension-process view of complex literacy relationships. I: R. B. Ruddell & M. R. Ruddell (red.). *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.) (pp. 414-447). Newark, DE: International Reading Association.
- Shand, M. (1993). *The role of vocabulary in developmental reading disabilities*. Urbana: Center for the Study of Reading.
- Shankweiler, D., Lundquist, E., Dreyer, L.G. & Dickinson, C. C. (1996). Reading and spelling difficulties in high school students: Causes and consequences. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. Vol. 17(4), pp. 353-360.
- Shefelbine, J. L. (1990). Student factors related to variability in learning word meanings from context. *Journal of Reading Behavior*. Vol. 22, nr. 1, pp. 71-97.
- Shkoza, B. H. (i tryk). Undervisning i ordkendskab. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*.
- Shu, H., Anderson & Zhang, H. (1995). Incidental learning of word meanings while reading: A Chinese and American cross-cultural study. *Reading Research Quarterly*. Vol. 30(1), pp. 76-95.
- Siegel, L. S. (1995). Does the IQ God exist? *The Alberta Journal of Educational Research*. Vol. 41(3), pp. 283-288.
- Simpson, M. L. & Randall, S. N. (2000). Vocabulary development at the college level. I: R. F. Flippo & D. C. Caverly (red.). *Handbook of College Reading and Study Strategy Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (pp. 43-73).
- Stahl, S. A. (1998). Four questions about vocabulary knowledge and reading and some answers. I: C. R. Hynd (red.) *Learning from text across conceptual domains*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (pp. 73-94).
- Stahl, S. A. & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*. Vol. 56(1), pp. 72-110.

- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*. Vol. 21, pp. 360-407.
- Stanovich, K.E., West, R.F., Cunningham, A. E., Cipelewski, J. & Siddiqui, S. (1996). The role of inadequate print exposure as a determinant of reading comprehension problems. I: C. Cornoldi & J. Oakhill (red.): *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention* (pp. 15-32). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stanovich, K. E. & Cunningham, A. E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure. *Memory & Cognition*. Vol. 20, pp. 51-68.
- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. I: M. G. McKeown & M. E. Curtis (red.). *The Nature of Vocabulary Acquisition* (pp. 89-105). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. J. & Powell, J. S. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*. Vol. 38, pp. 878-893.
- Swanborn, M. S. L. & de Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: a meta-analysis. *Review of Educational Research*. Vol. 69(3), pp. 261-285.
- Tomesen, M. & Aarnoutse, C. (1998). Effects of an instructional programme for deriving word meanings. *Educational Studies*. Vol. 24(1), pp. 107-128.
- Tuinman, J. J. & Brady, M. E. (1974). How does vocabulary account for variance on reading comprehension tests? A preliminary instructional analysis. I: P. Nacke (red.). *Twenty-third national reading conference yearbook* (pp. 176-184). Clemson, SC: The National Reading Conference.

Ressourceorienterede historier om børn med DAMP



Der har igennem en årrække været fokus blandt professionelle og blandt forældre på de specifikke vanskeligheder, som børn med DAMP har. Der er blevet skrevet bøger og artikler – og mange har været på kursus i håndteringen af børn med DAMP. Der er på amtsplan og i kommunalt regi blevet oprettet DAMP-klasser – og de urolige børn er forsøgt hjulpet bl.a. i disse særlige tilbud med særligt uddannet personale.

Dilemmaet i relation til dette fokus på de specifikke vanskeligheder, som børn med DAMP har, er, at vi risikerer at marginalisere børnenes ressourcer, deres kraft til at klare sig på trods af vanskeligheder. Kernen i denne artikel vil derfor være følgende:

De børn og unge, der har problemer med opmærksomhed og/eller motorik og/eller perception har også så meget andet, er også så meget andet, vil også så meget andet. DAMP er således en meget reduceret/reducerende beskrivelse af de børn, som kan så meget andet. Desværre bliver denne reducere(n)de beskrivelse af disse børn nogle gange så dominerende, at man i disse tilfælde ikke kan se børnene for bare DAMP. Jeg er således optaget af at forstå og dermed behandle disse børn og unge som hele mennesker. Det følgende vil således ligge i forlængelse af artiklen med den polemiske titel: »Snakke om problemer er noget, som de voksne har fundet på«, som jeg for et par år siden skrev til Vera – et tidsskrift for pædagoger (Hertz 1999).

Af børne- og ungdomspsykiater Søren Hertz
PsykCentrum i Hillerød.

Jeg er bevidst om, at der findes mange niveauer i forståelsen og beskrivelsen af dette felt. Jeg vil i det følgende forholde mig til spørgsmålet om børns identitetsoplevelse, deres oplevelse af sig selv som mere eller mindre kompetente, vel vidende at denne identitet selvfølgelig samskabes i mødet med an-

dre, ikke mindst os som professionelle. Jeg er optaget af dette spørgsmål om identitet og kompetence ud fra en erkendelse af, at oplevelsen af kompetence har afgørende betydning for, hvordan den enkelte forvalter sine evner, sine muligheder i livet.

Spørgsmålet om identitet

»Vi er de historier, vi fortæller om os selv« – det er én måde at beskrive spørgsmålet om identitet på (Epston et al 1992). Det er – ifølge denne måde at forstå identitet på – afgørende, hvilke historier, vi fortæller om os selv til os selv. Gode historier bliver selvbekræftende, dårlige historier skaber mistillid til egen formåen. Afgørende for identitetsopbygningen bliver derfor også, hvilke historier *andre mennesker* igen og igen fortæller om én. Selvtillid hos den enkelte opstår, når de historier, som fortælles, bliver positivt ladet. Når anerkendelsen er tydelig. Det er uhyre svært at forandre sig i et negativt felt. Børn har brug for at føle sig socialt accepteret (socialt kompetente) og herunder at opleve, at de er i stand til at suge ny viden til sig (læringsmæssigt kompetente). Og så har især de børn, der på den ene eller anden måde har det særligt vanskeligt, brug for, at blive set på som hele mennesker – og ikke kun som f.eks. DAMP-børn.

Temaet om kompetence handler således grundlæggende om opbygning af selvtillid, opbygning af troen på, at det er muligt at finde løsninger, at finde en vej videre i sit eget liv. Eller sagt med andre ord: at blive *forandringsagent i sit eget liv* frem for offer for negative selvopfyldende profetier.

En del børn med DAMP lever med en slags dobbelt identitet. På

den ene side ønsker de at give indtryk af at være seje, ikke til at skyde igennem, på den anden side viser de stor usikkerhed og utryghed ved at forsøge at leve op til de krav og forventninger, som omgivelserne stiller. Denne dobbelt identitet medfører, at de underspiller deres faktiske formåen, deres evner. De kan mere, end de viser. Denne dobbelt identitet forvirrer ofte børnenes omgivelser, hvilket børnene hurtigt fornemmer. Usikkerhed opstår hos børnene og dem, der er omkring – og en bekymrings spiral kan dermed let vokse sig stor.

En moder til en 8 årig dreng, som jeg havde set en enkelt gang sammen med hans familie, ringede en måned efter for at fortælle mig, at drengen med glad stemme efter samtalen havde sagt: »nu forstår jeg meget bedre, hvad jeg selv kan gøre«.

I familier, hvor bekymringen for barnet fylder meget, kommer alt det, der bekymrer, til at fylde meget. Fokus bliver på alt det, der giver ophav til omsorg, formaninger og rynkede bryn. Barnets egne *konstruktive* bidrag til det fælles liv, deres ønsker om at bidrage til de gode oplevelser bliver derfor ofte meget utydelige.

Min oplevelse er, at børn og unge har brug for at opleve, at bekymringen ikke fylder – og de i kraft af dette kan være med til – positivt – at bidrage til familiens liv, bidrage til at skabe nye mønstre såvel i som

udenfor familien (Hertz og Nielsen 1999).

Problemet er problemet

Teolog Peter Kemp formulerer det meget præcist og rammende: Som man betragter mennesket, behandler man det. Den australske terapeut Michael White udtrykker det på en anderledes måde: Barnet er ikke problemet, problemet er problemet (White 1990). Dette ikke-kritiske, ikke-bebrejdende syn åbner for anderledes samtaler med og om børnene – til brug for opbygning af mere fyldige kompetenceopbyggende historier om og med barnet.

En rasende 13 årig dreng udbrød under et møde med forældre, skole og sagsbehandler: »Jeg er så træt af, at alle snakker om hjerneskade. Jeg kommer til at føle mig som en grøntsag«.

Forskningen i modstandskraft, resilienceforskningen, bekræfter ovenstående tema om det centrale i begrebet anerkendelse (Rutter 1995). En anden resilienceforsker Antonovsky har samlet sin forskning i begrebet »Sense of Coherence« (Antonovsky 1996). Han benævner 3 afgørende delelementer for opbygning af modstandskraft. Evnen til at forstå den situation, som man er en del af (comprehensibility), evnen til at deltage i løsningen af ens vanskeligheder (manageability) og – som det tredje –

evnen til at forstå meningen med det, der sker og er sket (meaningfulness). Dette er ifølge min erfaring vigtige begreber at have med sig i dialogerne med børn og deres forældre.

Resilienceforskere hæfter sig også ved spørgsmålene om tryghed og sikkerhed, det at føle sig på sikker grund i relation til de vigtige voksne omkring én (Rutter 1995, Gjørnum 1998). Når jeg specifikt nævner dette, skyldes det – som det senere vil fremgå – min opmærksomhed på, at mange børn med DAMP er i en marginaliseret position, hvor usikkerheden om fremtiden har en negativ selvforstærkende betydning.

Det, man har fokus på, er tilbøjeligt til at vokse, mens det, som der ikke fokuseres så meget på, fylder mindre eller forsvinder helt. Selvtilliden risikerer at forsvinde i den megen fokus på alt det, som barnet med DAMP ikke mestrer. Samtidig er det oplagt vigtigt at hjælpe børnene til at få succes indenfor nogle af de områder, der volder dem særligt besvær – og at anerkende børnene, når de overvinder noget af det, som de ikke troede muligt. Disse sejre kan med fordel komme endnu mere ud i lyset ved at bede børnene uddybe, hvad der fik dem til at lykkes med dette eller hint.

Jeg beder ofte børn om at fortælle en episode, en historie om dem selv, som de er særligt stolte af. Jeg beder dem uddybe denne historie –

og særligt fokusere på, hvad det siger om dem, at de har været i stand til at gøre dette, som de er særligt stolte af. Jeg bliver ved dette tema, således at jeg får børnene (og deres forældre) til at for stærke indtrykket af en barn, der gør ting, som der er god grund til at være stolt af. Jeg spørger til børnenes drømme, beder dem forestille sig et liv, hvor de aktuelle vanskeligheder ikke fylder, som de gør aktuelt – og beder dem forestille sig, hvilke initiativer de tog som de første, som hen af vejen ville bidrage til at gøre fremtids drømmen virkelig. Børnene skal ofte hjælpes på vej til at huske de gode stunde, de stolte øjeblikke – og det samme gælder ofte også forældrene, som er vant til at snakke med eksperter om alle vanskelighederne (Cooperrider 1996).

Det siges, at nogle børn med DAMP føler diagnosen som en lettelse, en forklaring, selvom den i virkeligheden »bare« er en beskrivelse af nogle af de vanskeligheder, som barnet lever med – og længe har forsøgt at håndtere. Andre børn med DAMP er negativt stemt – som drengen i eksemplet ovenfor – og bliver vrede over eller kede af den problemfokusering, som let kommer til at fylde så meget i den daglige omgang med begrebet. Når det gælder forældrene er min erfaringer, at de ofte befinder sig i et dilemma, når det drejer sig om diagnosen DAMP. Min oplevelse er, at diagnosen oftest medfører lettelse/

fritagelse af skyld hos forældrene. Samtidig opstår dog ofte en resignation, der bygger på oplevelsen af, at deres barn nu er beskrevet som én, der lider af et mangeårigt handicap.

Børn med DAMP beskrives også ofte som børn, der udover deres DAMP kan have forskellige former for overbygninger. Angst, depression og destruktivitet beskrives oftest. Som det fremgår af ovenstående forstår jeg det, som nogle kalder overbygning til DAMP, som elementer i den negative selvopfyldende spiral. At kalde disse følelser for overbygninger gør, at vi risikerer at adskille begreberne – og dermed glemme, at det centrale er at hjælpe børnene med at øge deres formåen og igennem dette lægge mere og mere afstand til angsten, det depressive og det destruktive.

Drengen, der kæmpede imod at komme til at føle sig som en grøntsag, kom senere med forældrene. Jeg spurgte ham, hvordan det gik, efter at han var kommet tilbage til sin gamle klasse efter en periode i en specialforanstaltning. Han svarede: Jeg ta'r tingene, som de kommer. Et vældigt spændende svar fra en dreng, der på mange måder tidligere ikke havde formået dette, men tværtimod havde reageret voldsomt, når tingene ikke lykkedes for ham. Jeg bad drengen uddybe dette – og forældrene om at reflektere over, hvad det sagde om drengen, at han var blevet i stand

til at gøre det. En stor del af den følgende time blev brugt for sammen at drøfte hvilke ressourcer drengen og hans familie havde, som gjorde det muligt for ham at »ta' tingene som de kommer«. Vi supplerede det med en snak om, hvilke muligheder det at »tage tingene som de kommer« ville give i fremtiden – for ham og for hans familie. Senere igen deltog også drengens klasse-lærer, der bidrog til de bekræftende samtaler.

Når børn oplever, at de er i stand til at føre nogle af deres drømme ud i virkeligheden, er det samtidig vigtigt, at andre ser det – og at de anerkender det, som børnene er i gang med. William C. Madsen kalder dette for det anerkendende publikum (Madsen 1999). Han beskriver, hvordan de positive spiraler, der opstår, når nogle begynder en forandringsproces, medfører, at publikummet ser nye sider af personen – og at denne nyorientering i sig selv skaber nye relationer, nye mønstre, nye muligheder.

Alle har deres gode grunde

Når jeg beskriver dette eksempel er det for at illustrere det, jeg kalder positivt selvforstærkende processer – i modsætning til det negative, som ligeledes forstærker sig selv. Samtidig med at anerkende børnene og deres forældre udfordrer jeg gennem mine spørgsmål og refleksioner de overordnede ideer, det bil-

lede, som de (og deres omgivelser) har for vane at beskrive. Jeg udfordrer den reducerende beskrivelse af barnet med fokus på problemerne – eller som Michael White kalder det: den problemmættede beskrivelse (White 1990). Jeg er optaget af forskelle mellem de historier, som fortælles, og de historier, som leves, da erfaringen er, at udviklingsmulighederne ligger at arbejde med disse forskelle. Min overordnede ide i mødet med barnet og dets voksne er, at alle har deres gode grunde til at handle, som de gør. Når vanskeligheder bliver til problemer – og barnet dermed til problembarn – skyldes det ofte mønstre, som opstår, misforståelser som vokser sig store. Børn (og for den sags skyld os voksne) reagerer ofte voldsomt på situationer, som i et andet lys fremtræder mere som misforståelser.

I et længere forløb med en dreng og hans familie, hvor forløbet også inkluderede møder med skole og fritidshjem, stod det undervejs klart for mig, at drengens vanskeligheder med uro, usikkerhed, manglende koncentration og destruktiv adfærd voksede ganske betydeligt kort efter lillebrors fødsel. Barselsperioden efter lillebrors fødsel var særdeles vanskelig for den lille familie – og drengen med DAMP havde fået det indtryk, at forældrene holdt mere af lillebror end af ham. Han reagerede med stigende uro og destruktivitet – og en

negativ spiral var for alvor i gang. Afklaring af drengens tidligere misforståelse om, at forældrene bedre kunne lide lillebror, skabte ny tæthed i familien – og drengen blev langt mindre urolig, mere selvsikker. Denne afklaring af misforståelser var medvirkende til, at drengen blev langt bedre i stand til at fungere med jævnaldrende i en almindelig klasse.

Usikkerhed hos barnet om centrale temaer i dets liv kan således være med til at starte eller vedligeholde negative spiraler. Dette kan med fordel også ses i lyset af erfaringerne fra forskningen i resiliencen. Barnets oplevelse af anerkendelse og ikke mindst sikkerhed for kærlighed danner udgangspunktet for, at nye mønstre opstår og at forandringer dermed bliver mulige – for barnet, men også for resten af familien. Nye erkendelser kan skabe helt nye mønstre i og udenfor familien.

Det handler også om rummelighed

På et andet (samfundsmæssigt) niveau drejer denne artikel sig overordnet set om at skabe og videreudvikle rummelige konstruktive sammenhænge i institutioner og skole, hvor der bliver plads for det enkelte barn til at glæde sig over det, der går godt, og samtidig få mulighed for at udvikle strategier i forhold til det, der er svært. Ad-

færd, kontakt og trivsel er de nøgleord, der går igen, når man i forskellige sammenhænge gør sig overvejelser om, hvordan man integrerer de urolige elever (Undervisningsministeriet 2000).

I den forbindelse er det problematisk, at »vi« har lavet et økonomisk støttesystem, som presser os til at fokusere og få andre til også at fokusere på manglerne, på problemerne hos det enkelte barn. Uheldigvis medfører dette fokus på problemerne en stigende usikkerhed hos såvel forældre som professionelle, om de gør det godt nok – og dermed et stadigt voksende krav om særlig ekspertise og om placering af særlige børn i særlige foranstaltninger. Usikkerheden sætter sine spor:

Børnene vil oftest mærke usikkerheden blandt de voksne og bliver dermed selv usikre på, om de får mulighed for at bevare tilknytningen til dem, de kender. De mest udsatte børn både i og udenfor skolen er karakteriseret ved svage relationer til såvel voksne som andre kammerater. Paradoksalt nok skal deres uro og negativitet helst mødes med positive reaktioner (Nielsen 2001a). Usikkerhed og bekymring blandt de voksne skaber afstand og risikerer således at bidrage til børnenes marginale position – og bliver dermed i sig selv problemvedligeholdende.

En løsning i disse år er en placering af barnet i specialklasse, evt. i

en særlig DAMP-klasse. Dette kan skabe mulighed for meget mere og meget anderledes hjælp til det enkelte barn. Ulempen er, at barnet bliver taget ud af sin naturlige sammenhæng og oplever nederlaget ved ikke at slå til dér.

På det større plan medfører udslusningen af de »vanskelige elever«, at skolevæsenet og institutionerne mister en chance for fornyelse og faglig nytænkning. Den enkelte urolige elev er ved sin tilstedeværelse med til at sætte på dagsordenen, om der i den pædagogiske praksis er behov for nyorientering. I nogle pædagogiske sammenhænge er man begyndt at arbejde med ideen, at det urolige eller vanskelige barn er en særlig gave, som giver særligt gode muligheder for videreudvikling af den pædagogiske praksis. Erfaringerne er samtidig, at dette synspunkt kun kan leve i sammenhæng, hvor der er meget støtte og fællesskab.

Jeg er således bekendt med, at der i disse år opstår nye visioner i nogle kommuner, i nogle pædagogiske sammenhænge, hvor den specialpædagogiske erfaring benyttes til at skabe gode konstruktive sammenhænge i den almindelige folkeskole, bl.a. gennem mere støtte til læreren med »den vanskelige klasse, de vanskelige elever«. Støtten til læreren skal udformes i samarbejde med den pågældende lærer, således at læreren oplever sig støttet

konkret og solidarisk på en måde, hvor specialpædagogikken bliver omsat til nyttige redskaber i den almindelige klasse. Et særligt fokusområde i den forbindelse er at skabe klarhed i kommunikation, anerkendende dialoger samt accept af forskellighed til erstatning af appeller til børnene om at opføre sig på den måde, som de godt ved, at de burde opføre sig. Psykologerne tilknyttet skolevæsenet har en særlig mulighed for aktivt at påvirke dette arbejde – og dermed være med til at skabe sammenhænge, hvor alle involverede omkring den enkelte klasse inklusive forældre får mulighed for bedre samarbejde og mere gensidig tillid (Nielsen 2001b).

Virkeliggørelsen af disse visioner kan være med til at øge rummeligheden i skole og institutioner og skabe håb om større sikkerhed blandt lærere og pædagoger til gavn for alle parter – og ikke mindst til gavn for f.eks. børn med DAMP-vanskeligheder (Trillingsgaard 2000). Det er samtidig helt centralt, at dette arbejde sker i en fortsat dialog med de involverede forældre.

Jeg kunne derfor ønske mig mere dialog rundt omkring i kommunerne om, hvordan den megen erfaring fra det specialpædagogiske område kunne indtænkes og anvendes til målbevidst at øge rummeligheden indenfor det almindelige system.

Litteratur

- Antonovsky, A. (1996): The sense of Coherence: A historical and future perspektive. *Israel Journal og medical science* 32: 170-78.
- Cooperrider, (1990): *Appreciative management and leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Epston, D., White, M. & Murray, K. (1992): A proposal for a Re-authoring Therapy. In: McNamee S Gergen K *Therapy as social construction*. London: Sage
- Gjærum, G., Grøholt, B. & Sommerschild, H. (1998): *Mestring som mulighed i møte med barn, ungdom og forældre*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hertz, S. (1999): Snakke om problemer, det er noget, de voksne har fundet på – om den diagnostiske kulturs begrænsninger. *Vera* 8:4-13.
- Hertz, S. & Nielsen, J. (1999): Nye dialoger i arbejdet med truede børn og deres voksne – et perspektiv om »preferred meanings«. *Fokus på familien* 4:245-59
- Madsen, W.C. (1999): *Collaborative therapy with multistressed families*. New York: The Guilford Press
- Nielsen, J. (2001a): De negative elever, der har brug for positive reaktioner. *Liv i skolen* 2:64-69.
- Nielsen, J. (2001b): PPR – visioner for fremtiden. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* 3:171-90
- Rutter, M. (1995): Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorders. *British Journal of Psychiatry* 147:598-611.
- Trillingsgaard, A. (2000): *Skolens blinde øje*. København, Dansk psykologisk Forlag
- Undervisningsministeriet (2000): *Adfærd, kontakt og trivsel. Synspunkter på undervisningen af børn og unge med særlige behov*. København, Undervisningsministeriet, kursussektionen.
- White, M. (1990) *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton

PsykCentrum ligger i Hillerød og fungerer som et fællesskab mellem psykologerne Gitte Haag og Flemming Sell samt børne- og ungdomspsykiater Søren Hertz.

PsykCentrum udfører undersøgelser og behandling, supervision, konsultationer og deltager i undervisning/ temadage/ faglig videreuddannelse.

Psykodynamisk korttidsterapi med børn og unge



Psykodynamisk korttidsterapi er en speciel teknik karakteriseret ved sine procedurer og som samtidig er klart teoretisk og metodisk forankret. Ved den psykodynamisk korttidsterapi aftales som regel antallet af behandlingstimer og afslutningsdatoen allerede ved indledningen af behandlingen. Terapeuten udvælger et defineret og afgrænset problemområde, der står i fokus for behandlingen. Forslaget til behandlingsformen med tid og det fokus terapien specielt vil være rettet imod, drøftes indgående med barnet og forældrene på forhånd, således at alle er indforstået med målsætningen for behandlingen. Psykodynamisk korttidsterapi er baseret på et aktivt valg fra terapeutens side ud fra den vurdering, at terapiformen vil være et godt og adækvat terapitilbud. Netop et udvalgt fokus, tid og fastlagt afslutning kan være et betryggende terapeutisk værktøj.

Af aut. psykolog og specialist og supervisor i børnepsykologi *Susanne Høeg*

Indledning

Arbejdet med børn og familier i PPR- og Socialforvaltnings-regi indebærer en bred psykologisk orientering på grund af den mangfoldighed af problemområder der indkommer via henvisninger fra brugere og borgere. Det nødvendiggør en bred vifte af forskellige behandlingstilbud. Den psykodynamiske korttidsterapi skal derfor ses som ét behandlingstilbud ud af flere.

I de senere år er det blevet stadig mere almindeligt at tilbyde korttidsterapi til behandling af en række psykiske lidelser. Ønsker om korttidsbehandling skyldes til dels

et stort ønske og pres fra forældre, lærere og pædagoger om at kunne henvise børn og unge med kontakt- og adfærdsvanskeligheder. Der er næppe heller tvivl om, at den stærke vækst i korttidsterapeutiske behandling med fokuserende, målrettede og effektive initiativer afspejler og er et svar på den senmoderne vestlige kultur. Endelig lever vi som terapeuter i og er påvirket af den nutidige kultur. Vi kan selv have behov for hurtige, målrettede og effektive behandlingskoncepter blandt andet for at undgå langvarige forpligtelser på et behandlingsforløb, dels af personlige grunde og

dels på grund af det enorme arbejdspress via de stigende henvisninger, der kommer indenfor området børn, unge og familier i kommunalt, amtsligt og privat regi.

I arbejdet med børn, skal man altid vurdere om barnets problem kan løses ved at vejlede og rådgive forældrene, pædagogerne og lærerne. Man må se, om problemet kan løses i barnets naturlige omgivelser med kammerater og klasse eller gruppe. Individuel terapi bruges først, når problemet ikke kan løses på anden vis.

Psykodynamisk korttidsterapi har den psykodynamiske personligheds- og udviklingspsykologi som teoretisk grundlag. Terapiformen er baseret på et aktivt valg fra terapeutens side ud fra den vurdering, at den vil være et godt og adækvat tilbud. Psykodynamisk korttidsterapi indebærer, at man udøver en tidsbegrænset terapi med et realistisk opstillet mål. At man strukturerer og anvender sin terapeutiske erfaring på en sådan måde, at man indenfor et begrænset antal terapitimer kan yde optimal hjælp. At man får mulighed for at hjælpe flere børn og unge, der har behov for terapi uden af den grund at skulle tilbyde en længere og mere gennemgribende behandling (Fossen & Diseth, 1993, Edvardson, 1986). Psykodynamisk korttidsterapi må altid anvendes med omtanke for, hvad der er den konkrete klients vanskeligheder og behov. Det er

derfor helt centralt, at vi er i stand til at udvælge klienter til psykodynamisk korttidsterapi, og hvis der er behov, parate til at lade et længere behandlingsforløb følge efter den korte og mere fokuserede behandling. Den aktuelle bølge i retning af krav om kortere behandlingsformer må ikke føre til, at vi ukritiske og i blind tiltro til den dominerende tidsånd tilbyder korttidsbehandling og næsten reflektorisk afskriver muligheden for langtidsbehandling.

Efter i mange år at have arbejdet terapeutisk med den psykodynamiske teori og metode som udgangspunkt indenfor PPR og Socialforvaltningsregi, er det min erfaring at såvel voksne som børn og unge kan have brug for og konstruktivt kan udnytte en tidsbegrænset og fokuseret terapeutisk kontakt. Psykodynamisk korttids-terapi er en arbejdsmetode som uomgængeligt hviler på terapeutisk kunnen, det gælder både teori og praksis. Man kan således ikke lære korttidsterapi som en genvej til terapi. Psykodynamisk korttids-terapi er snarere en mulighed for en allerede terapeutisk aktiv person til at udvide sit behandlingsregister.

Historisk baggrund

Den historiske baggrund for den psykodynamiske korttidsterapi går helt tilbage til omkring år 1900. I

et forsøg på at komme ud over den stagnation som de ofte meget langvarige psykoanalyser gav, begyndte Ferenci og Rank at eksperimentere med mere aktive teknikker og på at finde mere effektive og kortere metoder indenfor den psykoanalytiske referenceramme (Böhm, 1978, Strupp 1982).

Men først i 1940'erne på Chicago Psychoanalytic Institute udvikledes en interesse for den egentlige psykodynamiske korttidsterapi i og med Alexander og French begyndte at undersøge, hvorledes psykoanalytiske principper kunne blive bevaret, men benyttet mere effektivt. De viste, at selv ved mindre intensive korttidsterapier var det muligt ikke blot at aktivere en symptomatisk forandring, men at der også sås karakterologiske forandringer i det mindste for udvalgte personer. Alexander og French forandrede ligeledes den dynamiske terapeut fra at være en »passiv« lytter til at være langt mere aktiv (Marmor, 1978).

Alexander og French (Marmor, 1978) fokuserede på selve den psykodynamiske proces og på interaktionen mellem terapeut og klient, hvor de tillagde klientens motivation og tillid en væsentlig indvirkning på den terapeutiske proces som en indlæringsproces. Alexander og French gik endda så vidt, at de antydede, at det var muligt at kontrollere og manipulere udvikling af overføring i overensstem-

melse med klientens dynamiske behov. Hermed var grundlaget for kriseterapi og sorgterapi skabt. De stillede endvidere spørgsmålstegn ved visse psykoanalytiske synspunkter og formulerede kritiske problemstillinger, der er ligeså relevante i dag som :

- er terapiens dybde nødvendigvis proportional med behandlingens længde eller hyppigheden af samtaler
- er de terapeutiske resultater som opnås ved et relativt lille antal timer nødvendigvis overfladiske og forbigående, mens terapeutiske resultater efter langvarig behandling er mere varige, stabile og dybtgående
- er en forlængelse af terapien altid berettiget, fordi man må forvente at modstanden efterhånden vil blive overvundet og de ønskede terapeutiske resultater opnået (Fossen & Diseth, 1993, Marmor, 1984).

Det var imidlertid først i 1960'erne, at Alexander og French's pionerarbejde fik en fornyet interesse, og der for alvor skete en udvikling indenfor den psykodynamiske korttidsterapi. Centrale teoretikere i den videre udvikling af en psykodynamisk korttidsterapi for voksne har blandt andet været Mann (1973), Sifneos (1972, 1978, 1979), Malan (1973) og Davanloo (1978). På trods af disse psykoanalytikerens interesse for korttidsterapi var de

indtil 1973 uvidende om hinandens arbejder. Det viste sig imidlertid, at der var stor overensstemmelse på nogle vigtige områder, idet de alle lagde vægt på tolkning og tolkning af overføring ligesom de benytter sig af selektionskriterier i stedet for de formelle diagnosekriterier.

I udviklingen af psykodynamisk korttidsterapeutiske tilbud til børn var Proskauer i slutningen af 1960'erne centralt placeret. Proskauer (1969, 1971) betoner, at terapeutens psykodynamiske kundskab og erfaring er en vigtig faktor for den relation man skaber for barnet. Han opererer også med fokusering og tidsbegrænsning som terapeutiske redskaber. I 1970'erne og 80'erne har der været en stigende interesse for at videreudvikle korttidsterapeutiske teknikker for børn, selv om metoden ikke kan siges at have haft nogen udbredt anvendelse i sin systematiske og klart definerede form. Mens de fleste klienter i realiteten får et kortvarigt behandlingstilbud har langtidsterapierne stort set været betragtet om det »bedste« tilbud til både børn og voksne (Fossen & Diseth, 1993).

Teoretisk grundlag

Den psykodynamiske korttidsterapi med børn bygger på en teoretisk referenceramme som især er hentet fra jeg-psykologien og den moderne objektrelationsteori samt nyere udviklingspsykologiske teorier.

Med udgangspunkt i Freuds psykoanalytiske model har de psykodynamiske teorier lagt stor vægt på betydningen af barnets tidligste udviklingsfaser, og de erfaringer spædbarnet og det lille barn gør i forhold til sine nærmeste tilknytningspersoner. Stærke belastninger og uløste konflikter i småbarnsalderen kan føre til, at barnet senere i opvæksten bliver fikseret i mere umodne, jeg-svage og impulsprægede adfærds- og reaktionsmønstre.

Anna Freud (1990) anvendte betegnelsen forsvarsmekanismer til at beskrive de ubevidste processer, der beskytter et individ mod at opleve angst. Forsvarsmekanismerne har til opgave at regulere følelser og impulser, og hjælpe barnet med at kanalisere og omsætte disse i handlinger og reaktionsformer, der ligger indenfor rammerne af accepterede normer, krav og idealer. Der er tale om påvirkning og stimulering både fra omgivelserne og fra egne behov og drifter. Det karakteristiske ved et godt udviklet afværge-system er fleksibilitet. En moden og fleksibel kontrol betyder at følelser og impulser frit og spontant kan omsættes i handling, når der er overensstemmelse med den ydre og indre virkelighed.

Ifølge Mahler (1984) udvikles objektrelationen gradvis fra den infantile, symbiotiske tilstand frem mod større autonomi og den ændres parallelt med separationsin-

dividuationsprocessen. Den kognitive, affektive bevidsthed om at være adskilt som selvstændigt individ er en forudsætning for ægte kærlige objekttilknytninger. En normal separations-individuationsproces er en nødvendig forudsætning for at udvikle og bevare en følelse af identitet af at være hel og samlet, at der udvikles objektkonstans.

I nyere udviklingsteorier (Stern, 1991, Broden, 1989) lægges der også vægt på betydningen af barnets tidligste erfaringer, og der forudsættes også en vis grad af kontinuitet mellem tidligere og aktuelle erfaringer og reaktionsmønstre. Men frem for at tænke i fiksering og regression, så tænker man indenfor denne ramme snarere at disse erfaringer, relationer og individuelle reaktionsmønstre kontinuerligt bliver modificeret i kraft af det løbende samspil, der hele tiden sker med nutidige erfaringer og oplevelser. Det betyder, at barnets indre og ydre kontekst for adfærd og udvikling bestandig skifter, og at negative erfaringer fra et tidligere udviklingstrin kan omfortolkes i lyset af andre oplevelser på et senere alderstrin. Med dette udgangspunkt bliver forståelsen af kontakt-, adfærdsvanskeligheder og tilpasningsproblemer ikke kun knyttet til fortrængte konflikter og følelsesmæssig regression. I stedet antages denne udvikling at stamme fra en dynamisk kontekst som

dels består af barnets indre forestillingsmæssige repræsentationer, dels af barnets relationer til de ydre omgivelser. Følelsesmæssige belastninger og akutte traumatiske oplevelser rammer hvert enkelt barn forskelligt alt efter det individuelle barns unikke sårbare punkter og den personlige tolkning af oplevelsen. I en terapeutisk relation foregår barnets aktive genoplevelse af de indre mentale repræsentationer i en dynamisk proces og kontekst med terapeuten som deltagende objekt. En bearbejdning er terapeutisk nyttigt, hvis det gør barnet i stand til at forankre her-og-nu-oplevelser, ændre forvrængede indre repræsentationer, og giver barnet en bevidst kontrol over sin aktuelle adfærd.

Det betyder, at man som terapeut altid arbejder med en bearbejdet version af de tidligere oplevelser sådan som de udspiller sig i den nuværende kontekst og således som klienten forstår og præsenterer sin historie på dette specielle stadium i tid og rum. Derfor er et vigtigt udgangspunkt i den psykodynamiske korttidsterapi altid, at klienterne fortæller sin livshistorie således at man bliver involveret i at tænke på og evaluere vigtige forhold og opnår derved en oversigt over tidligere oplevelser gode som dårlige. Der bliver mulighed for at drøfte hvilke konfliktområder, der specielt er blevet reaktiveret på nuværende tidspunkt. Derved er der

konstant mulighed for at omskabe livshistorien. Dette har især fået betydning for forståelsen af den psykopatologiske udvikling og hermed for valget af psykoterapeutisk metode og teknik.

Metode og struktur

På trods af de kvantitative forskelle mellem den psykoanalytiske psykoterapi og den psykodynamiske korttidsterapi er de underliggende antagelser i store træk identiske. Det der først og fremmest adskiller den psykodynamiske korttidsterapi fra den længerevarende psykoanalytiske psykoterapi er, at der arbejdes aktivt med et fokalt problem. Det er det fokale problem som er grunden til, at klienten har søgt behandling og som er i overensstemmelse med kernekonflikten og som repræsenterer inadækvate adfærdsmønstre.

Det der dernæst adskiller den psykodynamiske korttidsterapi fra den klassiske analytiske praksis er foruden det at arbejde med et centralt fokus – tidsbegrænsningen. Denne tidsbegrænsning har imidlertid vide normer, idet der endnu ikke er opnået enighed om korttidsterapiens længde. Antallet af behandlinger såvel indenfor behandling af voksne som børn svinger derfor stærkt fra terapeut til terapeut. Davanloo arbejder ikke med nogen tidsbegrænsning. Sifneos arbejder med 15-29 sessioner. Malan

benytter op til 40 sessioner, hvori- mod Mann arbejder med 12 sessioner. Proskauer benytter fra 6 til 20 timers behandlinger. Fossen & Diseth og Edvardson angiver heller ikke et bestemt antal timer, idet det er barnet og barnets problematik som er afgørende for timeantallet. Med hensyn til afslutningen af korttidsterapien så arbejdes der ligeledes forskelligt. Davanloo arbejder med løbende afslutning, hvori- mod Malan og Mann arbejder med fastlagte introducerede afslutninger, idet de mener, at det giver psykoterapien en klarere struktur. Sifneos klienter klarer ofte selv afslutningsproblemet, idet hans klienter fortrinsvis arbejder med ødipale konflikter. Generelt mener korttidsterapeuterne at tidsbegrænsningen opmuntrer klienten til involvering og giver klienten optimisme i og med, at der kan ske fremskridt på korte perioder, hvilket igen gavner den terapeutiske proces (Strupp, 1982, Malan, 1978, Sifneos, 1972, 1978, 1979, Zaiden, 1982, Mann, 1973, Fossen & Diseth, 1993, Edvardson, 1986).

Der er således fire træk som i særlig grad karakteriserer en psykodynamisk korttidsterapi og som samtidig adskiller den fra andre terapiformer.

- Behandlingen er fra begyndelsen planlagt til at skulle være tidsbegrænset. Antallet af timer og afslutningsdatoen aftales mere eller mindre fast på forhånd. For-

skellige terapeuter anvender forskellige antal timer. Det mest almindelige synes at være tolv timer, varierende fra seks timer til tyve timer.

- Tidsbegrænsningen sætter en ramme for både terapeuten og barnet med hensyn til hvad der kan bearbejdes af problemer inden for den aftalte tidsramme. Korttidsterapien tager ikke blot kortere tid, den undgår også at klienterne bliver »afhængig« af eller at binde sig til terapeuten og terapien. Generelt mener korttidsterapeuterne endvidere, at tidsbegrænsningen opmuntrer til involvering og giver optimisme i og med, at der kan ske fremskridt på korte perioder, hvilket igen gavner den terapeutiske proces.
- Det centrale tema der står i fokus for behandlingen aftales med og defineres for barnet og forældrene ved indledningen af behandlingen. Fokus vælges ofte ud fra de symptomer og problemer barnet er blevet henvist for. Det kan imidlertid også ske, at den indledende kontakt med barnet og familien fører til at opmærksomheden rettes mod andre funktionsområder end dem henvisningen oprindeligt drejede sig om. Terapeuten kan derfor blive nødt til at vælge en anden indfaldsvinkel til behandlingen end den oprindeligt planlagte.

- Terapeuten spiller en aktiv, retningsgivende rolle under hele terapiprocessen og holder opmærksomheden rettet mod behandlingsfokus (Fossen & Diseth, 1993 side 30-31).

Ved en mindre struktureret terapeutisk tilnærmelse er terapeuten relativt frit stillet til at udforske en bred vifte af problemstillinger, som barnet præsenterer både under samtalerne og i det daglige liv. Ved korttidsterapien sætter både tidsrammen og det fokuserede tema en ramme omkring behandlingen og gør den både mere struktureret og mere afgrænset. Det betyder ikke, at enhver tanke, følelse eller reaktion som falder uden for det fokuserede tema, bliver afvist som irrelevant terapeutisk materiale. Forskellen ligger i hvad terapeuten vælger at gøre ved det. Det indhold og de eksponerede følelser som kommer frem i barnets aktivitet og samtale, filtreres og tolkes over i retning af det centrale tema og bliver i muligt omfang gjort til en del af det. I psykodynamisk korttidsterapi giver man med andre ord afkald på den psykoanalytiske teori og metode hvor der anvendes en mere fritflydende tilnærmelse baseret på fri association, regression og bevidstgørelse af fortrængte konflikter (Tähkä, 1983, Sifneos, 1972, Fossen & Diseth, 1993, Edvardson, 1986).

Overføringsrelationen anvendes også på en mere indirekte måde og tolkes ikke nødvendigvis som et tegn på infantil og regressiv adfærd. I stedet rettes opmærksomheden mod fastlåst, eksplicit adfærd og reaktioner af emotionel og impulsiv karakter. Der lægges vægt på at styrke barnets jeg-funktioner og tilpasning gennem øget selvfølelse og tro på egne vækstmuligheder. Her-og-nu-reaktioner understreges og terapeuten er mindre optaget af det »historiske« aspekt. Det giver mulighed for at korrigere den aktuelle følelsesmæssige oplevelse og adfærd samt svække eller fjerne symptomdannelser hos barnet. Forudsætningen for at opnå et positivt resultat af terapien er, at barnet viser tilstrækkelige kognitive, intellektuelle evner samt vilje til at deltage i den planlagte erindringsproces. Man vurderer familiens evne til hurtigt at etablere et positivt overføringsforhold som essentielt ved korttidsterapi. Det er forudsætningen for, at både barn og forældre kan tage imod selektive tolkninger og forklaringer og bruge dette stof til fornyet vækst og udvikling.

Den terapeutiske relation

Den psykodynamiske korttidsterapi er en krævende teknik der stiller store krav til terapeutens modenhed og faglige kompetence. Terapeuten må både kunne udvælge og

holde fast ved et behandlingsfokus og i en vis udstrækning være villig til at give specifikke råd. I den terapeutiske relation må både familien og terapeuten være parate til at tage chancer og prøve noget nyt uden at have fuld garanti for udfaldet.

Terapeuter med en grundlæggende passiv personlighed og indstilling egner sig næppe til at gennemføre effektive korttidsterapier. Denne behandlingsform kræver til tider aktiv og dirigerende holdning og tilnærmelse fra terapeutens side, blandt andet ved at man hurtigt fremsætter hypoteser, tolker og sammenstiller det foreliggende kliniske materiale, og bringer dette tilbage til familien. Man skal have et godt psykologisk overblik for at vide, hvornår det er forsvarligt med faglige »Short Cut« det vil sige om en tråd kan tages op direkte og uden omsvøb, om terapeutisk materiale der bringes ind fortsat bør blive ubevidst og om klienten tåler påpegninger, tolkninger og angstprovokationer. For at en korttidsterapi ikke skal blive for lang må terapeuten altså være mere aktiv i sine handlingsmønstre. At være aktiv er en krævende rolle, da man hele tiden risikerer at blive indtrængende. Hvis man derimod læner sig tilbage og undlader at styre processen mod fokus bliver man forsømmelig og svigtende i forhold til den kontrakt der er indgået (Edvarson, 1986, Gydal, 1991).

Korttidsterapi er altså en mere aktiv handlingsform og kræver at terapeuten er rede til at være mere aktiv og måske er mere villig til at tage chancer. Det er sikkert personlighedsegenskaber som passer bedre til nogle end til andre, men det kræver også en tro på barnets egen kraft. Hvordan bliver man så mere aktiv og på en rigtig måde. Her findes der ikke nogle almen-gyldige opskrifter. Man må vove at prøve sig frem og øve sig i at lytte til barnets svar på ens aktive kommunikation. Videre må man tage ansvar for sin eventuelle fejlkommunikation, vove at erkende den og i stedet for prøve andre måder. Ifølge Guntrip (Nielsen, 1999) er det vigtig at have mere omsorg for vores klienter end det umiddelbart foreligger i teorierne. Kundskab kan også manifestere sig i en umiddelbar situationsfornemmelse.

Børn er mere modtagelig for negativ styring i form af indoktrinering end de fleste voksne. En sådan erkendelse kan være en grund til at man har undgået at bruge mere aktive psykoterapeutiske metoder i forbindelse med børn. Men barnet er også mere naturlig afhængig af den voksne som en aktiv styrende omsorgsperson. Den omsorg som et barn på ethvert psykologisk udviklingstrin kræver af den voksne må tydeliggøres og defineres ind i den terapeutiske relation.

Målgruppe og målsætning i psykodynamisk korttidsterapi

I forsøg på at støtte flest mulige børn med problemer såvel i kommuner som amter, taler vi om hjælp i form af tidlig indsats, nærhed og mindsteindgreb i det forebyggende arbejde. Hvilke børn kan da have gavn af den psykodynamiske korttidsterapi.

Børnelinealen blev i sin tid udarbejdet af Egelund og Hillgaard (1993) som et redskab til vurdering af børns trivsel i forbindelse med myndighedsudøvelse. Barnets udvikling sammenholdes med forældrekompetence og de muligheder der forefindes i netværket. Ud fra denne lineal kan et barn på ethvert givent tidspunkt placeres på børnelinealen med et kryds. Det betyder at barnet på forskellige tidspunkter i sit liv kan få en forskellig placering på børnelinealen som består af fire kategorier.

1. børn i optimal trivsel.
2. børn med midlertidig risiko for udviklingsproblemer.
3. børn med specifikke behov af kronisk karakter.
4. børn med væsentlig behov for støtte, børn med åbenbar risiko for at lide alvorlig skade og hvor der er pligt til indsats og mulighed for myndighedsudøvelse.

Den psykodynamiske korttidsterapi er ud fra min erfaring særlig effektiv over for de børn som bliver beskrevet i kategori 2 og kategori

3. Børn der reagerer på ydre forhold ved at vise tegn på krise eller mistrivsel, samt børn som i forbindelse med intrapsykeiske udviklings- og modningskriser periodevis kan have behov for støtte. Forældrekompetencen vurderes endvidere til at være af en sådan karakter at indsatsen kan støttes op af forældrene.

Caplan (1964) klassificerede forebyggende arbejde i primær, sekundær og tertier forebyggelse. I sekundær psykosocial prævention retter indsatsen sig mod børn som viser de første tegn på problemer/tilpasningsvanskeligheder og formålet er at forkorte problemernes varighed eller reducere problemernes sværhedsgrad ved tidlig intervention. Sekundær prævention i form af behandling af børnene i stedet for behandling af forældrene er et kontroversielt emne. På den ene side tyder meget på, at visse lidelser i barnealderen har deres væsentligste årsager i utilstrækkelig forældreevne eller i hvert fald bedst forstås i lyset af samspillet mellem forældrene og børn. Rådgivning og vejledning af forældrene eventuelt behandling i form af familierapi samtidig med behandling af barnet er derfor indlysende relevant.

Psykodynamisk korttidsterapi synes særlig velegnede i forbindelse med akutte kriser, i tilfælde hvor konflikterne ikke har bestået over så lang tid, at det har ført til dybtgående tilpasningsvanskeligheder

og personlighedsforandringer hos barnet og endelig til problemområder af et mere begrænset omfang. Børn som har brug for terapi for deres eget vedkommende på grund af intrapsykeiske problemer af en eller anden art som virker hæmmende på deres normale udvikling (Fossen & Diseth, 1993, Edvardson, 1986). Ifølge Caplan (1964) vil det, når en stresssituation bliver mere omfattende end jeg'et har kapacitet til at klare medføre individets psykosociale ekvilibrium det vil sige ro og stabilitet, svækkes eller går i stykker. Forsvaret øges i en krisesituation samtidig med at uløste konflikter og tab har tendens til at reaktiveres. Netop fordi individet søger at reetablere sin ligevægt er det ofte maksimalt modtagelig for hjælp i en krisesituation. Behandlingsmotivationen øges i takt med det subjektive ubehag og den angst som psykisk ustabilitet skaber. Med et minimum af terapeutisk indsats vil man derfor i bedste fald kunne opnå en maksimal terapeutisk effekt i denne fase.

Når man skal vælge terapeutisk metode er det vigtigt at se på hvilke kortsigtede eller langsigtede mål man realistisk kan have set ud fra en helhedsbetragtning. I psykoterapeutisk litteratur er det næsten altid diagnose og personlig helhedsdiagnostiske variabler som angives som grund til valg af forskellige tilnærmelsesmåder. Dette gælder også for korttidsterapi og hvad

der passer hertil. Vigtige variabler er motivation og evne til terapeutisk alliance, affekters art og grad, forsvarrets art og grad og realitetsopfattelse. Forenklet kunne man således påstå at jo alvorligere forstyrrelser et barn har bedømt ud fra disse variabler jo mindre bør man tænke i korttidsterapi. Klinisk erfaring viser imidlertid, at børns udviklingsmuligheder uanset diagnose både er mere komplicerede og mere er muligt end en sådan tankemodell forudsætter, fordi barnet er i konstant udvikling. Variablerne angiver derfor nogle vigtige intrapsykiske ressourcer og begrænsninger. Når det imidlertid gælder børn må man også regne med en levende udviklingskraft som vigtig allieret i en helhedsproces. Videre må man forholde sig til de vigtige begrænsninger og ressourcer som ligger i barnets omgivelser. Barnets naturlige afhængighed gør også omgivelserne til en vigtig allieret i al form for terapi. Når man skal vurdere indikationer og vælge terapiform er det endvidere vigtigt at tage hensyn til familiens netværk og sociale funktion i større sammenhænge (Edvardson, 1986, Gydal, 1991, Fossen & Diseth, 1993).

Det mest velegnede tema at arbejde med i en tidsbegrænset fokuseret psykoterapi med børn synes at være en reformulering af separations-individuationskonflikten. Opmærksomheden er rettet mod

mestring og udvikling, og det terapeutiske arbejde er rettet mod forhold som har at gøre med afhængighed og autonomi. Målet er, at barnet skal fungere på et højere og mere modent trin end det gør i øjeblikket. Hjælpeløshed, afhængighed, passivitet, kombineret med manglende fleksibel afværgemekanismer og adaptive handlingsstrategier, skal erstattes af en udvikling i retning af mere autonomi, større tryghed og aktiv handling. Aldersadækvat adfærd støtter et barns selvfølelse. Målsætning kan på et minimumsplan være at stoppe negativ udvikling eller et maksimumsplan kan være at sætte en mere positiv udviklingsproces i gang.

Det er vigtigt at påpege at motiverne ved valg af korttidsterapi ikke skal vælges som »i stedet for«, eller »altid noget« eller »det kan da aldrig skade«. Hvis korttidsterapi vælges ud fra sådanne motiver kan de være mere destruktive end konstruktive for barnet fordi terapien i så fald kan forringe tilliden til andre i værste fald nedbryde adækvate forsvar mod angst og impulser og understrege separationsangst uden at gennearbejde den (Edvardson, 1986).

Ifølge Fossen & Diseth (1993), Gydal (1991), Edvardson (1986) og Proskauers (1969, 1971) er centrale kriterier for at vælge korttidsteknik ved behandling af et barn:

- at barnet viser klare tegn på jegstyrke (forsvarets art og grad og personlighedsstruktur)
- at anamnesticke oplysninger indikerer en meningsfuld objektrelation i fortid og nutid, (hvilket viser at barnet er i stand til at udvikle grundlæggende evner til kontakt, tillid og tilknytning),
- at tid og rumopfattelse er tilnærmelsesvis normal og nået til et udviklingstrin hvor nutid og fremtid er forskellige tidsenheder med forskellige oplevelsesindhold (hvilket udelukker meget små børn, psykotiske og stærkt udviklingshæmmede)
- at barnet er i stand til hurtigt at etablere et positivt overføringsforhold til terapeuten (at barnet er motiveret og kan etablere en relation)
- at problemstillingen forekommer mulig at løse indenfor et begrænset tidsrum. Såvel barnet som forældrene kan samle opmærksomheden omkring et fokus eller et hovedsymptom hvorved en målrettet behandling kan gennemføres og derved en positiv vækst og udvikling kan stimuleres
- at der kan støttes op omkring behandlingen sideløbende fra omgivelser, og at familien har en vis evne til at tænke i psykologiske termer og er i stand til at arbejde aktivt og selvstændigt ud fra sådan en forståelse.

Peterlin og Sloves (Fossen & Diseth, 1993) er specielt optaget af tab som et centralt tema i børns udvikling af adfærdsvanskeligheder og psykiske problemer. Det drejer sig først og fremmest om :

- tab af nylig erhvervede forsvarsstrategier på grund af stressforhold i omgivelserne
- tab af idealiserede forældreobjekter (desillusionering)
- tab af narcissistisk støtte og opmuntring på grund af forældres sygdom, død eller skilsmisse.

Mann (1973) anbefaler metoden til unge med modenhedskriser. Således synes korttidsterapi særligt velegnet i forbindelse med reaktive forstyrrelser ved objekttab det vil sige sorg og andre følelsesmæssige reaktioner i relation med tab af nære tilknytningspersoner, ved lettere neuroser, afgrænsede symptomer og ved aktuelle konflikter som udspiller sig i barnets liv her og nu. Psykodynamisk korttidsterapi med fokus på tidsbegrænsede relationer afspejler på en koncentreret måde vigtige objektrelationer i barnets liv. I og med at afslutningen bliver et centralt tema gennem hele terapien, fremprovokeres tidligere oplevelser af objekttab og konflikter fra separations- individuationsprocessen. Disse forhold gør denne terapiform særlig velegnet til at genarbejde traumer ved reelle objektstab som skilsmisser og dødsfald. Følelser omkring tab, afvis-

ning og separation står centralt i barnets oplevelse og bevidsthed. Det tidsbegrænsede i relationen mellem terapeuten og barnet intensiverer og forstærker underliggende uløste konflikter og stimulerer barnet til at arbejde sig frem mod andre løsninger og bedre mestingsstrategier.

Ud fra ovenstående overvejelser vil børn som vil kunne profitere af et psykodynamisk korttidstilbud ud fra det diagnostiske materiale have behov for terapeutisk hjælp til at kunne løse deres indre konflikter til at gå videre i deres udvikling. Barnet bedømmes til at have en god evne til holdbar kontakt såvel mulighed for at kunne benytte det terapeutiske materiale konstruktivt. Barnet har også et mere eller mindre klart udtalt behov for hjælp og et ønske om forandring. Familien er positive overfor kontakt for barnets og eget vedkommende. Det fremhæves også som vigtigt for et stabilt og positivt resultat at familien holder af hinanden og har en ægte, grundlæggende omsorgsfølelse for hinanden. Såvel evnen til direkte kommunikation som evnen til at danne positive overføringsforhold er vigtige forudsætninger ved alle terapier, men de er helt essentielle ved korttidsterapi.

Erfaringer fra behandlingen af voksne klienter tyder imidlertid på at kriterierne for valg af klienter i korttidsterapi både kan og bør udvides. Sifneos (1972), Malan (1978)

og Mann tilhører (1973) de korttidsterapeuter, der giver udtryk for at også dybtgående patologi og kroniske forløb kan ændres varigt med psykodynamisk korttidsterapi. Alexander (Strupp, 1982) udtrykker, at der er ikke nogle specifikke symptomer eller syndromer som egner sig bedre end andre til at blive behandlet med korttidsterapi. Det vigtigste er, at se på hvert enkelt individs individuation og på personens specielle personlighed, såsom psykiske ressourcer og integrationskapacitet. Det er altså ikke muligt at vurdere ud fra en fast stillet diagnose om et specifikt individ egner sig til korttidsterapi. Behandlingsteamet må opstille realistiske mål, realistisk vurdere iboende styrke og udnytte disse ressourcer maksimalt (Edvardson, 1986).

Den psykodynamiske korttidsterapeutiske proces

I litteraturen om korttidsterapi tales der ofte metodisk om en indledningsfase, en mellemfase og en slutfasen.

Indledningsfasen

Indledningsfasen strækker sig som regel over én til tre-fire timer. Definition og valget af fokus afhænger af i hvor høj grad barnets henvisningssymptom eller problemadfærd entydigt lader sig afgrænse. Ved mere diffuse og uklare

henvisninger kræver det som regel nogen tid at afgrænse og formulere en anvendelig arbejdshypotese. I nogle tilfælde vil det være nødvendigt med en grundig udredning af barnet for eksempel med psykologisk test, legeobservationer og anamnese. Mere generelt vil der ikke være en skarp grænse mellem det diagnostiske og det terapeutiske arbejde, idet man som terapeut hurtigt begynder at sammenstille materialet til arbejdshypoteser (Edvarson, 1986, Gydal 1991, Fossen & Diseth, 1993).

Allerede fra den første time er det vigtigt at ramme, fokus og tidsramme bliver så tydelige for barnets som muligt. Hvor aktiv terapeuten må være her, er naturligvis afhængig af hver enkel sag og det indledende sagsforløb. Under indledningsfasen gælder det ydermere om at udvikle og bevare en positiv relation til barnet som kan ligge til grund for den senere del af terapien, og at barnet får så reel en oplevelse som mulig af den tid vi har bestemt os for. Hvor aktiv man skal være i de efterfølgende timer med at fortsætte med at tydeliggøre fokus og tidsramme, varierer fra tilfælde til tilfælde. Nogle gange er barnet så tydelig i sin gentagende leg og fokusering, at terapeutens aktivitet helst bør få form af bekræftelse og tydeliggørelse af det emotionelle indhold i form af »holding« og »containing«. Andre gang må man blive mere styrende mod

fokus. I disse tilfælde er det vigtigt, at man finder en form der er klart styrende men uden at blive indtrængende i barnets måde at forholde sig på (Gydal, 1991).

Valg af fokus og tidsbegrænsning som fokus

I al psykodynamisk korttidsterapi både med voksne og børn arbejder man omkring et fokus. Hvis man finder et fokus som handler om noget vigtigt barnet genkender, bekræfter man barnets narcissistiske behov og en terapeutisk alliance er begyndt. Fokus kan tænkes som noget funktionelt i form af et handlemønster-og/eller som følelser. Ud fra en psykodynamisk synsvinkel er det naturligt at centrere fokus omkring oplevelsessiden. Fokus hvor rammen er vigtige livshændelser eller handlemønstre f.eks. i form af symptomer, men hvor centrum eller fokus altid er det oplevede. Barnets symptomerne er ofte en god vejviser til at lede efter et fokus. Disse kan bruges som ramme, men for at blive et fokus må de reformuleres til et meningsfuldt emotionelt indhold. Det samme gælder de naturlige udviklings-og livskriser børn gennemgår (Erikson, 1977). For at kunne reformulere et problem til et meningsfuldt emotionelt indhold kræves viden om børns emotionelle udviklingsproces og hvordan sådan en udvikling uhenigtsmæssigt stoppes. Fokus på et problemområde må være så tilpas

nærliggende og bevidst for barnet, at det kan tage imod og acceptere en verbalisering omkring dette. Det er vigtigt, at problemet kan udtrykkes i enkle og tydelige vendinger, så barnet kan se, at det har forbindelse med henvendelsesårsagen, de fælles samtaler og undersøgelser (Edvardson, 1986, Gydal, 1991, Fossen & Diseth, 1993).

Der er tre grundlæggende elementer som må inkorporeres i det centrale tema fokus skal give mening og motivere barnet til at deltage aktivt i en terapeutisk relation (Fossen & Diseth, 1993 side 36 og 37).

1. Barnet gives en formulering eller en forklaring som er meningsfyldt og tager hensyn til den udviklingskonflikt det gennemlever i øjeblikket.
2. Terapeuten bør vise at hun forstår barnets problemadfærd og symptomer. Adfærden har været et forsøg på at løse, beherske, forenkle eller tilpasse sig til en central konflikt. På henvisningstidspunktet har symptomet eller adfærden været mødt med bastant afvisning og straf fra omgivelsernes side. Terapeuten formidler nu til barnet, at reaktionsformerne er forståelige ud fra de strategier og handlingsalternativer barnet ud fra sit eget synspunkt har haft til rådighed. Symptomet er en u hensigtsmæssig løsning på et reelt pro-

blem som barnet tumler med. Straf og afvisning står altid centralt hos børn med adfærds- og tilpasningsvanskeligheder. Hvis ikke omgivelserne havde reageret negativt på barnets adfærd selv om dette måske mest kom til udtryk som en bekymring for barnet, var barnet næppe blevet henvist til behandling.

3. Symptomets udviklingshistorie bør gennemgås med barnet og sættes ind i en forståelig og acceptabel sammenhæng. Samtidig må man vise barnet, at den løsning det har valgt er u hensigtsmæssig og ineffektiv, uanset om den måtte have tjent sit formål på et tidligere tidspunkt. Barnet har brug for terapeutisk støtte til at finde frem til mindre konfliktfyldte og mere aldersadækvate måder at tilpasse sig på.

De tre aspekter – nutid, fortid, fremtid – skal binde den dynamisk proces sammen til en meningsfyldt og acceptabel helhed. Målet for behandlingen er at skabe en udviklingsproces i retning af større autonomi hos barnet. Det centrale fokus eller tema må formuleres således at det omfatter alle disse tre aspekter på en positiv og forståelig måde for barnet og forældrene. Ved at fokusere på udviklingsaspektet og fremtiden, støtter man barnets jeg-udvikling og vækst. Samtidig viser man som terapeut at man vil

hjælpe barnet med at finde bedre forsvarsstrategier og udvikle aldersadækvate og mindre konfliktfyldte adfærdsformer.

Mellemfasen

I mellemfasen bør ramme og fokus nu være blevet helt klart og integreret hos barnet. Terapeuten kan i denne fase tillade sig at være lidt mere afventende og sparsom i sin fokusering. I denne fase arbejdes der aktivt med barnets symptomer og problemer via leg, tegning og samtale. I legen (Sylvander, 1974) afslører barnet typiske træk ved sin personlighed og sit udviklingstrin samt træk fra sit indre liv i form af ubevidste konflikter, aktuelle problemer, karakteristiske træk ved personligheden og reaktionsmønstre, tanker, forestillinger og fantasiliv. Man når på en måde til mulighedernes bund af det personlige problemområde som skal bearbejdes. Det nyerhvervede skal integreres. Mod slutningen af denne integrerende og stabiliserende fase bliver en præcisering af tidsbegrænsningen vigtig. Det betyder, at nye områder omkring tab og separation aktualiseres. Tab og separation er ofte vigtige ingredienser i alle emotionelle fejludviklinger. Dette betyder, at de findes som ingredienser allerede i det personlige valgte fokus. Hvis sådanne sammenhænge er blevet tydeligere kan det være frugtbart at pege på disse. Hvis ikke bør man behandle sepa-

rationen som noget almengyldigt vanskeligt (Gydal, 1991, Fossen & Diseth, 1993, Edvarson, 1986).

Afslutningsfasen

Afslutningsfasen beskrives ofte som den vanskeligste fase i terapien. I tidsbegrænsede terapier har tiden været klarlagt fra begyndelsen, og terapeuten skal hele tiden sørge for at tydeliggøre dette. På trods af dette opstår der lignende reaktioner på afslutningen som i langtidsterapier. Forskellen er at terapeuten ikke har lovet noget ubegrænset samvær. Det har stor betydning for, hvordan man skal håndtere tab og separationsreaktioner som vil og bør komme. Hvordan dette arter sig i den enkelte terapi afhænger af barnets alder og tidligere positive og negative erfaringer samt hvilken sammenhæng adskillelse og reaktioner har med hovedfokus. Separationsangst er et universelt problem som alle kan have svært ved at tackle på en tilstrækkelig god måde. Adskillelse og afslutning vækker uløste afhængighedskonflikter og tidligere afvisningsangst til live. Udsigten til at skulle forlade eller blive forladt kan føre til omklamring, modstand og følelser som såret stolthed, vrede, protest og fortvivelse. En gennemarbejdning af alle de følelser som mobiliseres i afslutningsfasen er vigtig for at sikre en stabil udvikling efter behandlingen. Er terapeuten i stand til at underbyg-

ge barnets tro på egen autonomi og give det tillid at det vil møde andre mennesker som det kan knytte sig til kan denne fase af terapien give barnet vigtige eksistentielle og emotionelle erfaringer til senere brug. En vellykket separation bærer kimen til model for, hvordan barnet kan tackle lignende situationer senere i livet (Edvardson, 1986, Gydal, 1991, Fossen & Diseth, 1993).

I kraft af en positiv afslutningsfase erfarer barnet, at man kan mødes og skilles uden dette betyder objekttab og jeg-udslettelse sådan som alle frygter det i barndommen i forbindelse med angsten for at miste nære tilknytningspersoner. Internaliseringen af gode indre objektet fører til en grundlæggende optimistisk holdning over for andre mennesker. Minder om gode relationer kan generaliseres til nye situationer i kraft af visheden om, at man tåler at blive forladt uden at hele verden styrter i grus og identitetsoplevelsen trues eller mistes. I slutfasen er det endvidere vigtigt, at terapeuten tydeliggør den forandring hun har opfattet og hvordan hun ser, at barnet kan bruge dette i sin fortsatte vækst. Det er også vigtigt sammen med barnet at gennemgå hvad der skal fortælles til forældrene. Når man skal hjælpe barnet i en sådan proces må man være opmærksom på, at barnet ikke bliver udleveret hverken i positiv eller negativ forstand. Sam-

tidig er det vigtigt, at forældrene får tydeliggjort barnets forandring (Edvardson, 1986, Gydal, 1991, Fossen & Diseth, 1993).

Forældresamarbejde samt opfølgning

Et godt resultat af en børneterapi afhænger ligeså meget af det arbejde der gøres med forældrene, som af selve det terapeutiske arbejde med barnet. Ingen børneterapi kan lykkes uden forældrenes accept, og det er forældrenes støtte til behandlingen, der tillader barnet at bruge terapien (Mortensen, 2001). De faktorer, der styrer forældre/familiearbejdet kan være familiens tidligere kontakt og tilknytning, barnets og forældrene psykopatologi og familiens struktur. I forældresamarbejdet er søgelyset specielt rettet mod de centrale temaer i barnets terapi. Målrettethed står centralt i korttidsterapi med børn. Det terapeutiske arbejde med forældrene skal hovedsagelig tjene til at understøtte barnets psykiske processer og bakke op omkring den udvikling som er i gang. Det er vigtigt at forældrene forstår barnets forskellige reaktioner og kan lægge forholdene til rette på en sådan måde at det nye adfærdspotentiale kanaliseres i positiv retning i hjemmemiljøet.

I en korttidsterapi bliver barnets symptomer ikke sjældent reduceret i begyndelsen. Det kan forlede

de implicerede parter til at tro, at målsætningen allerede er nået eller terapien er overflødig. Efter et par timer blomster symptomerne og adfærdsproblemerne imidlertid op igen med fuld styrke. Det er derfor vigtigt at forældrene er forberedt på at dette sker, så de ikke mister behandlingsmotivationen.

I litteraturen (Fossen & Diseth, 1993, Edvardson, 1986, Mortensen, 2001) henvises der til forskellige modeller for forældresamarbejde i tilknytning til barnets terapi. Nogle terapeuter benytter en model med individuel behandling af barnet kombineret med et støttende og rådgivende pædagogisk oplæg til forældrene. Andre veksler mellem individualterapi, forældresamtaler og familierapeutiske initiativer. Hvis forældrene viser personlige problemer som ikke direkte har forbindelse med barnets symptomer og adfærdsproblemer kan det blive nødvendigt med et parallelt oplæg for dem – for eksempel en parterapi eller individuel psykoterapi. Det kan være om tidligere objekttab ofte på grund af skilsmisse eller dødsfald. Der kan imidlertid også være tale om tab af for eksempel fantasiforældre som kan føre til at forældrene forsøger at undgå at ligne deres egne forældre, med risiko for at de bliver usikre og uklare i opdrager- og forældrerollen. Udfaldet af korttidsterapi påvirkes afgørende af hvor til-

gængelig forældrene er med hensyn til at tage ubearbejdede tabsoplevelser og bevidstgøre dem, li-gegyldigt om de er reelle eller fantasiprægede.

I slutfasen er det vigtigt at tilbagelevere barnet til forældrene og påpege forældrenes egne ressourcer til at medvirke til forandring, at forældrene nu kan stille realistiske forventninger både til sig selv og til barnet.

Afslutning

Det kan konkluderes at korttidsterapi med børn vil kunne medføre varig ændring især ved symptomer og tilpasningsproblemer som er relativt ny dato og ikke er alt for dybtliggende i barnets personlighedsstruktur. Aktuelle tilknytningskriser og objekttab synes specielt egnede for denne type behandling. Tidsbegrænsningen som er karakteristisk ved korttidsterapi fremprovokerer netop de uløste afhængigheds- og separationskonflikter som barnet har brug for hjælp til. De universelle og evigt eksisterende eksistentielle og mellem menneskelige spørgsmål om nærhed og afstand, tilknytning og tab går som en rød tråd gennem den psykodynamiske korttidsterapi. Denne terapeutiske tilnærmelse giver derfor barnet en enestående mulighed for læring og personlig modning.

Referencer

- Alexander, Franz & Thomas M. French. 1946: *Psychoanalytic Therapy*. Ronald Press, New York.
- Broden, M. 1989: *Barnet i Ingenmandsland*. Hans Reitzels Forlag.
- Böhm, T. 1978: Psykoanalytisk korttidsterapi. I: *Nordisk Psychiatrisk Tidsskrift* 32. 2.
- Caplan, G. 1964: *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books, New York.
- Davanloo, H. 1978: *Basic Principles and Technique in Short-Term Dynamic Therapy*. Spectrum Publ. New York.
- Edvardson, G. 1986: *Børn i sorg, børn i krise*. Hans Reitzels Forlag, Kbh.
- Egelund, T. & L. Hillgaard. 1995: *Socialrådgivning og social behandling*. Socialpædagogisk Bibliotek, Munksgaard. Kbh.
- Erikson, E. H. 1977: *Barnet og samfundet*. Hans Reitzels Forlag, Kbh.
- Fossen, A. & Trond H. Diseth. 1993: *Korttidsterapi med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Freud, A. 1990: *Jeg'et og forsvarsmekanismerne*. Hans Reitzels Forlag. Kbh.
- Gydal, M. 1991: *Om korttidsofokuseret psykoterapi med barn*. Et ikke offentliggjort manuskript.
- Malan, D. H. 1963: *A Study of Brief Psychotherapy*. Tavistock Publ. London.
- Malan, D. H. 1978: Short-Term Dynamic Psychotherapies. I: Davanloo (ed.) *Short-Term Dynamic Psychotherapy*. Spectrum Publ. New York.
- Mahler, M. S., F. Pine & A. Bergman. 1984: *Barnets psykiske fødsel*. Hans Reitzel Forlag. Kbh.
- Mann, J. 1973: *Time-Limitet Psychotherapy*. Harvard Uni. Press. Cambridge Mass.
- Marmor, J. 1978: Current Trends in Psychotherapy. I: Davanloo (ed) *Short-Term Dynamic Psychotherapy*. Spectrum Publ. New York.
- Miller, A. 1984: *Det selvudslettende barn. Om virkningen af narcissistiske forstyrrelser*. Socialpædagogisk Bibliotek, Munksgaard, København.
- Mortensen, Karen Vibeke: Forældrearbejde i børneterapi – partnerskab eller terapi. *Matrix* 2001.
- Nielsen, G. & K. Barth 1991: Short-Term Anxiety-Provoking Psychotherapy. I: Crits-Christoph, P. & Barber, J. (ed.). *Handbook of Short-Term Dynamic Psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Nielsen, G. 1999: Psykiske problemer og psykoterapi i lys av moderne interpersonel psykoanalyse. I: Axelsen, E. D. & Hartmann, E. (1999). *Veier til forandring. Virksomme faktorer i psykoterapi*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Proskauer, S. 1969: Some technical issues in time-limited psychotherapy with children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, nr. 8.
- Proskauer, S. 1971: Focused time-limited psychotherapy with Children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, nr. 10.
- Sifneos, P.E. 1972: *Short-Term Psychotherapy and Emotional Crisis*, Cambridge. Harvard Uni. Press.
- Sifneos, P. E. 1978: Short Term Anxiety Provoking Psychotherapy. I: Davanloo (ed.) *Short-Term Dynamic Psychotherapy*. Spectrum Publ. New York.
- Sifneos, P.E. 1979: *Short Term Dynamic Psychotherapy*. Plenum Medical Book Company. New York.
- Strupp, H. et al 1982: Psychodynamic Therapy. I: Rush (ed.) *Short-Term Psychotherapies*. Wiley & Sons New York.
- Sylvander, I. (1974). *Børnepsykoterapi*. Forums Fagbibliotek.

Tähkä, V. (1983). *Psykoanalytisk psykoterapi*. Centrum.

Zaiden, J. (1982). *Psychodynamic Therapy*. I: Rush (ed) *Short-Term Psychotherapies for Depression*. Wiley & Sons.

Observationsskema Spædbørn 0-8 måneder



Forebyggende indsats i forhold til spædbørn

Af Gerda Vinther

Indledning

Gennem de sidste to-tre år er der i mange kommuner igangsat initiativer vedrørende forebyggelse. I Rønne, hvor jeg tidligere har været ansat som ledende psykolog, tilbyder PPR 3 års sproglig screening, og institutionerne har udarbejdet overleveringsskemaer mellem de forskellige institutioner: dagpleje – børnehave – skole.

Udviklingen af observationsskemaet skal ses i sammenhæng med det fokus der har været og er på forebyggende indsats.

Sundhedsplejerskerne anvender i forvejen skemaer til registrering af barnets sansemotoriske udvikling samt vægt og højde. Sundhedsplejerskerne har positive erfaringer med brugen af disse skemaer. Der ses imidlertid andre udviklingsvanskeligheder hos spædbørn end på det sansemotoriske område. Vi har med udviklingen af et supplerende observationsskema været interesseret i at identificere andre udviklingsvanskeligheder, især samspilsvanskeligheder, og yde en forebyggende indsats i form af vejledning.

Ønsket om meget tidligt at yde forældre relevant støtte i forhold til samspil med deres spædbørn er dog opstået i forbindelse med undersøgelse af henviste/genhenviste børn. Det drejer sig om børn, der på henvisningstidspunktet havde omfattende problemer inden for kontakt, perception og opmærksomhed. Det er børn, hvorom forældrene kunne fortælle, at der altid havde været problemer, at børnene også som spæde var vanskelige eller reagerede sært i samspilssituationer.

Børnehave- og skoleforløb kan for disse børn og forældre have været problemfyldt og ikke mindst præget af misforståelser og mistolkninger af barnets adfærd. En af de hyppige mistolkninger har været, at forældrene ikke har været gode til at sætte grænser for barnet.

De tydeligt handicappede børn diagnosticeres tidligt, mens de børn, der udviser mere diskrete symptomer inden for eksempelvis opmærksomhed, samspil, temperament, ofte ikke erkendes som børn med vanskeligheder i spædbarnsalderen.

De børn, der udviser den højeste grad af vanskeligheder ved samspil og kontakt, er så forskellige grupper som autistiske børn og børn med reaktiv tilknytningsforstyrrelse.

C. Gillberg mener, at 70-80 procent af alle autistiske børn viser symptomer allerede i spædbarnsalderen. I forbindelse med retrospektive studier angives følgende symptomer at være diskriminerende i forhold til infantil autisme:

- stærk reaktion på svage, svag reaktion på stærke lyde
- modstand mod øjenkontakt/kropskontakt/ nærhed
- rolig i sengen/ urolig på armen
- inadækvat- indadvendt- smil og latter (Gillberg,1986).

Skønt screeningen ikke er rettet mod sjældent forekommende ud-

viklingsforstyrrelser, vil børn med disse vanskeligheder kunne profitere af tidlig identifikation og indsats. Foruden sundhedplejerskens vejledning i forhold til samspil, kan screeningen, hvis der er behov herfor, være første skridt i en proces, som omfatter videre diagnostisk udredning og tiltag.

Når spædbørn afviser eller undviger kontakt med deres forældre, påvirkes udviklingen på alle planer. I perioden 1983-1993 behandledes 68 børn med tegn på kontaktforstyrrelser på Viktoriagården, Malmø. Af disse var 35 børn 0-18 mdr. På baggrund af en kvalitativ bedømmelse af de enkelte børns kontaktforstyrrelser før behandlingen er foretaget en gruppering af de kliniske tegn på kontaktforstyrrelse:

<i>Kliniske tegn på kontaktforstyrrelse hos 35 børn, 0-18 måneder.</i>	<i>Antal</i>	<i>%</i>
Mangelfuld samspil mor-barn	35	100
Mangelfuld øjenkontakt/ ingen smil	35	100
Undviger/ afviser fysisk kontakt	26	74
Afvigende tonus/ motorik	31	89
Manglende rytme/ spisevanskeligheder	17	49
Affektløs/ mimikfattig	28	80
Afvigende gråd/ pludren/ sprog	35	100
Foretrækker ting frem for mennesker	15	43
Søger ej trøst/ trøster sig selv	19	54
Ingen gensidighed/ forventning	25	71
Passiv/ initiativløs/ selvfordybet	30	86
Urolig/ aldrig stille	5	14
Signalsvag/ lav vågenhed/ ej vital	23	66
Generelt sen udvikling	12	34

(Berg Brodén og Ridderspore,1993).

Viktoriagården har siden 1978 arbejdet med behandling af forstyrrelser i forældre-barn relationen. Det drejer sig om børn udsat for omsorgssvigt, psykosocial deprivation, mødre med manglende evne til kontakt samt andre mangler i relationen barn-forældre. Vanskeligheder foranlediget af manglende kontaktevne hos barnet udgør en mindre del.

Kontaktforstyrrelsen kan begynde med mangler i forældrenes kontaktevne eller emotionelle tilgængelighed på grund af psykiske vanskeligheder eller depression. Kontaktforstyrrelser kan også forårsages af mangler hos barnet som høreskade, udviklingsforstyrrelser, vanskeligheder p.g.a. prematuritet.

Skemaet over kliniske tegn på kontaktforstyrrelse viser, at psykosocial stress, deprivation og mangelfuld kontakt med forældrene påvirker barnets udvikling på en meget omfattende måde.

Vi er imidlertid interesseret i mere almindeligt forekommende kontakt- og samspilsproblemer. Vi har dog det udgangspunkt, at udviklingsforstyrrelser ofte afspejles i vanskeligheder med samspillet mor-barn.

Undersøgelse af forskellige faktorer, der påvirker samspillet

Vi ser samspilsvanskeligheder i et systemisk perspektiv, hvor det aktuelle samspil er resultatet af in-

teragerende processer, der gensidigt påvirker hinanden.

Barnets måde at indgå i samspil på vil være påvirket af, om det er et aktivt eller passivt barn, eller af barnets temperament.

Ved temperament forstås: individuelle forskelle i reaktion og selvregulering, som antages at have en vis konstitutionel basis.

I studiet af temperament indgår forskellige dimensioner: aktivitetsniveau, regulering, tilpasningsevne/respons på nye stimuli, tærskel for respons/intensitet af reaktion, sindsstemning/humør, afledelighed, opmærksomhedsspændvidde og vedholdenhed (Rothbart og Mauro, 1990).

Vi vil undersøge forskellige aspekter ved temperament, som har interesse i forhold til samspilsevne og udvikling.

Der ses i undersøgelser en generel tendens til, at miljømæssige faktorer i forhold til temperament er vigtigere end de genetiske gennem det første år, mens det modsatte begynder at være tilfældet i det andet år (Gunnar, 1990).

I studiet af temperament viser opmærksomhed og opmærksomhedsregulering sig særlig betydende i forhold til samspil og udvikling generelt. Vi vil derfor i det følgende se på undersøgelser vedrørende opmærksomhed.

Vurderinger af børns opmærksomhed ved 1, 2 og 3,5 år viser stabilitet over ret lang tid, især for

børn i ydergrupperne lav opmærksomhed og meget høj opmærksomhed (Ruff, 1990).

Både spædbarnets udtryk af negative emotioner, kortere varighed af opmærksomhed, negativ reaktion på frustrerende opgaver ved 1 år og negativ emotionalitet målt ved 2 år var begge relateret til lavere varighed af fokuseret opmærksomhed ved 3,5 år (Ruff, 1990).

Negativ emotionalitet ser ud til at indgå i et større mønster som også involverer tilpasningsevne og tendens til at nærme sig et nyt objekt. Undersøgelser viser at opmærksomhed og emotionel tone er konsistent forbundet med sindstemning, tilpasningsevne og tilnærmelse (Ruff og Lawson, 1988, samt andre, fra Ruff, 1990).

Det ser ud til, at opmærksomhed er relateret til affekt, tilpasningsevne og tendens til at nærme sig nye situationer, at opmærksomhed er en del af en måde at hamle op med omgivelserne (coping strategi).

En undersøgelse af to grupper med henholdsvis lav og høj opmærksomhed viste, at de ved 1 og 2 år klarede sig lige på Bayley MDI, men ved 3,5 år klarede de med lav opmærksomhed sig signifikant under gennemsnittet på Stanford-Binet prøven (Ruff og Lawson 1988 i Ruff, 1990).

Tvilling og adoptionsstudier viser, at der er lille evidens for genetisk indflydelse på kognitiv udvikling gennem det første år, når kon-

ventionelle sensomotoriske intelligens-tests bruges. Genetisk indflydelse bliver af tiltagende betydning gennem det andet år og senere.

I modsætning til konventionelle tests, viser undersøgelse af barnets visuelle opmærksomhed, at denne er signifikant influeret af genetiske faktorer allerede i det første leveår (Thompson, 1990).

Tendensen til at vise opmærksomhed kan være en generel stil snarere end udtryk for kognitivt niveau i gængs forstand. Men resultatet vil være, at barnet, som er opmærksom på objekter og lærer om deres egenskaber, vil have bedre mulighed for udvikling af viden og for kognitiv udvikling generelt.

Bornstein og Sigman (Ruff, 1990) peger på, at respons på nyt er en vigtig faktor i kognition, og at det måske er det behag, som nyheden medfører og den resulterende større opmærksomhed, som er relateret til senere behag ved problemløsning og præstation. Her fremhæves motivationsaspektet ved opmærksomhed og handling.

Teoretisk er der stor enighed om en del antagelser vedrørende temperament bl.a., at variation i temperament er reguleret af det centrale nervesystem, og at forskelle i hjernen tjener som basis for forskelle i temperament.

De her omtalte variationer i temperament drejer sig om adfærdstendenser snarere end specifikke affekter eller motoriske handlinger.

Begreber som reaktivitet, arousal, selvregulering og inhibition er centrale i de fysiologiske teorier om temperament.

De interrelaterede aspekter af hjernens funktion i forbindelse med fysiologiske teorier om temperament er:

- det kredsløb, der involverer hjernestammen, hypothalamus og det limbiske system;
- modsatrettede og regulerende neurotransmittere især to: norepinephrine og serotonin, der er komplementære i balancen mellem arousal/reaktivitet (norepinephrine) og inhibition/regulering (serotonin);
- det autonome nervesystem, hvor sympatisk aktivitet øger hjertefrekvensen, mens parasympatisk aktivitet sænker aktiviteten.

Balancen mellem det sympatiske og parasympatiske system antages at afspejle central integritet af systemets regulering af balancen mellem arousal og inhibition. Relationen antages også at afspejle modenhed og organisation af hjernestammeområdet, som igen relateres til opmærksomhed og opmærksomhedsregulering.

Balancen af aktivitet i de to hjernehalvdele ses også at spille en rolle i den generelle eller temperamentsmæssige orientering. Venstre hemisfære er associeret med positiv respons og adfærdsaktivering, mens højre hemisfære er as-

socieret med negativ reaktion og adfærdshæmning.

Det sidste er dokumenteret ved EEG undersøgelser samt nyere scanninger, eksempelvis ses ved negativ emotionalitet øget blodgennemstrømning og dermed aktivitet i højre temporallap. (Gunnar,1990; Plisxka og Olivera,1999).

Skønt grundlaget for opmærksomhed er genetiske, neurale og andre fysiologiske processer, antages miljøfaktorer også at spille en rolle. Den udviklende organisme ses som et åbent system i konstant og skiftende samspil med omgivelserne. Ikke alene de konstitutionelle dispositioner men også indflydelse fra omgivelserne, især forældrene, er del af det dynamiske samspil.

En del undersøgelser viser, at voksen intervention eller samspil med voksne ændrer et spædbarns umiddelbare tendens til at være opmærksom.

Når mødre demonstrerede forskellige genstandes funktion og holdt pause for at lade barnet handle med genstandene, førte det til stigning i opmærksomheden, mens det at få barnet til at skifte genstand for fokus og fysisk begrænse barnet (direktiv adfærd) førte til mindre fokuseret opmærksomhed og mere passiv opmærksomhed (Lawson,Parrinello og Ruff,1989 i Ruff,1990). Mødre, der blev gjort opmærksom på effekten af deres adfærd, viste mere ledende og sti-

mulerende adfærd sammen med deres spædbørn, som igen påvirker børnenes undersøgende kompetence.

Mødrenes »nysgerrighedsadfærd« får børnene til at vise mere af samme adfærd, når de leger alene med de samme genstande.

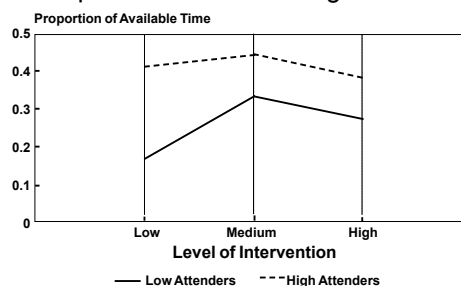
Børn med lav opmærksomhed profiterer af, at mødre er stimulerende, men ikke, hvis de er restriktive/begrænsende.

Det ser ud til, at spædbørn med lav opmærksomhed påvirkes mere af voksnes forsøg på at stimulere og støtte opmærksomheden end børn med høj opmærksomhed.

Børn med høj grad af opmærksomhed og børn med lav opmærksomhed reagerer forskelligt på intensiteten i stimulationen.

Stimulation af høj intensitet ser ud til at øge udforskende/undersøgende adfærd hos børn med lav opmærksomhed. Børn med høj grad af opmærksomhed påvirkes mindre af omgivelserne, dog mindskes den undersøgende adfærd betydeligt ved for intensiv stimulation. På figuren ses dog, at medium intensitet er optimal for børn med med både lav og høj opmærksomhed (Ruff, 1990).

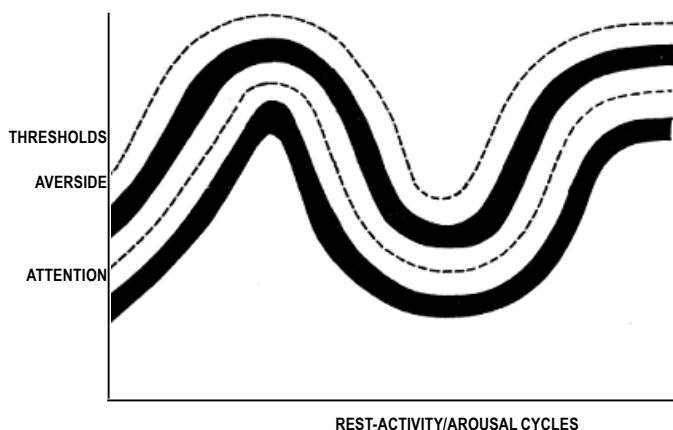
The Effect of Intervention on Attention
Comparison of Low and High Attenders



The effect of level of adult intervention on infants who were low or high in spontaneous attention during independent play. The figure is based on data reported in Parrinello and Ruff (1988).

Der ses også andre forskelle på opmærksomhedstærskel og aversionstærskel (ulyst, vende hovedet bort) i samspil. Hyporesponsive børn har en højere opmærksomhedstærskel end normalt og lavere

aversionstærskel, mens hyperreaktive børn både har en nedsat tærskel for opmærksomhed og en lavere aversionstærskel (Field, 1982).



Posited activation band model. Upper solid line is posited activation band for preterm infants, broken-line band for term infants, and lower solid band for post-term infants. Lower and upper limits of band represent attention and aversion thresholds, respectively, and bands represent range of stimulation to which infant responds attentively and with positive affect.

Den øgede forskningsmæssige og kliniske interesse for reguleringsforstyrrelser afspejles i et nyt diagnosesystem Zero to Three.

Zero to Three, DC 0-3, er udviklet som et multi aksionalt diagnosesystem med kategorier svarende til relevante kliniske og forskningsmæssige problemstillinger hos 0-3 årige.

DC 0-3 indbefatter dels diagnostik efter sædvanlige principper i ICD 10 og DSM IV, men med flere relevante kategorier. Den indeholder fem separate akser til henholdsvis primær diagnose og klassifikation af andre forhold af betydning for ætiologisk forståelse, behandling og prognose.

En af diagnoserne i DC 0-3 er reguleringsforstyrrelser: Type I. Hy-

persensitiv. (1) Frygtsom og forsigtig. (2) Negativistisk og udfordrende. Type II. Under-reaktiv. (1) Tilbageholdende og vanskelig at engagere. (2) Børn som er mest beskæftiget med sig selv. Type III. Motorisk desorganiseret, impulsiv. Type IV. Andre former.

Fælles opmærksomhed, som især er mangelfuld udviklet hos børn med autisme, ser ud til at være en central evne i forbindelse med børns udvikling generelt.

Forud for udvikling af fælles opmærksomhed går udvikling af samspil, som angår evne til at initiere og respondere, evnen til at anvende og respondere på øjenkontakt og gestus i social interaktion og evnen til at tage del i tur-tagning med genstande eller vokalt.

Evnen til at initiere og respondere i social interaktion er normalt udviklet i 4-6 mdr.'s alderen.

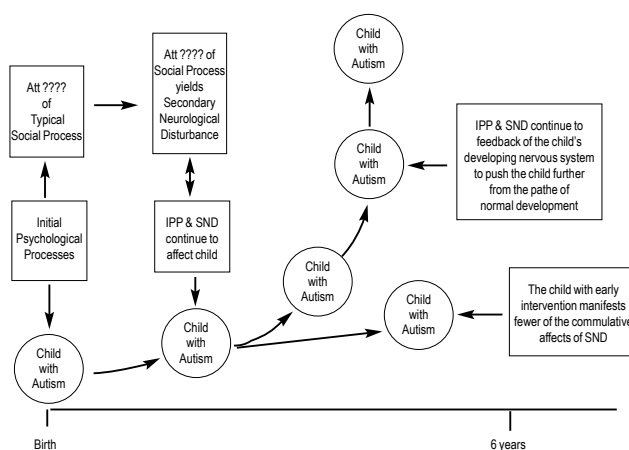
I nyere undersøgelser (PET) ser det ud til at frontallaps-funktioner indgår i reguleringen af fælles opmærksomhed (Mundy og Crowson,1997).

Hos autistiske småbørn ses forskellige grader af evne til fælles opmærksomhed og undersøgelser viser, at individuelle forskelle i fælles opmærksomhed er relateret til senere sproglig udvikling og udviklingen af sociale-kognitive processer generelt.

Tidlig intervention i forhold til at udvikle/styrke førsproglige social-kommunikative evner i samspil, som træner barnets evne til at ini-

tiere, respondere og fælles opmærksomhed er udviklet og afprøvet. De foreløbige resultater af forsøgene viser gode resultater med hensyn til at forbedre småbørnenes evne til fælles opmærksomhed (Mundy og Crowson,1997).

Man kan forestille sig, at de første patologiske processer (Initial Pathological Processes,IPP) viser sig som en svækkelse af barnets evne til at være opmærksom på og forarbejde social information, som over tid fører til sekundære neurologiske forstyrrelser (Secondary Neurological Disturbance,SND). Med tidlig intervention kan udviklingen påvirkes, så de sekundære forstyrrelser mindskes (Fig., Mundy og Crowson,1997).



Path of Typical Development

An illustration of the effects of early intervention on the possible primary and secondary pathological processes in autism

Fælles opmærksomhed viser sig ikke alene at være central i forhold til børn med autisme. Fælles opmærksomhed spiller en rolle i normal udvikling og bidrager til udvikling af abstrakte evner, sproglige evner og udvikling af social-kognitive evner (Mundy og Crowson, 1997).

Når fælles opmærksomhed spiller så stor rolle i den kognitive udvikling generelt, kan man måske gætte på, at funktionen kan relateres til arbejdshukommelse og symbolsk indkodning af information.

I fælles opmærksomhed er kvaliteten af samspillet også vigtig for at bidrage til børnenes udvikling. Både verbal og nonverbal forsøg på at dirigere barnets opmærksomhed eller adfærd er negativt relateret til sprogindlæring. Det er vigtigt, at den voksne taler om den genstand, barnet er fokuseret på snarere end at rette barnets opmærksomhed mod noget andet. Hvis man fanger barnets opmærksomhed med gestus, har det ikke negativ betydning.

Det er muligt, at børn med mere direkte mødre lærer, at sprogets primære funktion er social-regulerende, mens mødre der følger barnets opmærksomhed og benævner genstande, barnet er opmærksomt på, lærer deres barn sprogets mere kognitive betydning (Tomasello & Farrar, 1986).

I mange undersøgelser af for tidligt fødte børn har man været opta-

get af den intellektuelle udvikling. Undersøgelser viser, at for tidligt fødte børn også har flere adfærdsvanskeligheder og emotionelle problemer sammenlignet med terminsbørn, og at de har en betydelig større risiko for at få diagnosen opmærksomhedsproblemer og hyperaktivitet (Smith, 1996).

Forskellige tiltag i forhold til for tidligt fødte børn i spædbarnsalderen viser bedre resultater sammenlignet med kontrolgrupper på udviklingsprøver og spørgeskema om barnets temperament.

Et eksempel på intervention i forhold til for tidligt fødte børn er Vermont-programmet (Achenbach, 1990). I undersøgelsen fulgtes 78 børn med fødselsvægt under 2500 gram tilfældigt fordelt på en forsøgsgruppe og en kontrolgruppe samt en kontrolgruppe på 41 terminsbørn.

Interventionsprogrammet bestod af vejledning fra en sygeplejerske 11 gange, hvoraf 7 fandt sted på afdelingen før udskrivningen og 4 hjemme hos familien. Hvert møde var af en times varighed. Forældrene blev vejledt og fik demonstreret, hvad de kunne gøre for at opnå et mere sensitivt samspil med deres barn.

Interventionen: Mother-Infant Transaction Program (MITP) var udformet med henblik på at øge mødrenes tilpasning til det for tidligt fødte barn ved,

- a) at sætte dem i stand til at værdsætte deres spædbørns specielle adfærd og temperamentsmæssige særpræg,
- b) gøre dem følsomme over for spædbarnets signaler især de signaler, der viser tegn på for meget stimulation og udmattelse, samt de signaler, der viser parathed til samspil,
- c) og lære moderen at reagere passende på disse signaler for at støtte et gensidigt tilfredsstillende samspil.

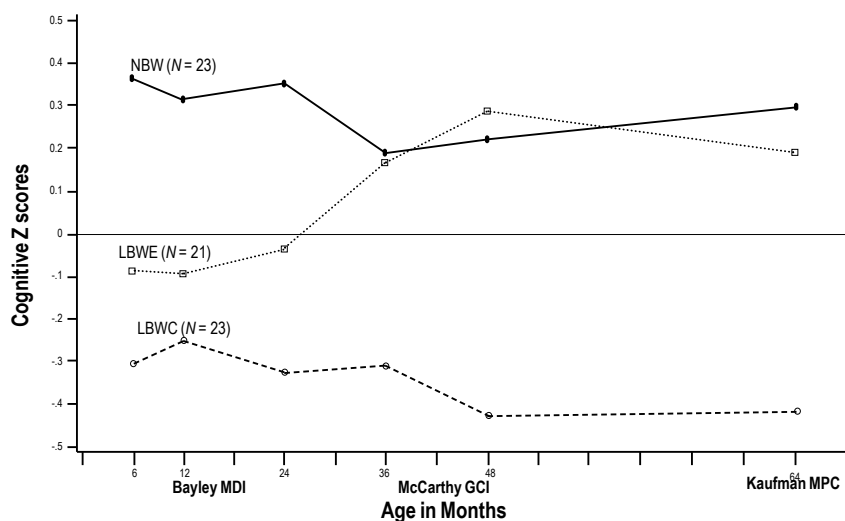
Mødrenes tilpasning og barnets kognitive udvikling på forskellige alderstrin blev fulgt frem til 7 år.

Mødrene i forsøgsgruppen viste større selvtillid, var mere tilfredse

med deres moderrolle og opfattede børnene som mindre vanskelige end kontrolgruppens mødre.

Børnenes kognitive udvikling blev målt med Bayley-skalaerne ved 6, 12 og 24 måneder, med McCarthy-skalaerne ved 3 og 4 år og med Kaufmans skala for kognitiv processering ved 7 år.

De to første leveår var der ikke betydelige forskelle mellem de to grupper af for tidligt fødte børn. Børnene i forsøgsgruppen viste imidlertid markant fremgang mellem 2 og 3 år. Fra 3 års alderen var der ingen betydelige forskelle i kognitive færdigheder mellem forsøgsgruppen og terminsbørnene. (Se figur).



Cognitive scores converted to z scores at each testing for children having all tests (z scores adjusted for Hollingshead (1957) socioeconomic status by ANCOVA).

Observationsskemaet og den forebyggende indsats

En screening af spædbørn retter sig ikke mod sjældne udviklingsvanskeligheder som autisme og følgerne af for tidlig fødsel. Men opmærksomhedsvanskeligheder, samspilsvanskeligheder og vanskeligheder med regulering af spædbørns uro, gråd og irritabilitet, som kan afspejle temperamentsmæssige forskelle, er almindelig forekommende.

Sundhedsplejerskerne besøger mødre minimum 7 gange og afslutter ofte kontakten, når børnene er 8 måneder. Ved denne alder udføres Bool-prøven.

Sundhedsplejerskerne kan følge børnene i længere tid, hvis der er behov for yderligere vejledning.

En del sundhedsplejersker har i de senere år deltaget i Marte Meo kurser, som giver et godt grundlag for støttende vejledning i forhold til samspil.

De erfaringer sundhedsplejerskerne har fra brugen af skemaer om udvikling af sansemotoriske færdigheder er, at når hun henleder moderens opmærksomhed på nærmeste udviklingszone, stimulerer og understøtter moderen barnets udvikling.

Vi går ud fra at samme effekt vil gælde skemaet om samspil. Sundhedsplejerskernes samtale med mødre vil dreje sig barnets signaler, temperament, regulering af rytme, udvikling af barnets evne til

at deltage i tur-tagningslege og i fælles opmærksomheds-situationer. Herved fremmes moderens evne til at aflæse barnet, fornemme dets egenart, at reagere på barnets udspil og være understøttende i stedet for dirigerende.

Observationsskemaet er tænkt som støtte for sundhedsplejerskerne i deres vejledning af forældrene. Vejledningen, eller interventionen, har samme sigte som Vermont-programmets intervention, at mødre bliver i stand til at aflæse barnets signaler og reagere passende for at støtte et gensidigt tilfredsstillende og udviklende samspil.

Observationsskemaet

Svarmulighederne er gradueret, da det er vanskeligt at aflæse noget kvalitativt af ja og nej svar; blot barnet én gang viste en færdighed, måtte svaret i så fald være ja.

Vi vil gerne vide noget om forældrenes alder, graviditet og fødsel for at få oplysninger om udviklingsmæssige risici, ligesom socialøkonomiske forhold, der i andre undersøgelser har vist sig som betydende faktorer.

- **Øjenkontakt** er ofte starten på interaktion, mor ser på barnet og fanger barnets blik. Øjenkontakt er udgangspunkt for at skabe fælles opmærksomhed og samspil.

- **Forskellig gråd kan identificeres.** Det er vigtigt, at moderen kan aflæse barnets signaler og følelsesmæssige udtryk, dels er det vigtigt for barnet, at dets signaler bliver forstået, og dels er det vigtigt for moderens opfattelse af sig selv, at hun er i stand til at opfatte, hvordan barnet har det og hvad det har brug for.
- **Reagerer på lyd, drejer hovedet efter lyd** viser barnets vågenhed og opmærksomhed overfor omverdenen.
- **Kan trøstes, falder til ro i armene, kan snakkes til ro.** Hvis det er vanskeligt at trøste barnet, kan man være opmærksom på intensiteten af beroligelsen; nogle børn føler ubehag, hvis intensiteten i berøring og snak er for høj.
- **Kan lide kropskontakt og nærhed.** Fysisk kontakt giver tryghed og virker beroligende, bidrager til følelsen af tilknytning, og er en positiv oplevelse for mor og barn. Det er vigtigt, at moderen er sensitiv i kontakten og afstemmer den efter barnets behov.
- **Smiler socialt.** Interaktion med socialt smil opstår, når moderen ser på barnet og fanger dets blik og smiler til barnet som smiler tilbage.
- **Efterligner moderens mimik og efterligner moderens lyde** er en fortsættelse af det foregående. Der udvikles efter få

uger en gensidig interaktion mor-barn begyndende med øjenkontakt, smil og gensidig imitation af lyd, mimik og gestus afvekslende med pauser, hvor barnet ser bort; herefter genoptages samspillet og forløber i flere omgange.

Den vigtigste komponent i tidlig interaktion er, hvor godt moderen responderer på barnet, altså moderens evne til at opfatte og reagere på barnets signaler og initiativer.

- **Pludrer.** Børn pludrer altid. I 4-5 mdr.'s alderen hører ofte høje pludrellyde, som om barnet afprøver effekten af egen stemme. I 8 mdr.'s alderen høres ofte ma- og ba-lyde. Hvis de holder op med at pludre, kan det være tegn på døvhed eller hørenedsættelse.
- **Livlig mimik og følelsesudtryk.** Hvis barnet ikke viser livlig mimik og følelsesudtryk, kan man overveje om kontakt og samspil er afstemt i forhold til barnets temperament. Er kontakten for voldsom eller dirigerende trækker barnet sig. Hvis barnet er roligt og tilbageholdende, må moderen være opmærksom på ikke at være for intens i stimulationen.
- **Fast døgnrytme og Let at regulere ved uro, gråd, utilfredshed** handler om at være opmærksom på barnets tilstand og behov samt reagere før barnet når at blive for utilpas og dermed

sværere at berolige. Hvis moderen er opmærksom på barnets signaler og har hyppige og kortvarige reguleringskontakter, vil barnet i løbet af de første ti dage vise ret stabil døgnrytme og være let at regulere.

- **Tager initiativ i kontakten.** Det er vigtigt, at moderen forventer det og følger de initiativer barnet tager.
- **Interesseret i omverdenen.** Når moderen følger barnets opmærksomhed på omverdenen, understøtter hun barnets oplevelse af at tage initiativ og styre. Barnets initiativ udtrykkes i det, det ser på, lytter til eller rækker hænderne ud mod.
- **Er let at engagere, det er let at få samspil/leg i gang med barnet.** Hvis det opleves svært at engagere barnet i samspil må det iagttages, hvad grunden kan være; vender barnet sig væk på grund af overstimulering, dirigeres barnets opmærksomhed hen på noget andet end det, det var optaget af?
- **Samspil i spisesituationen er rolig/hyggeleg.** Det er vigtigt at opnå et godt samspil i denne situation. Moderen må følge barnets behov og ikke presse barnet, så det vender sig bort fra den positive kontakt i spisesituationen.
- **Er meget urolig eller Er meget stille/tilbageholdende.** Der er store individuelle forskel-

le på børns temperament. De to forskellige typer af børn kan have forskellige behov med hensyn til stimulering.

- **Søger trøst.** Børn søger normalt trøst, når de bliver kede af det, slår sig etc. Nogle børn har dog høj smertetærskel eller lader sig ikke let slå ud.
- **Reagerer på tegn til at noget skal ske.** Barnets opmærksomhed på omverdenen og erfaringer sætter det efterhånden i stand til at kæde begivenheder sammen. Moderen vil kunne aflæse barnets reaktion på eks. blikretning eller gestus.
- **Rækker armene frem og vil tages op** kan være reaktion på tegn til at noget skal ske, eksempelvis at barnet skal tages op af sengen. Der kan være andre grunde til barnets initiativ.
- **Mestrer fælles opmærksomhed.** Øjenkontakt er et vigtigt udgangspunkt for at skabe fælles opmærksomhed og etablering af samspil. Moderen støtter udviklingen af evne til fælles opmærksomhed ved at følge barnets blikretning og benævne det barnet ser på. Når barnet ser op for at dele oplevelsen, ser moderen på barnet og de ser igen på genstanden og moderen benævner den.

Sammenfatning

Der er udarbejdet et observations-skema især omhandlende det tidlige mor-barn samspil, der skal bruges som støtte i den forebyggende indsats.

Som udgangspunkt antages, at udviklingsvanskeligheder vil vise sig som vanskeligheder i det tidlige samspil med barnet.

Den teoretiske baggrund for den forebyggende indsats er en undersøgelse af individuelle forskelle i børns temperament. Undersøgelser viser, at individuelle forskelle er medfødte og påvirkelige af mil-

jømæssige faktorer, for spædbørn især det tidlige mor-barn samspil.

En væsentlig faktor i individuelle forskelle er opmærksomhed og evnen til fælles opmærksomhed. Evnen til fælles opmærksomhed ses at være relateret til senere sproglig udvikling, udvikling af social-kognitive evner og kognitiv udvikling generelt.

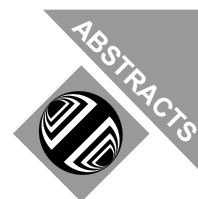
Interventionsprogrammer vedrørende samspil i forhold til præ-mature børn viser sig at have positiv effekt på kognitiv udvikling og temperament op i tidlig skolealder.

Referencer

- Achenbach, T.M., Phares, V., Howell, C. T., Rauh, V. A., Nurcombe, B. (1990), Seven-Year Outcome of the Vermont Intervention Program for Low-Birthweight Infant. *Child Development*, nr. 61.
- Balling, K., Eschen, C.C. & Verder, H. (2001). Neonatal mortalitet og morbiditet ved Svangerskabslængde midre end 30 fulde uger for børn behandlet primært på et Centralsygehus. *Ugeskrift for Læger*; 2001, nr. 8.
- Berg Broden, M. Ridderspore B. (1993). Intervention ved tidige kontaktstørninger. *Socialmedicinsk Tidsskrift*, 1993.
- Field, T. M. (1982). Affective displays of high-risk infants during early interactions, i Field, T.M. & Fogel, A. *Emotion and early interaction*. Hillsdale, Erlbaum.
- Gillberg, C. (1986). Tidige kontaktstørninger hos barn- screening, diagnos och afgrænsningsproblematik. *Skolepsykologi*, 1986, nr. 4.
- Gunnar, M.R. (1990). The Psychobiology of Infant Temperament. Colombo, J. & Fagan, J. *Individual Differences in Infancy: Reliability, stability, prediction*. Hillsdale. Erlbaum.
- Mundy, P. & Crowson, M. (1997). Joint Attention and Early Social Communication. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, Vol. 27, No. 6, 1997.
- Pliszka, Steven R., Olvera, Rene L. (1999). *Anxiety Disorders i Handbook of Neurodevelopmental and Genetic Disorders in Children*, edited by Sam Goldstein and Cecil R. Reynolds, The Guilford Press.
- Rothbart, M. K. & Mauro, J. A. (1990). Questionnaire Approaches to the Study of Infant Temperament. Colombo, J. & Fagan, J. *Individual Differences in Infancy: Reliability, stability, prediction*. Hillsdale. Erlbaum.
- Ruff, H. A. (1990). Individual Differences in Sustained Attention During Infancy. Colombo, J. & Fagan, J. *Individual Differences in Infancy: Reliability, stability, prediction*. Hillsdale. Erlbaum.
- Smith, L. (1996). *Småbarnsalderens neuropsykologi*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Thompson, L. A. (1990). Genetic Contributions to Early Individual Differences. Colombo, J. & Fagan, J. *Individual Differences in Infancy: Reliability, stability, prediction*. Hillsdale. Erlbaum.
- Tomasello, M. & Farrar, M. J. (1986). Joint Attention and Early Language. *Child Development*, 1986, 57.
- Zero to Three. Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorder of Infancy and Early Childhood*. Zero to Three. National Center for Infants, Toddlers and Families. Washington, 1997.

Observationsskema til spædbørn 0-8 måneder

Barnets navn:	Cpr.Nr.:				
Mor:	Cpr.Nr.:				
Far:	Cpr.Nr.:				
Færdigheder:	Næsten altid	Meget ofte	Af og til	Meget sjældent	Aldrig
Ojenkontakt					
Forskellig grad kan identificeres (sult, træthed, våd ble m.m.)					
Reagerer på lyd, drejer hovedet efter lyd					
Kan trøstes, falder til ro i armene, kan snakkes til ro					
Kan lide kropskontakt og nærhed					
Smiler socialt					
Efterligner moderens mimik					
Efterligner moderens lyde					
Pludrer					
Livlig mimik og følelsesudtryk					
Fast døgnrytme					
Let at regulere ved uro, gråd, utilfredshed					
Tager initiativ i kontakten					
Interesseret i omverdenen					
Er let at engagere, det er let at få samspil/leg i gang med barnet					
Samspil i spisesituationen er roligt/hyggeagt					
Er meget urolig					
Er meget stille/tilbageholdende					
Søger trøst					
Reagerer på tegn til at noget skal ske					
Rækker armene frem og vil tages op					
Mestrer fælles opmærksomhed					



1. Held, Finn & Vejen, Leif (Lecturers at teacher training colleges). **Special Education and Teacher Training.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2003, Vol. 40, 1, 3-16.* – While the Act on Teacher Training in Denmark in 1997 sought to remedy obvious existing weaknesses, and has in fact had some good effects, the teaching tasks in relation to children with special needs have been neglected. Put shortly, there is more knowledge abt. subjects but less abt. children; more elitist knowledge – less broad orientation; more focus on the teacher than on teaching; more differentiation related to efficiency – less to pupil development; more social control – less teacher professionalism. These outcomes are in serious conflict with basis societal values, and are opposed to the expectations for the teaching of children with special needs, as they are described in the Danish Act on the Folkeskole. The Teacher Training should be revised thoroughly, if new generations of teachers are expected to respond adequately to the many demands put on them from authorities, parents as well as international aspirations to develop an inclusive school. – *B. Glæsel*

2. Nielsen, Jørgen, Christian (Lecturer at The Danish Pedagogical University). **The Inclusive School.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2003, Vol. 40, 1, 17-23.* – The ongoing discussions abt. an inclusive school are rather simplistic: in such a school there is no need of special education etc. as it has been suggested by some. A very useful answer is found in the demands put in the Act on the Folkeskole of pedagogical evaluation. The hope of the author is, that schools will become more inclusive, if and when they develop a culture of evolution, thus preparing inovative processes for teachers and pupils and evaluating the outcome. – *B. Glæsel*

3. Olsen, John (Schou psychologist in Elsinore). **An Uncertain Reader in 2nd grade is an Uncertain Reader in 4th Grade.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2003, Vol. 40, 1, 24-31.* – From 1995 to 1999. all pupils in grades 2, 3, and 4 in Elsinore were tested with silent reading tests. One of the main conclusions are that 50 % of uncertain readers in grade 2 were also uncertain readers in grade 4. These results are distressing, especially because of the extra resources spent in this period on the teaching of reading. Discussions are going on in the municipality of how to ensure better rading progress, and how to use the special educational resources more profitably. – *B. Glæsel*

4. Shkoza; Bianca, Holders (Researcher at The Center of Reading Research at The University of Copenhagen). **The Teaching of Word Knowledge.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2003, Vol. 40, 1, 32-54.* – The knowledge of words is one of the most important prerequisites of reading. The traditional teaching of word knowledge is either by definition or by context analysis. These methods are effective, if they fulfil the following demands: the pupil must be active, the focus must be on the single word but also on underlying concepts, the pupils must meet and use the word many times and in different meaningful connections. Indirect teaching methods have also been found useful: text-orientated methods, product-orientated methods, and reading-orientated meth-

ods. There are, however, some uncertainties: which of the methods are most effective? Can the effects be transferred to the reading of new texts? Are these methods also helpful for slow readers? A combination of direct and indirect teaching methods, as suggested by e.g. Nagy & Herman (1987) and Drum & Konopak (1987), is recommended. – *B. Glæsel*

5. Gellert, Anna (Researcher at The Center of Reading Research at The University of Copenhagen). **Word Knowledge and Reading Comprehension.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2003, Vol. 40, 1, 55-70.* – While the connection between word knowledge and reading comprehension is well established, the reasons for this are still unclear. 4 hypotheses are formulated: 1. Knowledge of words leads to reading comprehension. 2. General knowledge leads to both knowledge of words and to reading comprehension. 3. Reading leads to knowledge of words. 4. The ability to learn from contexts leads to knowledge of words and to reading comprehension. While these hypotheses must generate different teaching strategies, it is suggested to combine methods as long as the hypotheses haven't yet been fully proven. – *B. Glæsel*

6. Hertz, Søren (Child and youth psychiatrist in Hillerød). **Resource Orientated Stories of Children With DAMP.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2003, Vol. 40, 1, 71-78.* – Diagnoses such as DAMP (Difficulties of attention, motor and perception) have a reductionistic effect – they tend to focus on the difficulties of a child, and not on his resources. A number of cases are cited, in which the author asked his clients to tell a story about themselves that they were proud of. They were asked to dwell on the aspects that might prove to them that they possess resources and could master something. He suggests that a more openminded attitude towards children with special needs should be introduced and strengthened in schools in order to create a more inclusive climate in the schools. – *B. Glæsel*

7. Høeg, Susanne (Psychologist and supervisor of child psychology). **Psychodynamic Short Term Therapy With Children.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2003, Vol. 40, 1, 79-98.* – The main characteristics of short-term psychodynamic therapy are: a time limit (6-20 hours), a central theme put in focus, an active therapist, setting the rules. The best prognoses are found with children who have rather recent problems of a not too traumatic nature, or specific problems of chronic character. 3 underlying elements must be incorporated in the central theme: the child is given a meaningful explanation of the situation, the therapist must show herself to understand the problems, and the development of the symptoms must be explained to the child. The author has obtained good results, especially with children with recent attachment crises, and loss of parents/siblings. – *B. Glæsel*

8. Vinther, Gerda (School psychologist). **The Observation Scale.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, 2003, Vol. 40, 1, 99-114.* – Early intervention is on the agenda in most municipalities. Recent research has pointed to the possibilities of finding early indicators of developmental problems and dysfunctions. The author has developed an observation scale for infants from 0- 8 mths. The following signs are to be evaluated on a 5-point Likert Scale; eye contact – types of weeping – reaction to sound – can be easily soothed – likes bodily contact – social smiles – mimicing mother's mimics – mimicing mother's sounds – lively mimics – regular sleep – easily regulated – eating nicely – very restless – very quiet – seeks comfort – reacts to changes – shows expectancy – babbles – masters joint focusing. – *B. Glæsel*

Psykologisk Pædagogisk Rådgivning

Årgang 39 – nr. 1 - 5/6 – 2002

Artikler

Ken Vagn Hansen: <i>PPR-arbejdets faglige karakter og dilemmaer</i>	7
Ken Vagn Hansen: <i>Teoretiske og metodiske overvejelser</i>	11
Projektets faser	
Grethe Pedersen: <i>Projektfase 1: Opstart</i>	43
Ken Vagn Hansen: <i>Projektfase 2: Den interne uddannelse</i>	44
Jette Lentz: <i>Projektfase 3: Projektforløbet</i>	45
Lotte Schjøttz: <i>Videreførelse af projektet i PPR, København</i>	51
Udløbere af projektet	55
Ken Vagn Hansen: <i>1. og 2. ordens PPR-kontor – et tankeeksperiment</i>	56
Grethe Pedersen: <i>Introduktion til og inddragelse af brugerne</i>	64
Ken Vagn Hansen: <i>Implementering af konsultation</i> som arbejds måde i PPR-regi	67
Lotte Schjøttz: <i>Modsætningsforhold i skolekulturen og skolens rummelighed</i>	73
Jette Lentz: <i>Udvikling af refleksionsrum</i>	81
Personlige evalueringer	
Rose Marie Ahrensberg	90
Ken Vagn Hansen	92
Jette Lentz	94
Grethe Pedersen	96
Lotte Schjøttz	99
Bilagsmateriale	105
Konsultativ betjening af udvalgte skoler – et oplæg	106
Sagsbehandling på koordineringskonferencen	113
Psykologbetjeningen af heldagsklasser, obs-kl. og skolegrupper – et oplæg	114
Personlige data for psykologer i Konsultationsprojektet	118
John Olsen et al.: <i>At arbejde med kvalitet – Dialogmødet pba. en systemisk referenceramme</i>	135
Kirsten Berngaard: <i>I hvor høj grad er børn med prænatal alkohol- eksponering truet på deres sundhed og udvikling?</i>	157
Hans Vejleskov: <i>Muligheder, magi og morskab</i>	170
Mogens Nyggard Christoffersen: <i>Sociale indikatorer på børns levekår – risikofaktorer i barndommen</i>	181
Elise Nielsen: <i>Forord til temanummer om: Fokus på den vidtgående specialundervisning</i>	211
Nr. 1 – 2003	117

Bjørn Glæsel: <i>PPRs interesse, viden og engagement i børn med vidtgående handicap</i>	213
Henning W. Nielsen: <i>Vidtgående specialundervisning – hvem er den rettet imod?</i>	216
Leif Pedersen: <i>Den gode visitation – realitet eller blålys?</i>	221
Henning W. Nielsen: <i>Vidtgående specialundervisning – opgavefordeling mellem amter og kommuner</i>	234
Bjarne Nielsen: <i>Kvalitetskriterier for undervisning af de sværest handicappede</i>	241
Preben Siggaard: <i>Den vidtgående specialundervisning – set fra en kommunal chefstol</i>	248
Solveig Gaardsmand: <i>Hvordan kan forældres og børns ønsker opfyldes i den vidtgående specialundervisning?</i>	254
Ove Carlsen: <i>Den vidtgående specialundervisning – forældre forventninger og det offentlige formåen</i>	264
Henning W. Nielsen: <i>Vidtgående specialpædagogisk bistand til småbørn – en historie fra det virkelige liv</i>	272
Else Hellesøe: <i>Småbørn med handicap – beskrevet ud fra en amtslig specialrådgivning</i>	277
Jørgen Eckmann: <i>Handicaporganisationerne og specialundervisningen</i>	285
<hr/>	
Henning Rye: <i>»Paradigmeskiftet« i arbejdet med barn med spesielle behov: overvejelser om dets baggrund og udvikling</i>	309
Mogens Blæhr: <i>Kompetenceudvikling i kontekst – relations- og ressourceorienteret pædagogik</i>	323
Peter Westmark: <i>Relationskompetence – et didaktisk perspektiv</i>	332
Finn Godrim: <i>Fra fejlfinder til resourcespejder – en udviklingsproces på PPR-områdekontoret i Skive</i>	345
Lars Tolsgaard & Annette Groot: <i>Tanker og erfaringer vedr. relationsorienteret psykologarbejde på et PPR-kontor</i>	352
Bodil Skipper Buntzen: <i>En læsekonsulents arbejde i et ressource- og relationsorienteret perspektiv</i>	362
Anne Sagbakken: <i>Hjelpetiltak i barnehagen</i>	368
<hr/>	
Indledning: <i>Udvikling af folkeskolens specialundervisning. Hvorfor er det så svært at udvikle folkeskolens specialundervisning?</i>	401
Resumé	403
1. Problemformulering	405
Disposition	
2. Folkeskolens specialundervisning 1970-2002	
– regelgrundlaget	411
Folkeskoleloven	
3. Særlige temaområder	421
Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, Lærekvalifikationer, Skolen for Alle/integration, Timetallet til dansk/tolærerordninger,	

	Børn med sociale/psykiske vanskeligheder – Urolige elever , Hvor mange børn modtager specialundervisning?	
4.	Udviklingsarbejder Betænkning nr. 1092 , Specialundervisningens mange ansigter, Portræt af en lærer , Inspiration til undervisningsdifferentiering	436
5.	Problemområder/antagelser 447	447
6.	Svar og konklusioner fra spørgeskemaundersøgelsen Konklusioner, Sammenfatning og diskussion	447
7.	Generelle forklaringsmuligheder Folkeskolens styreformer, Organisationsform og kultur i folkeskolen , Specifikt om specialundervisningen	459
8.	Sammenfatning og perspektiver Dialogstyring, Udvikling af en kollektivt orienteret lærerkultur, Almen undervisning/specialundervisning	479
9.	Anbefalinger Litteratur, Bilag	490

Omtale af ny litteratur

	Henrik Isager: <i>Stress og udstødelse – Fibromyalgi, kronisk træthedssyndrom og piskesmæld</i> (Anders Leerskov)	125
	John Maul: <i>TEMA'er i læse- og stavevanskeligheder hos børn og unge</i> (Jytte Lau)	127
	Birgitte Bechgaard et al. (red.): <i>Forholdet mellem psykologisk og medicinsk behandling af psykiske lidelser</i> (Flemming Bang Rasmussen)	128
	Dorte Caswell & Ida Schultz: <i>Folket på gaden – om posefolk og gadepraktikken</i> (Flemming Bang Rasmussen)	130
	Ian Stuart-Hamilton: <i>Aldringens psykologi. – Grundbog i gerontopsykologi</i> (Anders Leerskov)	193
	Michael L. Bloomquist: <i>Styrk dit urolige barn. En vejledning for forældre og behandlere i at udvikle barnets kompetencer</i> (Eivind Fruelund)	195
	Donald A. Schön: <i>Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker når de arbejder</i> (Elsebeth Jensen)	196
	C. G. Jung: <i>To skrifter om analytisk psykologi: – Om det ubevidstes psykologi. – Relationerne mellem Jeg og det ubevidste</i> (Anders Leerskov)	199
	Lars Ole Bonde et al.: <i>Musikterapi. Når ord ikke slår til</i> (Mette Lilsig)	200
	Anegen Trillingsgaard: <i>Skolens blinde øje. Ukoncentrerede og urolige børn i folkeskolen</i> (Bjørn Glæsel)	201
	Kari Killén: <i>Barndommen varer i generationer</i> (Henning Strand)	203
	Poul Nissen: <i>En effektundersøgelse af et kriminalpræventivt socialt færdighedsprogram for unge</i> (Eivind Tellerup)	204
	Nr. 1 – 2003	119

Lise Tingleff Nielsen: <i>Udvikling gennem deltagelse. En historisk konkret analyse af lærerens læring i folkeskolens sociale praksis</i> (Henning Strand)	205
Vilhelm Lønsted & Mads Schramm: <i>www.nærkontakt.net.</i> <i>Netpsykologi, kommunikation og rådgivning</i> (Palle Bendsen)	206
Antonio R. Damasio: <i>Descartes' fejltagelse – følelse, fornuft og den menneskelige hjerne</i> (Helge Kastrup)	207
Hans Henrik Knoop: <i>Leg – Læring & Kreativitet.</i> <i>Hvorfor glade børn lærer mest</i> (Palle Bendsen)	291
Jesper Olesen: <i>Børn som TV-seere</i> (Eivind Tellerup)	292
Ole Varming & Lilian Zøllner: <i>Værdier og værdiudvikling</i> (Palle Bendsen)	293
Erik Arendal m.fl.: <i>Specialundervisning i læsning</i> (Birgit Marott)	294
Beate Lisofsky & Fritz Mattejat (red.): <i>Børn som pårørende til psykisk syge</i> (Birgit Marott)	296
Søren Langager: <i>Vilde Læreprocesser – partnerskaber og logebrødre</i> (Eivind Tellerup)	297
Kirsten Pallesgård & Ove Staal Larsen: <i>Se mig!</i> <i>Om observation og udredning</i> (Birgit Marott)	299
Geir Lundby: <i>Narrativ terapi</i> (Henning Strand)	392
Allan Holmgren: <i>Par i terapi. Kærlighed, forståelse, forandring</i> (Ole Løw)	537
Rolf Kuschel & Per Schultz Jørgensen: <i>Socialpsykologi</i> <i>– en introduktion</i> (Ole Løw)	538
Benny Lihme: <i>Det er så fucking træls! Solhaven og de unge</i> (Flemming Bang Rasmussen)	539
Søren Blinkenberg et al. (red.): <i>Distriktspsykiatri – en lærebog</i> (Flemming Bang Rasmussen)	541
Mogens Hansen: <i>Børn og opmærksomhed. Om opmærksom- hedens psykologi og pædagogik.</i> (Eivind Frøelund)	543
Vedfelt, Ole: <i>Ubevidst Intelligens – du ved mere end du tror</i> (Lars Tolsgård)	544
Michael A. West : <i>Teamwork – metoder til effektivt samarbejde</i> (Eivind Frøelund)	548

Andet

Anders Poulsen, Peter Allerup og Jørgen Chr. Nielsen: <i>Arne Søgård fylder 90 år den 27. september 2002</i>	387
---	-----



Samspil og selvoplevelse

Astri, Johnsen, Rolf Sundet og Vigdis Wie Torsteinsson: *Samspil og selvoplevelse. Nye veje i relationsorienteret terapi*. Hans Reitzels forlag: 2002, 328 sider, pris kr. 325,-.

»Samspil og selvoplevelse« fremstår som et forsøg på at skabe dialog mellem systemisk inspireret familierapi og nyere relationsorienteret udviklingspsykologi.

Johnsen, Sundet og Torsteinsson har ikke med den ambitiøst anlagte bog nogen intention om integration af de to områder. De ønsker at skabe dialog mellem forskellige forståelsesrammer og begreber og mellem teori og praksis samt stimulere læserens nysgerrighed.

Bogen er oversat fra norsk, hvor den udkom for to år siden. Den henvender sig ifølge forfatterne især til studerende ved højere læreanstalter og universiteter og til videre- og efteruddannelsessammenhænge. De tre forfattere har alle haft tilknytning til Nic Waals Institutt i Oslo og arbejder inden for børne- og ungdomspsykiatrien. De skriver jævnligt i tidskriftet »Fokus på familien«, der netop i de senere år har været optaget af teoretiske mødesteder mellem systemisk familierapi, socialpsykologi, filosofi, nyere udviklingspsykologi og diskurspsykologi.

I »Samspil og selvoplevelse« bringes centrale skikkelser fra systemteori: Gregory Bateson, Paul Watzlawick, Luigi

Boscolo og David Campbell sammen med nyere udviklingspsykologiske teorier fra især Daniel N. Stern og Judy Dunn, med psykoanalytisk inspirerede tilgange til narrative teoridannelser – især Donald Spence og et filosofisk bud fra Paul Ricoeur samt social konstruktionistiske tilgange til narrative forståelser med Jerome Bruner, Harlene Anderson og Kenneth J. Gergen som hovedpersoner. Bogen rummer således en mangfoldighed af teoretiske tilgange, som søges bragt i spil med forfatternes terapeutiske oplevelser og erfaringer.

Bogen består af tretten kapitler inddelt i tre dele. 1. del: Teoretisk overblik, 2. del: Relationsorienteret terapi og nyere udviklingspsykologi – kliniske implikationer samt 3. del: Og så? – Teoretiske perspektiver og refleksioner.

Udviklingspsykologen Daniel Sterns teori om udviklingen af selvet og relationerne som to sider af samme sag kan siges at udgøre den røde tråd bogen igennem. Hans selvudviklingsmodel præsenteres i kapitel 1 og kliniske implikationer drøftes flere steder i den terapeutiske del (kap. 5,6,7 &9). Stern antager ligesom Jerome Bruner, at tendensen til at ordne oplevelser og erfaringer i narrativer opstår tidligt i udviklingen. Denne drøftelse af narrativer og selvoplevelse tages op både i den teoretiske (kap. 2 & 3), den praktiske (kap. 5) og den perspektiverende del (kap. 13).

Første del indeholder blandt andet inspirerende perspektiver på selvbegrebet. Forskellige begreber som subjekt, sub-

ektivitet, identitet og person tages op og relateres til forskellige forståelser. Denne del rummer også en drøftelse af det komplicerede begreb om inter-subjektivitet. Her diskuteres – ud over det indlysende spørgsmål – hvilken subjektivitet? det centrale spørgsmål om – og i givet fald på hvilken måde – begrebet siger noget nyt om relationer, som ikke allerede er formuleret i den relationelle begrebslighed i den systemiske litteratur.

Anden del indledes med en spændende drøftelse af, hvad det egentlig vil sige at forstå hinanden (kap. 4). Her tematiseres forskellige forståelser af følelser, og der gives et afklarende bud på den forskellige sprogbrug: affekter, følelser og emotioner.

I forfatterens undersøgelse af forholdet mellem »individ- og familietænkning« fremstår især Judy Dunns undersøgelser af børns nære relationer og sociale forståelse som en central inspirationskilde (kap. 8 & 9). Forfatterne indskriver sig hermed i nyere barndomspsykologis pointer om barnet som indlejret i et netværk af sociale relationer fra begyndelsen og om barnet som aktiv medskaber af sig selv og sine færdigheder og viden. Det kunne i den sammenhæng have været spændende om også den amerikanske børneforsker Allan Fogels system teori om »det dialogiske selv« havde været inddraget.

Anden del indeholder derudover en drøftelse af den narrative forståelse i forhold til spørgsmålet om forholdet mellem individuelle og fælles historier, forholdet til erfaring og forholdet til tid. Det er kapitler som for mig er rige på øjenåbnere, men som også tydeliggør de vel uundgåelige personlige præferencer i fremstillingen. Det viser sig for eksempel i forfatterens kritiske kommentarer til flere af

Kenneth Gergens radikale pointer. Et eksempel lyder således »...at det ikke er en hvilken som helst historie, der giver mening, som Gergen påstår, ...« (side 164). Hvor han skulle have påstået det, fremgår ikke af sammenhængen, men Gergen taler blandt andet om »den narrative validitet«, som bestemt ikke indebærer at en hvilken som helst historie giver mening. Denne læsning hænger måske sammen med forfatterens skepsis i forhold til det de omtaler som »den narrative bølge« (side 101) og særligt den vending mod relation, sprog og mening, som social konstruktionismen indebærer. Denne vending tematiseres i ét af tredje dels perspektiverende kapitler under overskriften: Modsætning og dilemma. Bogens afsluttende perspektivering drejer sig om relationsforståelser og etik. Her fremstiller forfatterne med inddragelse af Paul Ricoeur og Gary Saul Morson en narrativ forståelse af selvet, hvor det forstås som en slags syntese af lighed og forskel, hvilket ses som en opløsning af det dilemma som socialkonstruktionistiske positioner siges at have i, nemlig når de på den ene side taler om det multiple selv og på den anden side, som Harlene Anderson gør gældende, at det er det samme selv, som »bevæger sig mellem forskellige positioner« (side 314).

»Samspil og selvoplevelse« er et forsøg på at bringe indvidtænkning og familietænkning, udviklingspsykologi og socialpsykologi i konstruktiv dialog og samskabelse. Jeg mener, det er lykkedes at skrive en spændende og inspirerende bog, som kan udgøre et godt afsæt for det videre arbejde med at skabe en begrebslighed, der kan vise sig nyttig både på relations- og individniveau.

Ole Løw

Hvordan børn lærer og tænker

David Woods: *Hvordan børn lærer og tænker*, Hans Reitzels forlag, 2002, (overs. af Bjørn Nake: *How children think and learn*), 340 s., kr 348.-

I denne bog giver den engelske professor i psykologi David Wood et grundigt overblik over, hvilken viden man i dag har om børns læring. Med udgangspunkt i klassiske teoretikere som Piaget og Vygotsky trækker forfatteren trådene op til i dag og præsenterer de forskellige synspunkter på læring.

Bogen beskæftiger sig blandt andet med, hvordan børns kognitive udvikling foregår, hvordan de tilegner sig sprog, lærer at danne begreber, udvikler læse- og skrivefærdigheder, hvordan evnen til begrebsdannelse funderes i en forståelse af blandt andet matematiske og logiske problemer, og hvilken rolle den kulturelle kontekst spiller i disse processer.

David Wood præsenterer sine synspunkter som redskaber, som lærere kan anvende, når de vil vide noget om den førende pædagogiske forsknings betydning for deres arbejde. Bogen går ikke alene i detaljer med de førende klassiske teorier indenfor området, men kritiserer også teorierne for ikke i tilstrækkelig grad at forstå undervisning af børn. Wood fokuserer på Piagets og Vygotskys teorier og sammenligner Piagets syn på den kognitive udvikling med Vygotskys sociokulturelle konstruktivisme. Gennem bogen undersøger Woods hvordan teorierne kan anvendes på de emner, som hver kapitel beskriver og der udfra udfolder han sin kritik.

I kapitel 4 diskuterer Woods hvordan man lærer at tænke ved at se på, hvordan de omtalte teorier forklarer børns forskellige måder at lære på. Både Piaget og Vygotsky har undersøgt dette, og Woods

omtaler teorierne enkeltvis og i en sammenligning.

Piaget var overbevist om at børn udvikler sig i stadier, men udviklingen er individuel, idet børn når stadierne på forskellige tidspunkter i deres liv. Vygotsky var overbevist om, at læring opstår i samspil med andre og indførte begrebet den nærmeste udviklingszone, som er det område som barnet kan mestre med og især uden hjælp fra andre. Hjælpen kommer ikke kun fra læreren, men fra omgivelser, som barnet indgår i samspil med til dagligt.

I kapitel 3 spørger Woods om der overhovedet findes udviklingsstadier. Ifølge Piaget går barnet på forskellige tidspunkter gennem store forandringer i deres lære- og tankeprocesser. I begyndelsen af hvert stadium vil barnet befinde sig i ligevægt, i en tilstand af mental balance, indtil der opstår en tilstand af ubalance. Ubalancen opstår, når barnet bliver forvirret over nye påvirkninger, der ikke passer ind i den eksisterende balancetilstand. Den proces, der tilpasser de nye informationer ind i den eksisterende tilstand kaldes for assimilation. Når informationerne så er faldet på plads er disse blevet akkommoderet. Derefter befinder barnet sig igen i en tilstand af balance, og barnet er på ny parat til at indoptage nye informationer i et vekslende spil mellem assimilation og akkommodation af informationerne. Med tiden er barnet i stand til at indoptage stadig mere komplekse informationer. Vygotsky mente at læring var en social aktivitet før læring er en kognitiv aktivitet. Her står han i modsætning til Piaget, fordi hans stadietænkning er kognitivt baseret.

I en skole, der bygger på Piagets teorier vil læringen bygge på principper om informationsbehandling gennem gentagelse og efterprøvning. Læreren vil fx fremvise studie- og ordkort, som eleverne

får forevist i et kort øjeblik. Indholdet skal så huskes: Eleverne skriver kortordene ned fx fem gange for hvert ord mhp. at kunne stave dem rigtigt på et senere tidspunkt. I en Piaget-inspireret klasse siger Woods, vil undervisningens vigtigste redskaber være lærerens selv og det anvendte undervisningsmateriale som fx bøger, kort o.l.

I en skole, der bygger på Vygotskys principper er grundlaget det sociale samspil mellem lærer og elevgrupper. Et eksempel på dette kunne være en øvelse, hvor tingene og ordene på studiekortene eller tekststykker i bøgerne bliver studeret mhp. diskussion og meningsdannelse. I et sådant læringsmiljø er læreren ikke den eneste informationsgiver. Her er de vigtigste redskaber sproget og det sociale samspil.

I bogen omtales også den meget respekterede amerikanske kulturpsykolog Jerome K. Bruner. Han refereres for synspunktet, at de fejl børn laver i undervisningen kan give os indsigt i den måde de tænker på. Han kombinerer aspekter fra både Piaget og Vygotsky med nogle nye aspekter han selv har iagttaget hos børn.

Ligesom Vygotsky tror Bruner på sprogets evne til at hjælpe børn i at udvikle deres forestillinger og ideer. Han accepterer ikke Piagets teori om at udviklingen følger et forhåndsbestemt vej eller struktur og at denne udvikling altid er grundlaget for den mere modne tænkning.

Bruner har lavet en trefaset lærings-teori (Three-Stage Theory of Learning).

1. Fremstillet repræsentation (*Enactive representation*)

Her finder vi de mest almindelig udførte handlinger i hverdagen som man gør uden at tænke over det, som fx at gå op ad en trappe.

Bruner siger et sted, at disse tillærte handlinger såsom at binde knuder og at

cykle er repræsenteret i vores muskler. Disse handlinger udføres uden at være mentalt forestillet af barnet

2. *Repræsentation*

Her udfører vi handlinger afhængigt af tilknyttede mentale forestillinger, fx rumlige forhold/billeder, farvemønstre, bevægelser, der hjælper os med at huske det vi har erfaret og som vi skal udføre i praksis. Tegninger og diagrammer kan fx bruges for at forklare, hvad vi mener.

3. *Symbolsk repræsentation*

Her er læringen sofistikere, idet forbindelsen mellem objektet og repræsentationen er tilfældig, men accepteret af dem som vi kommunikerer med. Vi lærer om verden gennem sproglig kommunikation med andre.

Ifølge Bruner er barnet en aktiv og intelligent problemløser fra fødslen – tre år gamle børn er i stand til at læse. Måske kan barnet allerede som treårig benytte sig af symbolsk repræsentation.

Woods tager begrebet stilladsering (scaffolding) op, som Bruner allerede indførte i 1976. Dengang opfattede Bruner stilladsering som en problemløsning, en opgaveløsning eller en opnåelse af et mål som er uden for barnets egen rækkevidde og som kun kan klares ved hjælp af andre. Woods konkretiserer stilladseringen pædagogisk og beskriver nogle trin i processen, hvor stilladset langsom fjernes efterhånden, som barnet magter opgaverne alene, eller indser hvordan det kan løse det stillede problem. I denne proces ser Woods 5 trin. Trinnene bliver gradvist mere specifikke og støttende:

- Niveau 1: generelle verbale stikord
- Niveau 2: specifik verbal instruktion
- Niveau 3: udvælger materialer og/eller særlige kompetencer, som barnet har brug for.

Niveau 4: sekvensopdelt læring i adskilte processer

Niveau 5: demonstration

Hvis barnet ikke er i stand til at udføre hvert trin tilstrækkelig godt på egen hånd må læreren gribe ind med støtte. Læreren fjerner til gengæld sin støtte et niveau ad gangen, indtil barnet kan udføre opgaven uafhængig af hjælp udefra. Skønt Woods fuldt ud anerkender Piagets synspunkter, er han i højere grad enig med Vygotskys læringssyn. Det sociale samspil er en større del af læreprocessen end Piaget forestillede sig. Læring sker ikke kun i skolen, og når der ikke findes lærebøger for livet udenfor skolen, men kun for livet indenfor, må kommunikation være nøglen til ny læring og ny forståelse af sammenhænge både i og udenfor skolen. Det betyder ikke, at vi ifølge Woods skal forkaste Piagets læringsteori, for afhængig af undervisningssituationen kan Piagets pointering af læreren og undervisningsmaterialet være den eneste måde, som det enkelte barn kan undervises på. Men Woods tror ikke, at læreren er læreprocessens vigtigste forudsætning. Også de måder, som læreren grupperer eleverne på i klassen spiller en betydelig rolle.

I slutningen af bogen har Woods et interessant kritisk afsnit om computere og børns læring især af LOGO-programmerne, der fra slutningen af 80'erne blev udviklet af Seymour Papert på MIT. Udover at fremme visse forestillinger om matematiske begreber har brugen af disse programmer ikke fremmet barnets almindelige begrebsudvikling, fordi programmerne ikke har kunnet udvikle en computerbaseret læringskultur. Barnet har simpelthen brug for mere vejledning og støtte i anvendelsen af LOGO end forsegene har indeholdt.

Hvordan børn lærer og tænker er en fremragende kritisk sammenfatning af de sidste årtiers forskning i konstruktivistisk og sociokulturel læring.

Jens Christian Jacobsen
seminarielektor

Hjernens dirigent

Elkhonan Goldberg: *Hjernens dirigent. Frontallapperne og den civiliserede bevidsthed*. 296 s. – 348 kr. Oversættelse: Dorte Herholdt Silver. Psykologisk forlag 2002.

Vi har i de sidste par år fået gode oversættelser af O. W. Sacks' *Manden der forvekslede sin kone med en hat* og af A. Damasio *Descartes' fejltagelse* (Reitzel 2001). Nu er Goldbergs *The executive Brain*, der bevæger sig i samme emnekreds, kommet til, og det er godt.

Goldberg var elev af den sene Alexandr Romanovich Luria. Bogen starter med den spændende historie om, hvorledes Goldberg som jøde kan slippe ud af Sovjetunionen ved at opgive sin karriere og tage job som sygehjælper fjernt fra Moskva. Det lykkes ham på denne vis at undgå, at hans faneflugt rammer den elskede og beundrede Luria. Detaljerne skal ikke røbes her. Goldberg må starte forfra i USA, hvor han i dag er anerkendt professor i neurologi ved New York School of Medicine.

Hovedaktøren i bogen er hjernens frontallapper, der i den amerikanske originaltitel beskrives som hjernens administrerende direktør, meget passende oversat til hjernens dirigent. De blev tidligere kaldt for »de stumme zoner«, fordi man ikke tilskrev dem nogen særlig afgørende funktion. Empiriske data fra bl.a. hjerneskedede har afdækket, at de

er stedet, hvor hjernen skaber neurale modeller af omgivelserne nu, før, og som de vil udvikle sig. Der er således tale om evnen til at danne, kombinere og manipulere med interne repræsentationer af den fysiske verden og af mere abstrakte begrebsverdener. Interessant for dette tidsskrifts læsere er måske også formuleringen, at frontallapperne står for metacognitionen. Og Goldberg argumenterer for, at det kun er menneskebarne og mennesker, der har en veludviklet præfrontal cortex, den forreste del af frontallappen, og at kun de har et udviklet begreb om et selv. Vores jeg-bevidsthed er derfor geometrisk placeret i den udviklingsmæssigt nyeste del af frontallappen.

Goldberg går nu ind i en række spændende deldiskussioner:

- Sammenhængen mellem de to hjernehalvdele. Tilsyneladende er det højre hjernehemisfæres opgave at tage sig af rutinemæssige observationer (vante kognitive rutiner), mens venstre del tager sig af nye endnu ikke rubricerede observationer. Efterhånden som det nye er fordøjet, bliver dets behandling overført til højre hjernehemisfære. Som underviser vil man sige, at konstruktionen i den konstruktivistiske læringsteori åbenbart sker i venstre hjernehalvdel. Tankevækkende er også en række undersøgelser af professionelle musikeres hjerner, hvor der tilsyneladende er byttet om på hjernehalvdelenes roller i musikperception i forhold til hos almindelige lyttere.
- Hans gradientteori. Han gør op med den mere traditionelle modulære model for hjernens opbygning, som vel i dag meget få abonnerer på. Han ser de forskellige aspekter af, hvorledes et objekts egenskaber er lagret i hjernen

som distribueret frem for registreret i et bestemt modul.

- Forholdet mellem en mandlig og en kvindelig kognitiv stil. Han ser en betydelig funktionel kortikal differentiering hos begge køn. Men i den kvindelige hjerne er forskellene mellem for og bag mere udtalte, mens der i den mandlige hjerne ses mere markante forskelle mellem højre og venstre side.
- Forholdet mellem højre- og venstrehåndethed. Traditionelt har der været argumenteret for en højere grad af kreativitet hos venstrehådede. Goldberg følger sine tanker om forskellene mellem højre og venstre side til en tese om venstrehådede som mere risikovillige og nysøgende.
- En diskussion af en række sygdomme der kan føres tilbage til skader i frontallapperne: Frontallapskader og kriminalitet, Tourettes syndrom, skizofreni, attention deficit/hyperaktivitets syndrom og hvad der eventuelt kan gøres for at afhjælpe dem

Bogen slutter med en række spændende mere filosofiske betragtninger over sammenhængen mellem autonomi for den enkelte og for samfundet som helhed.

Goldberg argumenterer hele tiden med omhyggelig henvisning til kliniske erfaringer, og skelner klart mellem arbejdshypoteser, der kan diskuteres, og facts. Bogen er velskrevet og veloversat og anbefales. Mit eneste forbehold er gennemgangen i kapitel 4-5 af hjernens arkitektur. Den er meget koncentreret og vanskelig tilgængelig, hvis man er uden forudsætninger.

Helge Kastrup
KDAS

IKKE MERE MOBNING

Brugsbog til bekæmpelse af mobning i børnegrupper

Helle Høiby: »Ikke mere mobning – værktøjer for lærere og pædagoger«. Kroghs Forlag: 2002. 90 s. 129 kr.

Med jævne mellemrum kan man læse i dagspressen om mobning blandt voksne og børn. Det beskrives, hvor invaliderende det er at blive udsat for systematisk mobning, og hvor svært det er at komme over et sådan psykisk pres. De fleste af os kan nok også tænke tilbage på vores egen skoletid og mindes, hvordan enkelte klassekammerater blev »drillet« og man kan måske også svagt erindre, at man overværede det og ikke greb ind.

Autoriseret psykolog Helle Høiby har skrevet en bog om mobning, der hedder »IKKE MERE MOBNING – værktøjer for lærere og pædagoger« som udkom i sommeren 2002, og er blevet oversat til norsk. Efter endt læsning kunne man glæde sig over, at nogen havde skrevet en bog, der udmærker sig ved at være en brugsbog, der er til at gå til.

Bogen er baseret på forskning om emnet af den norske professor i psykolog Dan Olweus og på den erfaring som Helle Høiby har fra sine mange år i Albertslund kommune. Hun har gennem mere end 20 år arbejdet med social trivsel i klasserne og på den baggrund udviklet en metode til at arbejde med mobning blandt børn.

Bogen har to hovedafsnit, hvor det første bl.a. definerer forskellen mellem mobning og drilleri samt afliver forskellige myter om mobning, mobbere og mobbeofre. Bogens andet hovedafsnit er en meget detaljeret gennemgang af, hvordan man selv kan arbejde med mobning i klassen.

Det er især dette andet afsnit af bogen, der gør den til noget særligt. Her demon-

strerer Helle Høiby sin store pædagogiske og psykologiske erfaring med og indsigt i børn, og hun delagtiggør læseren i en metode, der beskrives trin for trin. Metoden fremstår enkel og virker overskuelig med en indre logik, og som læser føler man sig opløftet, fordi man får fornemmelse af, at man sidder med en »arbejdsbeskrivelse«, som vil lykkes.

Ud over at bogen er en slags metodisk »kogebog« virker den også stærk, fordi man fornemmer, at Helle Høiby med bogen også har et andet ærinde nemlig at råbe ud i verdenen, at lærere og pædagoger skal tage ansvar for børnenes trivsel og læring gennem hele barndommen. Hun er en stærk fortæller for, at forældre og sidenhen lærere og pædagoger skal *lære* børn, hvordan man omgås hinanden, fordi det ikke »bare« noget, der kommer af sig selv. Det er dermed også de voksne, der er forpligtet til at gribe ind, hvis der er et barn, der ikke trives, eller hvis det sociale liv i en klasse er blevet afsporet.

Psykolog Helle Høibys syn på børn træder dermed også tydeligt frem. Hun lægger vægt på, at ethvert barn har positive kvaliteter, der kan og skal fokuseres på. Det kommer f.eks. til udtryk i hendes formulering om, at mobbearbejdet handler om at *befri* både mobbere, medløbere og mobbeofre fra en ødelæggende adfærd og give dem mulighed for at udvikle deres positive og sociale sider.

Bogen henvender sig til læreren på skolerne og med den klare metode, der er beskrevet, skal det nok kunne lade sig gøre for en rutineret lærer, der kender »sine« børn godt, at gennemføre et socialt arbejde i klassen. Det kan dog umiddelbart undre, at Helle Høiby ikke i højere grad har tænkt de kommunale psykologer med ind i arbejdet omkring klasserne. Man kunne nemlig forestille sig, at psykologer på de kommunale PPR kon-

torer og lærerne i de enkelte klasser igennem et dynamisk arbejdsfællesskab ville kunne forene deres respektive psykologiske og pædagogiske viden om f.eks udviklingspsykologi og gruppeprocesser, så arbejdet med klasserne blev optimeret.

Det er nemlig vigtigt, at arbejdet optimeres, så børn lærer, hvad en social acceptabel adfærd er. På den måde kan man håbe på, at der er færre voksne, der bliver udsat for mobning på deres arbejdspladser, og at der er flere som kan at gribe ind, hvis det forekommer.

En af Helle Højby's hovedpointer er ansvarlighed i forhold til sociale problemer i børnegrupper. Det nytter ikke at vente på, at »nogen gør noget«, man må handle selv. Helle Højby har taget sin del af ansvaret ved at anvise en brugbar metode, som i hvertfald virker i Albertslund Kommune. Så er det op til skolelederne og PPR kontorerne landet over at tage deres ansvar på sig og omsætte metoden til praksis.

Per Nielsen

Souschef på PPR Albertslund

Forebyggende pædagogik

Struve, Kaj: *Forebyggende pædagogik – en grundbog*, Semi-forlaget, 2000.

På baggrund af mit tidligere arbejde som klinisk psykolog inden for skolevæsenet, vil jeg gerne gøre opmærksom på denne bog.

På nuværende tidspunkt er jeg ansat som seminarielærer i psykologi og sundhedsfag på Viborg-Seminarieret og fået kendskab til bogen gennem undervisningen her. I dette arbejde bruger jeg ofte mine erfaringer fra det skolepsykologiske arbejde og ser denne bog meget an-

vendelige i det tværfaglige samarbejde mellem psykolog, lærer og pædagoger. Det vil jeg uddybe i det følgende.

Det er forfatterens ærinde at forebyggende arbejde, på grund af de store samfundsmæssige, må ændre kurs og i langt højere grad tage udgangspunkt i de nye samfundsmæssige vilkår.

Bogen repræsenterer en bred viden om arbejdet med de børn, der befinder sig i gråzonen mellem bekymring og egentlig behandling.

Forfatteren bidrager med at flytte fokus fra identificering af børn og unges sociale problemer og udviklingsmæssige fejl og skævheder til søgning efter ressourcer og kompetencer.

Bogen kan især give ideer i det område, hvor læreren eller pædagogen begynder at undre sig over et barns adfærd eller manglende udvikling af kompetenceområder. Undervejs er der konkrete eksempler, der bringer hverdagen fra skolen eller institutionen i spænd mellem de mere teoretiske overvejelser. Her slutter hvert kapitel med en mangfoldighed af litteraturhenvisninger, så læseren selv kan udvælge mulighederne for uddybning.

Ved fokusering på børnene i gråzoneområdet skærpes opmærksomheden i feltet på netop de børn, hvor en målrettet forebyggende indsats fra lærer og pædagog kan bringe et barn og familie væk fra et uhensigtsmæssigt udviklingsmønster og i højere grad fremme »den gode cirkel« frem for »den onde cirkel«.

Bogen kan her støtte det tværfaglige arbejde mellem skole, institution, PPR (psykologer, tale-, høre-Konsulenter, motoriske konsulenter m.v.) og Social- og sundhedsforvaltninger.

I uddannelsessammenhæng er det ligeledes en bog med tværfagligt sigte og kan i forskellige projektsammenhænge udfordre fag som pædagogik, psykologi, sundhedsfag og socialfag.

Bogens indhold:

Bogen indeholder 5 dele.

Del 1: Den forebyggende pædagogik i institutioner/skoler og klubber.

Her beskrives den særlige forebyggende pædagogik i relation til vuggestuen, Børnehaven, SFO'en, skolen og klubben, og der omtales en overgangspædagogik mellem institution og skole.

Del 2: Professionel kommunikation.

Her beskrives den professionelle kommunikation og iagttagelsesformer til brug for samtaler med børn om belastede forhold, samt begrundelse for at en meningsfuld kommunikation mellem forældre er forebyggende. Ligeledes omtales samarbejdet mellem forskellige faggrupper.

Del 3: Børn fra gråzonen til behandling.

I denne del rettes fokus på børn i gråzonen mellem forebyggelse og behandling. Bogen beskriver tre organisationsformer: dag- og døgnbehandlingshjem samt observationsskoler og pædagogens/læreren arbejder her.

Da det pædagogiske arbejde dækker over et bredt spektrum af arbejdsopgaver, er dele af sociologien inddraget her.

For gruppen af børn med fysiske/psykiske handicaps beskrives specialpædagogiske tilbud.

Del 4: Pædagogikkens neurovidenskabelige grundlag.

For at forstå børn med f.eks. gennemgribende udviklingsvanskeligheder, børn med hjerneskader, beskrives neurovidenskaben. Den kan bruges til at beskrive et barns potentiale, dets svage og stærke sider samt relatere og omsætte teori-forståelsen til pædagogik.

Del 5: De udstødte.

Her beskrives hvem de udstødte er og hvilke love der er gældende. Der gives et

bud på, hvordan mennesker ændrer sig så langsomt som baggrund for at forstå den sociale arv og menneskets tilbagevendende reaktionsmønstre.

Bogen slutter med perspektiver for det forebyggende arbejde.

Da bogen tager mange emner op er den ikke udtømmende, men i høj grad idéskabende i det forebyggende arbejde. I den forbindelse styrker det i høj grad bogens anvendelsesmuligheder, at forfatteren hele tiden supplerer de enkelte afsnit med referenceliste, hjemmesideadresse og litteraturliste.

Sammenfattende kan bogen ses som en meget anvendelig fællessproglig kode mellem psykologer, pædagoger, lærere og forældre.

Kirsten Højberg
Klinisk psykolog

Supervision

Hanne Hostrup: *Supervision på gestalt-terapeutisk grundlag*. Hans Reitzels Forlag 2002, 140 sider, 189,- kr.

Hanne Hostrup har skrevet en meget grundig bog om supervision på gestalt-terapeutisk grundlag.

Det er en fagbog for gestaltterapeuter, som på den ene eller anden måde beskæftiger sig med supervision.

Allerede indledningsvist melder Hanne Hostrup klart ud, at hun finder enhver form for eklektisk supervision problematisk. Hendes begrundelse er, at enhver terapiform bygger på specifikke teorier og metoder og at supervision af psykoterapi – ud over at beskytte klienten mod inkompetent behandling – har til formål at hjælpe supervisanden med dels at finde »egne blinde pletter« og dels at tilegne sig, vedligeholde og videreudvikle sin

kompetence i at udøve den pågældende terapiform. Og det sidstnævnte ser forfatteren kun muligt, såfremt supervision og terapi bygger på et fælles teorigrundlag.

Denne pointe bliver meget klar for læseren undervejs, for selv i de passager, hvor Hanne Hostrup skriver om supervision generelt, træder hendes gestaltterapeutiske forståelse meget tydeligt igennem i beskrivelser og definitioner.

Bogen består af 7 kapitler.

- Kapitel 1 handler om de menneskelige og faglige krav, der stilles til terapeuten, og som gør supervision nødvendig.
- Kapitel 2 beskriver de krav, der stilles til terapeuten fra samfundet, f.eks krav om autorisation og specialstudiedannelse, og den betydning det har for supervisionens ide og indhold.
- Kapitel 3 indeholder en definition af supervision og en kort gennemgang af generelle problemområder, som supervisorer må tage stilling til.
- Kapitel 4 belyser specifikt en gestaltterapeutisk tilgang til supervision.
- Kapitel 5 er 1½ sides afsluttende kommentarer om modtagelse af supervision, pause fra supervision mm.
- Kapitel 6 gengiver nogle pædagogiske eksempler på, hvordan supervision på et gestaltterapeutisk grundlag kan udøves.
- Kapitel 7 er en kort gennemgang af de mest centrale gestaltterapeutiske begreber.

Der er tale om en meget klar og grundig introduktion til supervision af psykoterapi på gestaltterapeutisk grundlag. Bogens opbygning gør det meningsfyldt at læse kapitlerne i en anden rækkefølge end kronologisk. Hvis læseren f.eks ikke er helt fortrolig med de gestaltterapeuti-

ske begreber, vil det kunne være en hjælp at starte med kapitel 7.

Bogen vil være værdifuld såvel for terapeuter, der modtager supervision som for terapeuter, der planlægger at kaste sig ud i supervisionsopgaver.

Og hvis man som jeg kan finde det inspirerende at fordybe sig i teori og praksisformer, som ligger uden for sit eget teoretiske og praktisk terapeutiske ståsted, er bogen også værd at læse for andre end gestaltterapeuter.

Henning Strand

Pædagogisk relationskompetence

Jesper Juul og Helle Jensen: *Pædagogisk relationskompetence – fra lydighed til ansvarlighed*. Apostrof 2002, 286 sider.

Jesper Juul har sammen med Helle Jensen, begge erfarne familierapeuter, skrevet en bog om interpersonelle processer. Bogen er overvejende erfaringsbaseret og er skrevet ud fra et ønske om at formidle de erfaringer, forfatterne hver for sig eller sammen har høstet gennem tyve års praksis omkring relationsarbejde i familier, pædagogiske institutioner, behandlingsinstitutioner og offentlige virksomheder.

Hensigten er især at sætte fokus på de professionelle relationskompetence, som de ser som en nødvendig forudsætning for, at børn kan integrere nyttige og hensigtsmæssige sociale kompetencer. Første del giver et kort rids af tendenser i opdragelsesmetoder i de sidste halvtreds år og begrundet behovet for en vægtning af de professionelle personlige kvaliteter i familier, på arbejdspladser, og de steder, hvor omsorg, pleje og læring er en opgave. Forældre i dag vil forvente et loyalt

og inspirerende samarbejde med de professionelle omkring deres børns udvikling, ikke bare på det faglige plan, men også på det personlige område.

I bogens anden del præciserer forfatterne de personlige kvaliteter, der er afgørende for børns udvikling af indre ansvarlighed. Her er børns integritet, respekten for deres behov og grænser, vigtige forudsætninger, som de voksne må værne om. De voksnes relationskompetence må hindre overgreb på og krænkelse af børns integritet, som er en vigtig forudsætning for, at børnene kan udvikle selvfølelse og indre ansvarlighed og dermed sociale kompetencer. Lærerens autenticitet og hans personlige autoritet (»den rollebetingede autoritet hører historien til«) er vigtige elementer i denne pædagogiske udviklingsproces.

Tredje del indeholder beskrivelser af vigtige værktøjer i voksen-barn relationen. Læreren og pædagogen må tage ansvar for at etablere en ligeværdig relation til barnet, hvor bevidstheden om, at harmoniske samspil fremmer udvikling af barnet, er fremherskende, uden at de professionelle fralægger sig lederskabet. Det kræver en ny sproglig adfærd og en ny faglig identitet og rolle. Den professionelle relationskompetence må bestandig udvikles, og her foreslår forfatterne kollegial refleksion som et vigtigt værktøj.

Fjerde del har overskriften »Relationerne«. I denne del behandles de professionelle samarbejde med forældrene, hvilket ifølge forfatterne trænger til en grundig revision. Her gives mange vejledninger og konkrete anvisninger på et konstruktivt og inddragende forældre-samarbejde til gavn for udvikling af barnets integritet, selvfølelse og indre ansvarlighed. Lydighedskulturen er død – heldigvis – for samfundet har brug for, at skolen arbejder for at skabe hele, selvstændige mennesker, som opdrages til at

stille krav til omgivelserne om at blive set, hørt og taget alvorligt.

I slutningen af bogen anbefales det, at psykologer på skoler og institutioner i højere grad opruster »fodfolket« ved at træde ind i samme rum som børn, forældre og fagfolk som analytikere og proceskonsulenter frem for at optræde som problemløser på lærernes og pædagogernes vegne med risiko for at understøtte det pædagogiske miljøes tendens til fejlfinder.

Bogen er en rigtig god, grundig og systematisk bog med mange gode eksempler og med en efterfølgende givende analyse. Jeg kan anbefale den til alle, der har med børn at gøre. Den kunne være velegnet som lærebog på pædagog- og lærerseminarer med henblik på at fremme den nødvendige fagpersonlige udvikling hos de professionelle omkring børn.

Dorit Lendorf
PPR, København

Børn med særlige forudsætninger

Ole Kyed og Kirsten Baltzer (red.):
Undervisning af elever med særlige forudsætninger – en artikelsamling.
Kroghs forlag.

Med artikelsamlingen i ovennævnte bog er vejen endelig banet for en relevant og vedkommende diskussion om de børn, der har nogle særlige forudsætninger og ikke mindst en diskussion om deres undervisningsbehov.

En særdeles kompetent gruppe – strækkende sig fra forældre, lærere, psykologer skoleleder, en repræsentant for en eliteskole samt en »gammel« elev, der har oplevet at være anderledes – behandler hver fra deres vinkel, den problematik, der ligger i at forholde sig til og

tilgodese et barn med ganske særlige forudsætninger.

Vi får et klart billede af en uhomogen gruppe med meget forskellige forudsætninger. Men fælles for gruppen – bortset fra en enkelt solstrålehistorie – er en frustrerende oplevelse af et skoleforløb, som ikke har levet op til Folkeskolelovens intentioner om at tage udgangspunkt i den enkelte elev.

Handler det om de »modsætningsfyldte elever« hos hvem særlige forudsætninger er kombineret med specifikke indlæringsvanskeligheder er adgangskortet til specialundervisning i orden, men med mindre elever med særlig forudsætninger mistrives i en synlig grad, har det været tradition at sige, at »de skal nok klare sig«! Ressourcerne bør gå til de svage elever – i lighedsskolen navn!!!

Resultatet har været – og er – en gruppe børn, der ikke får udviklet et potentielt, som ville være en klar ressource for et samfund. Tværtimod stagnerer de og får udviklet dårlige arbejdsvaner og kun et middelmådigt potentiale.

Den tænkning gøres der op med i bogen!

Børn med særlige forudsætninger skal selvfølgelig have en særlig tilrettelagt undervisning – *speciel undervisning*, som Ole Kyed så rigtigt siger!

Det er svært at fremhæve én artikel fremfor en anden, da de giver et flot samlet billede af problematikker, der burde være taget fat på for længst.

For forældre og fagfolk er det vigtigt at vide, hvordan de anderledes børn adskiller sig fra de »almindelige«. Hvilke træk skal vi lægge mærke til??

Kirsten Baltzer har i sin artikel et vældig godt afsnit om de forskelle, der er at finde hos disse elever.

Hvad betyder det at have en særlig begavelse – og hvordan kan vi undervise dem?

Hun tager fat på den vanskelig problematik og henviser til udenlandske erfaringer og det udviklingsarbejde, der foregår i Lyngby – Taarbæk kommune.

Beate Hastrup har givet en utrolig inspirerende beskrivelse af et forløb i en 5. kl, hvor Bulqas, som lærte sig selv at læse allerede i vuggestuen – fik et godt skoleforløb, hvor han ikke kedede sig! – takket være nogle bevidste og handlekraftige lærere!!!

Tilsvarende beskriver skoleleder Søren Güllich, hvordan det er muligt at etablere et undervisningsforløb, som udfordrer og stimulerer en dreng med særlige matematiske evner ved at koble en lærer på med en gymnasial viden. Derved berører han problematikken om anvendelse af specialundervisningsmidlerne... Hvem skal have andel i ressourcerne????

Netop børn med særlige forudsætninger har noget vigtigt at byde på i forhold til klassen og vores samfund.

De har nogle særlige intellektuelle, følelsesmæssige og sociale behov, som vi skal støtte dem i at udvikle.

Det kan vi ved at udvide vores undervisningsbegreb og ved at overskride traditionel tænkning.

Men det kræver en øget indsigt – en indsigt bogen i høj grad bidrager med.

Jeg kan derfor anbefale bogen på det varmeste til såvel fagfolk som forældre og håbe på, at den lægger op til yderligere diskussion og uddybning af de problematikker, den også mere end antyder. Jeg glæder mig over Lyngby – Taarbæks udviklingsprojekt og ser frem til en øget focusering på en oversat børnegruppe.

Birgit Marott
Lektor i psykologi