

Indhold



Ole Løw: <i>Intern konsultation</i> – konsulent i mellemkollegiale relationer	371
Annette Lund-Hansen: <i>Selvmutilering som copingstrategi</i> – overvejelser på baggrund af fire interviews	385
Ole V. Rasmussen: <i>Psykologiske kategorier i inklusiv praksis</i> <i>En kommentar til Temanummer (6/2003):</i> <i>Pædagogisk Psykologiske Perspektiver</i>	401
Jytte Laen, Birgit Christensen, Lene Norrbom & Bo Hejlskov: <i>Tosprogede elevers læsefærdigheder relaterer til andelen af</i> <i>tosprogede elever på skolen og af lærernes uddannelse og</i> <i>holdninger</i>	424
Anne Stilloff, Bettina Sunde & Helen Solås: <i>Konfliktforebygging.</i> <i>Gruppe for gutter med korte lunter: Succes eller kaos?</i>	436
Carl Collatz-Hansen: <i>Tankeproces eller tænkning?</i> – <i>En (re)definering af hvad det vil sige at tænke</i>	442
Rikke Schwartz: <i>Om undersøgelser i bred og snæver forstand</i> . .	448
Abstracts	463
Apropos: Lone Gregersen: <i>Undervisningsprogrammet »Trin</i> <i>for Trin« – et apropos til artiklen om konfliktforebygging</i>	465
Mindeord for Jørgen Chr. Nielsen: <i>Læseforskningen har mistet en ildsjæl.</i> v/Poul Skov	468
Omtale af ny litteratur	
Aili, Carola & Håkan Persson & Kerstin Persson: <i>Mentorskab – at organisere skolens møde med nye lærere</i> (René B. Christiansen)	469
Fredens, Kjeld: <i>Mennesket i hjernen – en grundbog i</i> <i>neuropædagogik</i> (René B. Christiansen)	470
Michael Andersen: <i>Intern evaluering af</i> <i>undervisningen</i> (Bjørn Glæsel)	472

Tidsskriftet »Psykologisk Pædagogisk Rådgivning«s Review-panel

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

Review-panel består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

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

Gitte Haslebo, organisationspsykolog,
cand. psych.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Svend Aage Madsen, chefpsykolog,
cand. psych.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Karen Vibeke Mortensen, professor,
cand. psych.

Mogens Nielsen, professor, cand. psych.

Ole Robenhagen, ledende psykolog,
cand. psych.

Anegen Trillingsgaard, chefpsykolog,
cand. psych.

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

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk psykologisk Forlag

Kongevejen 155, 2830 Virum

Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665

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

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



Intern konsultation – konsulent i mellemkollegiale relationer.

Af Ole Løw

Aut. psykolog, specialist og supervisor i pæd. psykologi.

»Vær nyttig, ikke hjælpsom«
(Gianfranco Cecchin¹)

Det ser ud til at konsultative metoder og forholdemåder for alvor er under indførelse og udvikling i PPR regi. Siden jeg var gæstemedredaktør af temahæftet: *Supervision – konsultation – kollegavejledning* for mere end otte år siden (PPR:1996/2) har nærværende tidsskrift for pædagogisk psykologi bragt en række artikler om interventionsformen (for eksempel PPR: 2000/1, 2001/3, 2002/1, 2003/5&6 og 2004/2&3). Denne artikel skal handle om konsultation som professionel arbejdsrelation mellem kollegaer, altså om at være *intern konsulent*. Jeg ønsker på den måde at bidrage til afklaringen og udviklingen af konsultative metoder og forholde-måder.

Mange psykologer har sikkert erfaringer med de udfordringer og dilemmaer, som kan være forbundne med at varetage konsulentrollen i et system, som man selv arbejder indenfor. Imidlertid handler det følgende om lærere, der er konsulenter for lærere.

Når støttecenterlæreren er intern konsulent (han) for en kollega (hun), bruger han sine særlige kom-

petencer til at hjælpe hende med at håndtere udfordringer i forhold til en eller flere elever. Konsultation er med andre ord en *indirekte arbejdsform*, idet konsulenten ikke har direkte kontakt med »klienten« – her eleven eller klassen som konsulent (Johannesen, Eva m.fl.:1994/2001). Det at skulle varetage en position som konsulent på en skole, hvor man også er lærer, vil nok forekomme nogle SU- (specialundervisnings-) eller AKT- (Adfærd, Kontakt, Trivsel) lærere vel udfordrende. Det vil nok i høj grad afhænge af sammenhængen, om det er mulighederne eller begrænsningerne, som er i forgrunden. Men for at gå ind i en sådan afvejning vil det være nyttigt med en præcisering af begrebet konsultation.

1. Begrebet konsultation og intern konsultation

Konsultation har fælles træk både med super- og intervision (kollegial supervision). Konsultation vil jeg definere som *et forhold mellem konsulent og konsultant* (»consultee«), hvor sidstnævnte søger hjælp til at

løse en arbejdsrelateret problemstilling. Det er en hjælpeproces baseret på en kontrakt eller aftale, og som forløber gennem flere områder eller faser. Konsulenten har som regel en anden faglig baggrund eller et speciale indenfor det samme eller beslægtede fagområde, som det er tilfældet i nærværende sammenhæng. Konsultation er, som allerede fremhævet, hovedsageligt en indirekte metode i lighed med supervision og intervision. Den direkte interventionsform vil ikke blive behandlet her². Konsulenten forholder sig som udgangspunkt til konsultantens oplevelser af vanskeligheder i relation til et barn, en klasse, et forældrepar. Konsulenten kommer typisk udefra, men brug af *konsultative metoder mellem kollegaer* synes at vinde frem i flere organisationer i disse år. Konsulenten har som hovedregel ikke nogen kontrolfunktion eller noget formelt ansvar overfor konsultantens opgaver i lighed med intervision, men til forskel fra supervision. Den interne konsulent kan anskues som en supervisor, der indtager en konsulentposition og altså *ikke* har nogen kontrollerende eller dikterende opgave. Derimod har konsulenten et ansvar for konsultationsprocessen. Netop for at foregribe afhængighedsforhold og uklare ansvars- og magtforhold tillægges *kontraktforholdet* mellem deltagerne stor betydning i konsultation (Wenche Fjeldstad: red. 1995, side 111ff). Kontraktforhandlingen

kan resultere i *relationsdefineringer*, der strækker sig fra *fagkonsulenten*, der kender svaret og kan an vise vejen i lighed med supervisor, til *proceskonsulenten*, som stiller spørgsmål og hjælper konsultanten med at finde sin vej i lighed med intervision. Den vigtigste principielle forskel mellem konsultation og undervisning – forstået som formidling – kan siges at være spørgsmålet om, hvem der bestemmer, hvad vi er sammen om – det fælles tredje.³ Det er ikke usædvanligt, at konsultationsrelationen har elementer af undervisning, men det er konsultantens ønsker og dilemmaer, der danner udgangspunkt.

Yderpunkterne i relationsdefineringen har jeg nedenfor illustreret med *et kontinuum mellem henholdsvis vejvisning/vejsøgning og svar/spørgsmål*⁴. Konsultation har jeg placeret i midten for at anskueliggøre udspændtheden mellem de to poler, som jeg skitserede ovenfor. Polariseringen mellem forskellige positioner – ekspert- og proceskonsulent kan også beskrives som forskellige forholdemåder, nemlig en autoritativ og en faciliterende forholdemåde (sml. Hansen, K.V.: 2000). Intern konsultation har jeg derimod placeret mere til højre i figuren blandt de undersøgende og faciliterende forholdemåder, da positionen som rådgivende ekspert netop her er nedtonet. Jeg lægger i de følgende afsnit om til at se relationen mellem den interne konsu-

lent og konsultanten som et samarbejde med henblik på etablering af en samskabende samtale.

Allerede i opstarten, som ofte kaldes kontraktfasen, ses forskellen mellem den eksterne og interne konsulent tydeligt. Den først nævnte er typisk tilkaldt udefra for at bidrage med hans særlige kompetencer i forhold til den rejste arbejdsmæssige problemstilling. Den interne konsulent er måske nok kendt som sådan, men også og måske først og fremmest som kollega. Han bliver af ledelsen eller af en kollega bedt om at påtage sig en konsulentopgave på »egen« arbejdsplads. Jeg ser det som en afgørende forudsætning for at interne konsulentopgaver kan lykkes, at der tilvejebringes kontraktforhold på tre niveauer (Willert & Madsen: 1996):

- *Grundkontrakten*, som netop indholdsdefinerer positionen som intern konsulent. Det indebærer ledelsens anerkendelse af funktionen som konsulent og afgrænsning i forhold til hans andre opgaver i systemet samt afklaring af ansvarsforhold.
- *Rammekontrakten*, som kan defineres som en aftale mellem de konkrete deltagerne – konsulent

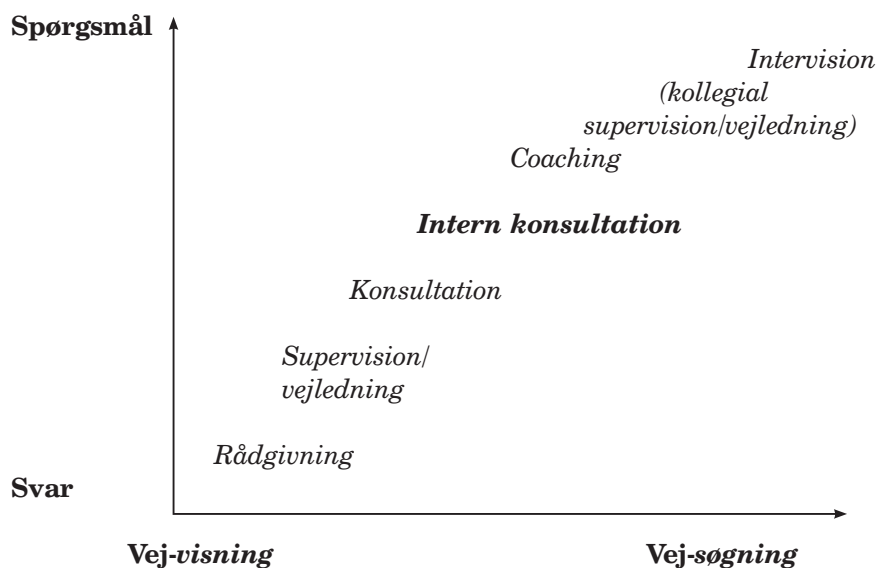
og konsultant(er). Der skal for eksempel aftales mål, midler og tidsramme for konsultationsrelationen samt om evaluering af forløbet – hvordan og hvornår det skal ske. Det er sådanne specificeringer af hensigten med relationen og af parternes gensidige rettigheder og forpligtigelser, som er særligt vigtige, når konsulent selv er en del af systemet.

- *Proceskontrakten*, som kan ses som et redskab i konsulentens løbende regulering af selve processen mellem deltagerne.

Det ligger i min definition af konsultationsrelationen, at den er frivillig, idet jo konsultanten søger eller beder om hjælp. Jeg skal i det følgende nærmere præcisere den komplementære relation mellem konsulent og konsultant.

Intern konsultation kan sammenfattende beskrives som *en relationel proces*, hvor både konsultant og konsulent er bidragsydere, og hvor konsulenten forholder sig undersøgende og »fordomsfri«, hvilket defineres af Jerome Bruner som »en parathed til at opfatte viden og værdier fra en mangfoldighed af perspektiver uden tab af sin forpligtethed på egne værdier«.⁵

Fig. 1: Professionelle hjælpesamtaler
(Undervisning) – rådgivning – vejledning/ supervision – konsultation – coaching – intervision – (Terapi)



2. Konsultationsrelationen – position og rolleudøvelse

Relationen mellem konsulent og konsultant kan beskrives som komplementær.

Den *komplementære relation* fremstår strukturelt som præget af ulighed. *Positionerne* som konsulent og konsultant forudsætter altså gensidigt hinanden. Selv om det er en relation som forudsætter en ekspertposition og en position som hjælpsøgende, er der ikke tale om et hierarkisk forhold, hvor den ene er overordnet, og den anden er underordnet. Men det, der er sammen om, er konsultantens problemer og ikke konsulentens

eller dennes interesse i at opnå et bestemt resultat. Konsultationsrelationen tilstræber i forhold til det processuelle aspekt egalitære eller *ligeværdige* procesformer. Konsultation kan altså karakteriseres som en samarbejdsorienteret *forholdemåde* præget af en *ligeværdig rolleudøvelse* inden for rammen af den komplementære relation.

Det fremføres ofte, at det er nemmere indtage en sådan position og forvalte sådanne procesformer for en ekstern end en intern konsulent. Det forekommer måske lettere at *anerkende* den eksterne konsulents særlige kompetencer, end at anerkende en ny position som intern

konsulent hos en kollega, hvis arbejdsområde og kompetencer man allerede mener at kende. Det kan selvfølgelig også vendes til en fordel for den interne konsulent, at han er kendt, og tillid allerede er etableret. Den interne konsulents måske mest åbenlyse fortrin er hans nærhed og kendskab til systemets opgaver, resurser og begrænsninger. Men dette systemkendskab kan på den anden side også udgøre en begrænsning. Den interne konsulent kommer nemt til at se og forstå systemet på samme måde, som de øvrige gør. Hvis han deler konsultantens og de øvrige systems problemforståelse og måske fastlåste opfattelser, vil han som intern konsulent vanskeligt kunne bidrage med nye spørgsmål, perspektiver eller ideer. Han vil på den ene eller anden måde altid være en del af systemets hierarki og have et forhold til og meninger om, hvordan opgaverne skal håndteres, hvilket kan gøre det vanskeligt fuldt og helt at have konsultantens ønsker som udgangspunkt for konsulentarbejdet. En intern konsulent med stor interesse i og stærke meninger om, hvad som *skal* gøres ender i en *talsmandsrelation* (Hanne Haavind ifølge Wenche Fjeldstad: red., 1995, side 130) i stedet for i en konsultationsrelation. En sådan konsulent vil have vanskeligt ved at se sit eget eventuelle bidrag i forhold til at opretholde problemerne.

Den betydning, konsulenten tilskriver en given social situation, afhænger af det *perspektiv*, han »vælger«. Der er selvsagt tale om valg, der er begrænset af de erfaringer og den viden, han har og af den kultur, han er en del af. Men opmærksomheden på at vi automatisk anlægger en ramme for vores iagttagelser, kan åbne vores øjne for, at den samme situation kan opfattes på forskellige måder. Når vi skal forstå en situation, må vi med andre ord både iagttage hændelsen og vores egen iagttagelse. Man kan sige, *at situationen skabes i relationen mellem situationen og min iagttagelse af den.*

Både eksterne og interne konsulenter må forholde sig til, hvordan de selv påvirker og bliver påvirket af den kultur, de indgår i (Campbell, D.: 1998, side 29f). De har begge deres »blinde pletter«⁶, men på dette område er faldgruberne ofte størst for den interne konsulent.

Den interne konsulent må skabe sin fagpersonlige rolleudøvelse eller stil i interaktion med konsultanterne indenfor det spillerum, konteksten muliggør. Der argumenteres dog i den aktuelle pædagogiske debat også for at læreren netop skal træde ud af rollen og blive sig selv, som det hedder. Med denne optik sættes brugen af rollebegrebet lig med »den uautentiske lærer« og brug af personlighedsbegrebet siges

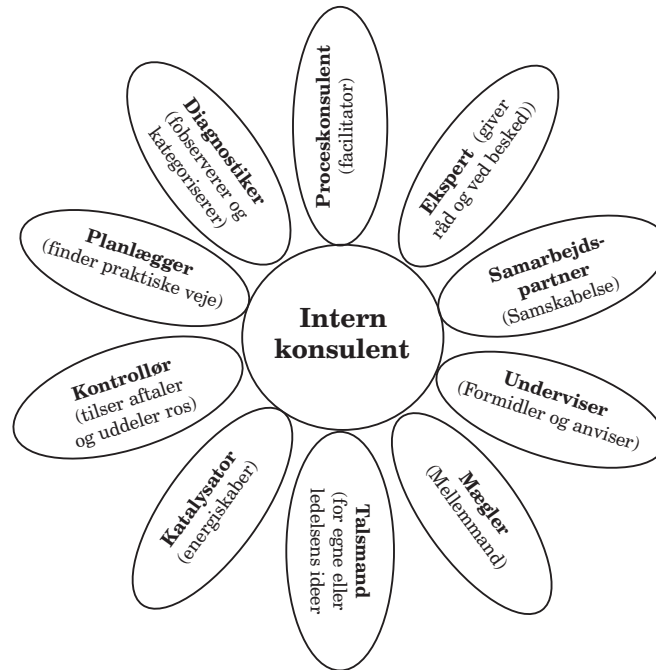
at betegne»den autentiske lærer«. Her ses rollebegrebet analogt med de roller som skuespilleren spiller på scenen og ikke som et socialpsykologisk begreb der refererer til *typehandlinger*, og altså ikke kan tages af og på som en overfrakke⁷. De typer af handlinger og situationer, som positionen som konsulent identificeres ved udvikles og forhandles i den sociale praksis. Når du forhandler og efterfølgende indtager en position som intern konsulent, får du samtidig et bestemt perspektiv på virkeligheden. Læreren kan selvfølgelig rolleforvalte sin position som intern konsulent forskelligt inden for de mere eller mindre fastlagte rammer. Det er i denne sammenhæng særlig vigtigt at fremhæve *forskellen på person og rolle*. Det er aldrig identiske størrelser, om end begreberne gensidigt forudsætter hinanden. Konsulenten kan udfordre konsultanten på hendes rolleudøvelse, uden at det fører til personlig belastning, og hun kan lære sig kompetencer, der i endnu højere grad sætter hende i stand til at varetage de opgaver, som rollen foreskriver. Men udfordres læreren på sin person, ser jeg det som overskridelse af hendes grænser eller »*urørlighedszone*«⁸. Det er med andre ord afgørende at kunne kende forskel på person og rolleudøvelse, hvis konsulenten

skal kunne forholde sig reflektivt til sin arbejds-relaterede position og kunne mestre en *socialt afstemt rolleudøvelse*, der balancerer mellem *involvering og distance*.

I udforskningen af og refleksionen over egen funktion må den interne konsulent stille sig selv en række spørgsmål, så som: Hvad er mine særlige kompetencer som intern konsulent? Hvad er mit mål med konsulentvirksomheden? Hvilke dele af min rolle-udøvelse har jeg fået tildelt af andre, og hvilke har jeg selv skabt? Hvilke elementer af rolleudøvelsen er i overensstemmelse med hinanden, og hvilke synes svære at forene?

Nedenstående Marguerit-figur (inspireret af Fjeldsted:1995, side 179 & Hasselbo:2004, side 144) kan måske være nyttig i forhold til at skabe klarhed over forskellige rolleudøvelsesmuligheder. Den kan være udgangspunkt for selvevaluering af ens aktuelle konsulentvirksomhed. Hvad gør jeg mest af, og ønsker jeg det skal være sådan? Fremadrettet kunne man formulere og udfylde sætninger som: Hvis jeg som konsulent ønsker at være mere faciliterende og mindre talsmand, så må jeg..... Oversigten kan på organisationsniveau også bruges til at drøfte og eventuelt ændre grund- eller rammekontrakten.

Fig. 2: Konsulentens rolleudøvelse eller fagpersonlige stil



3. Kommunikative kompetencer – kongruens

I mellemmenneskelige sammenhænge vil vi interagere, uanset om vi ønsker det eller ej. Man kan ikke udvise ikke-adfærd – det modsatte af adfærd findes ikke (Watzlawick, Paul et.al.:1967). Set i dette perspektiv har *al adfærd kommunikativ betydning*, hvilket indebærer, at uanset hvor meget man forsøger, kan man ikke ikke-kommunikere. Selv når jeg ikke ønsker at kommunikere med nogen, kommunikerer jeg. Min tavshed giver den anden person et budskab om noget – måske afvisning. Den interne konsu-

lent, der undlader at medvirke til at klargøre et konfliktfyldt tema i et lærerteam, kommunikerer måske, at han finder problemet uløseligt eller for ømtåleligt. Vi kommunikerer med andre ord på forskellige niveauer samtidigt. Der findes under- og overordnede budskaber, hvor nogle refererer til andre budskaber og dermed klassificerer dem. Man kan sige, at al kommunikation har *såvel et budskab som et metabudskab* dvs. et budskab om, hvordan budskabet kan opfattes⁹.

Et »ja« er vel et »ja«? Tja, hvis det verbale udtryk siges tøvende og ledsages af et tilsyneladende skuffet

ansigtsudtryk, er budskabet noget dobbelt eller tvetydigt. Et »ja« kan både kommunikeres *kongruent*, altså med understøttende budskaber eller *inkongruent*, som det er tilfældet i eksemplet, hvor budskaberne peger i forskellige retninger.

Den faciliterende og samarbejdsorienterede konsulent er særlig opmærksom på kommunikationens forskellige niveauer, og på hvor let der kan opstå uoverensstemmelser mellem for eksempel verbal(digital) og nonverbal(analog) kommunikation eller indholds- og relationsbudskaber. Dette *interpersonelle kongruensbegreb*¹⁰ vil jeg kort udvide i forhold til indholds- og relationskommunikationen. Når konsulent og konsultant taler sammen om sidst nævntes dilemma, vil de parallelt med indholdskommunikationen også udveksle kommentarer om deres indbyrdes forhold. Men denne relationskommunikation foregår nonverbalt – som indirekte metakommunikation. Denne samtidige relations-kommunikation vil ofte være befordrende for indholdskommunikationen. Men risikoen for inkongruens er overhængende, hvis der i forvejen er problemer i den interpersonelle relation(Madsen, B.: 1997). Hvis den interne konsulent for eksempel indgår i en uklart defineret relation, vil relations-kommunikation overskygge indholdskommunikationen, og de vil måske ende op i en kamp om defineringen

af relationen. I en sådan situation må konsulenten gøre relationen til samtaleens indhold. Han må med andre ord metakommunikere direkte om deres indbyrdes relation og om nødvendigt genforhandle eller tydeliggøre grund- eller proceskontrakten.

Det er konsulentens ansvar at tilstræbe kongruens mellem de forskellige samtidige budskaber i kommunikationen, altså at mestre et *metaperspektiv på samarbejdsrelationen*.

4. Proceskompetencer – progression

Det er allerede fremgået, at konsultation er en proces, som forløber gennem et antal områder eller faser. Den måde, konsultationsprocessen opdeles i faser på, varierer i de forskellige fremstillinger (for eksempel Fjeldsted:1995, Hansson:1995, og Johannesen m.fl.:1994), men *progressionen* i samtalen synes at være den samme. Lidt skematisk kan selve forløbet opdeles i følgende fire områder eller faser, som dog ikke skal forstås som klart afgrænsede fra hverandre i tid og indhold: *afklarings- & kontraktfasen, kortlægnings- & undersøgelsesfasen, planlægnings- & håndteringsfasen og evaluerings- & afslutningsfasen*.

Jeg har allerede understreget vigtigheden af kontraktafklaring flere gange, så lad mig blot nævne et par kommunikative kompetencer i den første fase.

Det er vigtigt at kunne håndtere situationer med modsatrettede behov og varierende grad af motivation hos deltagerne. Konsulenten må først og fremmest stille *direkte spørgsmål* om disse forhold.»Jeg oplever, at vi har svært ved at finde frem til en fremgangsmåde, som vi begge er tilpas med, kan du hjælpe mig med at finde ud af, hvad der går galt?« Man kan sige at konsulenten bliver »model« (Hansson:1995) for åbenhed og for at også konfliktfyldte temaer kan rejses. Hans procesansvar og den dermed forbundne *procesautoritet* må dog ikke forveksles med indholdsautoritet.

Konsulenten skal selvfølgelig også kunne *stille spørgsmål til afklaring af opgaven og formulering af en kontrakt*. Det kunne være spørgsmål som: »Hvad vil du gerne have hjælp til? Hvad ser du som problemet? Hvordan ser andre involverede situationen? Hvem er det her mest et problem for? Hvilke forandringer ønsker du eller andre? Hvad skulle der gerne være kommet ud af det, når jeg slutter? Hvad tror du dine kollegaer gerne vil have, der sker? Hvad ser du helst, jeg gør eller måske netop ikke gør?«

I den følgende kortlægnings- og undersøgelsesfase skal der blandt andet foretages en problemafklaring og tages stilling til omfanget og karakteren af undersøgelsen. Skal kortlægningen alene ske gennem dialog med konsultanten eller vælger konsulenten for eksempel at

interviewe andre involverede eller at foretage klasserumsobservationer?

Med mit fokus på kommunikative kompetencer vil problemafklaringen kunne tjene som et forholdsomt illustrativt eksempel. En kollega til vores interne konsulent ønsker hjælp med en dreng, som hedder Emil og går i den 5. klasse, som hun er klasselærer for. Hun beskriver ham på følgende måde:

»Emil er en dreng, der ikke kan sidde stille på sin plads i timerne. Han forstyrrer dem foran ved til staidighed at tale til dem eller prikke dem i ryggen med en blyant. Han afbryder mig og andre lærere og svarer igen med blandt andet påstande om, at timerne er »jævnt kedelige« eller ligefrem »dødssyge«. Han har et voldsomt temperament og er ofte i slagsmål med andre elever. Emil kan ikke koncentrere sig om de stillede opgaver og laver sjældent sit hjemmearbejde.«

Klasselæreren beskriver sine problemer med Emil med henvisning til hans personlige egenskaber. Han karakteriseres som værende urolig, forstyrende, voldsom og ukoncentreret. Læreren beskriver Emil, som hun ser ham, men hendes beskrivelse er ikke virksom i forhold til at gøre noget ved problemadfærd. Her kan den interne konsulent være nyttig ved blandt andet at *invitere til at se problemet fra mange*

forskellige synsvinkler. Den anlagte fortolkning med henvisning til *indre årsager*, kan suppleres med mulige fortolkninger med henvisning henholdsvis til *ydre årsager* (forældre, voldsfilm, med mere), til *hverdagsteori* (opmærksomhedssøgende, med mere) og til *relationer og kontekst* – sammenhæng (Johannesen m.fl.:1994/2001, side 120f.).¹¹ Konsulenten kan blandt andet gennem *spørgsmål* åbne for sådanne nye synsvinkler og fortolkninger. Han kan for eksempel stille spørgsmål i den hensigt at få klarlagt de relationer, Emil er en del af. Han spørger måske, »Hvem er det Emil oftest snakker med i timerne? Hvordan reagerer de på hans henvendelser? Hvad tænker du (læreren) om Emil, når han ikke følger med i timerne« ? Hvad tror du, Emil tænker om dig?¹²

Jeg har i anden sammenhæng formuleret forskellige forholdemåder, der i forhold til en case som ovenstående tilbyder andre perspektiver og måske kan være befordrende i konsulentens arbejde med at facilitere nye forståelser og handlemuligheder. Det vil jeg kort anskueliggøre i det følgende gennem inddragelse af en perspektivistisk og en anerkendende forholdemåde¹³.

De to resterende faser indeholder fra et kommunikationsperspektiv ikke afgørende nye kompetencer. Jeg vil derfor begrænse mig til at

nævne et særligt aspekt af relevans for intern konsultation i forbindelse med evaluering og afslutning. Det kan være vanskeligt tydeligt af markere afslutningen af konsultationsrelationen, også selv om der er forhandlet kontrakt med tydelig tipsafgrænsning. Når partnerne mødes i det daglige, sker det nemt, at konsulentrelationen bare fader ud uden afsluttende evaluering og tydelig ophør af den særlige konsultationsrelation. Det er imidlertid *den interne konsulents ansvar at sikre afslutningen* og tydeliggøre, at en eventuelt senere forsættelse eller genoptagelse af relationen alene kan sker efter forud indgået aftale.

5. Konsultative forholdemåder – perspektiv og anerkendelse

Det er afgørende for konsultationens forløb, at det lykkes konsulentten *at skabe en atmosfære baseret på gensidig respekt og nysgerrighed.* Det forudsætter blandt andet at den interne konsulenten undgår alliancer, betoner ressourcer og positive sammenhænge og forholder sig anerkendende. Det betyder i nærværende sammenhæng blandt andet, at konsulenten accepterer og forstår det, konsultanten præsenterer, som meningsfuldt og som resultat af en social praksis, hvor alle gør deres bedste ud fra deres perspektiv.

Men lad os vende tilbage til ovenstående casehistorie om Emil.

Lærerens tolkning har baggrund i de historier, hun livshistorisk har med sig. Den mening, hun tilskriver Emils handlinger, sker med baggrund i hendes erfaringstolkning, hendes professionelle begreber og antagelser samt de aktuelle relationer, hun indgår i. Der kunne med andre ord have været anlagt andre forståelsesrammer og fortalt andre historier.

Dette kunne hjælpes på vej ved at opgive troen på en objektiv iagttagelse og gengivelse af den sociale verden. En sådan åbning mod andre fortolkninger kalder jeg *en perspektivistisk forholdemåde*.

Læreren har med hendes position et professionelt ansvar for, hvilken forståelsesramme hun sætter om livet i klassen. Den måde, hun definerer situationer på, afspejler hendes perspektiv og er afgørende for, hvordan hun handler. »Hvis man definerer situationer som virkelige, er de virkelige i deres konsekvenser« (William Isaac Thomas).

Læreren kan med andre ord arbejde med, hvordan hun definerer konkrete sociale situationer. Konsulent kan i processen med at formulere nye perspektiver stille spørgsmål som:

- *Hvad sker der i problemsituationen – hvem gør hvad, hvornår gør de det, hvem er involveret?*

- *Hvordan reagerer du sædvanligvis vis-à-vis på problemadfærden, og hvad plejer at være resultatet?*
- *Hvad er din(e) nuværende forklaring(er) på, hvorfor Emil handler på denne måde?*
- *Hvilke positive alternative forklaringer kunne der være på situationen?*
- *Hvordan kunne du ud fra én af de positive forklaringer handle anderledes, end du hidtil har gjort? Hvad ville du sige eller gøre med baggrund i den alternative forklaring, du (forsøgsvis) har valgt?*

En anden måde hvorpå læreren kan afprøve andre forståelsesrammer og historier er ved at forholde sig anerkendende. Lærerens anerkendende forholdemåde viser sig ikke ved ros til eleverne for konkrete handlinger, men gennem en fremtidsrettet væremåde, der er præget af en grundlæggende respekt for og anerkendelse af den enkelte elevs ret til at have de tanker og synspunkter, som han eller hun nu engang har¹⁴. Hun er for eksempel særlig optaget af det, der fungerer. Ideen er at gøre mere af det, der lykkes, i stedet for at gøre mindre af det, der ikke virker. Konsulent kan i arbejdet med at finde undtagelser for eksempel foreslå følgende¹⁵:

- *Lav en liste over situationer, hvor Emil ikke viser den adfærd, som du synes er et problem*

- *Prøv at identificere forskelle mellem de problematiske og de problemfrie situationer*
- *Lav en liste over handlinger og kvaliteter, som du ikke ønsker at forandre hos Emil*
- *Prøv at identificere det, du allerede gør, som virker vis-à-vis Emil. Hvordan er du anderledes i de problemfrie situationer?*

Den samarbejdsorienterede konsultationsrelation har *sam-skabelse* (Anderson, H. og Goolishian, H.A.: 1992 og Schilling, B.: 1997) af nye beskrivelser, forståelser og handlemuligheder som hovedformål. Deltagerne i konsultationsprocessen lærer, mens de deler og udforsker hinandens tanker og følelser. En sådan genererende sam-tale er med andre ord ikke blot er en udveksling af to monologer. Den genererende samtale fordrer en samtalekontekst, hvor der billedligt talt er højt til loftet!

Noter

- 1 Min oversættelse efter Gianfranco Cecchin: *The Cybernetics of Prejudices in the Practice of Psychotherapy*. Karnac Books, London: 1994, p. 38.
- 2 Konsulenten kan også vælge at kombinere den direkte og indirekte arbejdsform, hvilket kan siges at være tilfældet, hvis han for eksempel indtager klasserumsobservationer i forhold til sit arbejde med konsultantens dilemma.
- 3 Underviseren ses som proceskonsulent i Frank Iversen og Henrik

Pedersens inspirerende artikel i antologien: »*Anerkendelse i børnehøjde*«. Psykologisk Forlag:2004, side 147-172.

- 4 Jeg har udviklet modellen henover en årrække med den seneste version i Hermansen, Løw og Petersen (2004), side 101. Jeg har blandt andet ladet mig inspirere af modeller hos Carlberg m.fl. (1984), side 44; Fjeldstad, W. (red.,1995), side 129; Johannesen E. m.fl. (1994/2001), side 16; og Lauvås & Handal (1990): *Vejledning og praktisk fagteori*. Forlaget Klim: 1997, side 38.
- 5 Min oversættelse efter Jerome Bruner: *Acts of Meaning*, Harvard University Press:1990, side 30. Dansk udgave: *Mening i handling*, Klim: 1999, side 41-42.
- 6 »Blind plet« er kybernetikeren Heins von Foersters betegnelse for det forhold, at vi ikke kan iagttage vores egen iagttagelse.
- 7 Se til drøftelsen af position/rolle for eksempel Katzenelson, B.:1994, side 139ff. og Haslebo, Gitte: 2004, side 141ff.
- 8 Jf. K.E. Løgstrup: Opdragelse og etik. I tidsskriftet *Pædagogik*:1972/1-2/9-17 samt Løgstrup:1996, side 17ff.
- 9 Kommunikationsteorien fremstilles uddybende i Hermansen, M.; Løw, O. & Petersen, V. (2004), side 54-69 og 104-122.
- 10 Carl Ransom Rogers klassiske brug af kongruensbegrebet fra »On Becoming a Person« handlede om at være i overensstemmelse med sig selv, om åbenhed og gennemsigtighed.
- 11 Skandinaviske eksempler på komplekse forståelser af socialt samspil kunne være Stein Bråten (2003): *Kommunikation og samspil*. Fra fødsel til alderdom. Lars Dencik (2001): *Om til-syn, hen-syn og fejl-*

- syn. Karsten Hundeide (2003): *Barns livsverden*. Sosiokulturelle rammer for barns udvikling. Jørn Nielsen (2004): *Problemadfærd*. Børn og unges udfordringer til fællesskabet. Dion Sommer (2003): *Barnsdomspsykologi*. Udvikling i en forandret verden.
- 12 Der kan læses uddybende om aktiv spørgen og lytten i Hermansen, M.; Løw, O. & Petersen, V. (2004), side 107-122. Kommunikative redskaber i relation til arbejdet med børn præsenteres hos for eksempel Merete Holmsen (2002): *Samtalebilleder*. En vej til bedre kommunikation med børn. Gyldendal.
 - 13 Der er tale om følgende seks forholdemåder: »en perspektivistisk, en samarbejdende, en undersøgende, en anerkendende, en fortællende og en eksternaliserende forholdemåde«. Jeg kaldte i mine første formuleringer den perspektivistiske forholdemåde for den relativistiske ditto, hvilket jeg har forladt, da det er blevet udlagt som en »anything goes« holdning. Se for eksempel: »*Relationer som sociale konstruktioner*« i Løw, O. og Svejgaard, E. (red.): *Psykologiske grundtemaer*. Forlaget KvaN:2002, side 82-101.
 - 14 Løvlie Schibbye (2002) ser lytning, forståelse, accept, tolerance og bekræftelse som afgørende ingredienser i anerkendelse.
 - 15 Frit efter min artikel: »*Lærerens klasserumsarbejde i systemisk perspektiv*« – Løw:1997.
- Bruner, Jerome (1990): *Mening i handling*, Forlaget Klim: 1999
- Campbell, David m.fl. (1998): *Systemisk konsultation*. Forlaget Munksgaard.
- Carlberg, M. m.fl. (1981) *Konsulentarbejde i daginstitutioner*. Dansk psykologisk Forlag: 1984.
- Fjeldstad, Wence (Red.): *Konsultasjon – Modeller og erfaringer*. Forlaget Tano:1995.
- Hansen, K.V. (2000) : Konsultation – en nødvendig metode i det pædagogiske psykologiske arbejde. In tidsskriftet *Psykologisk pædagogisk rådgivning*, årg. 37, nr. 1, side 81-95.
- Hansson, Ulla (1993): *Konsultation som psykologisk metode i skolen*. Dansk psykologisk Forlag :1995.
- Haslebo, Gitte (2004): *Relationer i organisationer. En verden til forskel*. Dansk psykologisk Forlag.
- Hasselbo, Gitte & Nielsen, K.S.: *Konsultation i organisationer*. Dansk psykologisk Forlag: 1997
- Hermansen, Mads; Løw, Ole & Petersen, Vibeke: *Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer*. Forlaget Alinea: 2004.
- Johannesen Eva., Kockersvold E. og Vedelser L.: *Rådgivning. Traditioner, teoretiske perspektiver og praksis*. Universitetsforlaget Oslo 1994/2001.
- Katzenelson, Boje (1994): *Homo Socius. Grundlaget for menneskeligt samkvem*. Gyldendal.
- Løgstrup, K.E. (1956/1991): *Den etiske fordring*. Samlerens bogklub: 1996, særligt del 1, side 17-39.
- Løw, Ole (1997): Lærerens klasserumsarbejde i systemisk perspektiv. In tidsskriftet *Unge Pædagoger*, nr. 1, side 23-33 og nr. 2, side 3-16.
- Løw, Ole (1999): *Kollegial supervision i systemisk perspektiv*. Århus Dag- & Aften-seminarium forlag, 2.udgave.

Referencer

- Anderson, H. & Gooslishian, H. (1992): *Från påverkan till medverkan*. Forlaget Mareld, særligt side 40-92.
- Bateson, Gregory (1972): *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine Books: 2000, særligt Part III.

Løw, Ole og Svejgaard, E, (2002): *Psykologiske grundtemaer*. Forlaget KvaN

Madsen, Benedicte: *Dialog og gensidig forståelse. Omklarkommunikation i organisationer*. Kommuneinformation: 1997.

Pallazzoli, Selvini M. m.fl. (1981): *De skjulte psykologiske spil i virksomheder og institutioner*. Hans Reitzels Forlag: 1991.

Reichelt og Haavind (red.): *Aktiv psykoterapi. Perspektiver på psykologisk forståelse og behandling*. Forlaget ad Notam, Gyldendal: 1996.

Schilling, B. (1997): *Systemisk supervisionsmetodik. Et sprogspil for professionelle, der anvender supervision*. Dansk psykologisk Forlag.

Schibbye, Løvlie (2002): *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Universitetsforlaget.

Watzlawick, Paul et al. (1967): *Pragmatics of Human Communication: A Study Of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. New York: W.W. Norton.

Willert, S. og B. Madsen. (1996): Kontraktens funktion i supervision. In: *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*: nr. 2. – Et temahæfte om supervision – konsultation – kollegavejledning, side 99-107.

Ole Løw, autoriseret psykolog og specialist og supervisor i pædagogisk psykologi.
 Han er lektor ved Århus Dag- & Aftenseminarium (ÅDAS) og er koordinator for den pædagogiske diplomuddannelse (PD) i Vejledning og supervision samt underviser på PD'en i Psykologi ved Jysk Center for Videregående Uddannelse (JCVU).
 Ole Løw har skrevet artikler og bøger om professionelle relationer, kommunikation, konflikthåndtering, vejledning, supervision, konsultation & skole-hjem samtaler. Senest er han medforfatter til bogen: »Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer«, forlaget Alinea: 2004.

Selvmutilering som copingstrategi



– overvejelser på baggrund af fire interviews

Selvmutilering fremkalder stærke reaktioner. At skade egen krop direkte og bevidst virker umiddelbart som en uforståelig, chokerende og måske endda afskyvækkende handling. Der er i vores del af verden knyttet en særlig status af nærmest moralsk karakter til den sunde og hele krop. At dyrke kroppen er socialt accepteret og understøttet. At skade den bevidst er tilsvarende uacceptabelt, og selvmutilering opfattes umiddelbart som både sygelig og moralsk forkastelig.

af cand. pæd. psych. *Annette Lund-Hansen*

Selvmutilering – et stigende problem

Selvmutilering er blevet karakteriseret som en af de mest gådefulde og mindst begribelige menneskelige handlinger. Som Ross & McKay (1979) udtrykker det, ville det være mest betryggende for de fleste af os, hvis selvmutilering repræsenterede en bizar reaktion hos en lille gruppe forstyrrede mennesker placeret på psykiatriske institutioner – langt ude af offentlighedens synsfelt. Imidlertid synes det ikke at være tilfældet. Ligesom handlingen ikke kan tilskrives en lille og klart afgrænset gruppe mennesker, er den heller ikke begrænset til bestemte situationer eller lokaliteter (Babiker & Arnold, 1997; Conterio & Lader, 1998; Favazza, 1996, 1998; Ross et al., 1979; Strong, 1998; Turp, 1999).

Antallet af selvmutilerende mennesker synes at være stigende, og forskere omtaler fænomenet som almindeligt forekommende og af stadig større social signifikans (fx Babiker et al., 1997; Turp, 1999; Walsh & Rosen, 1988). Nogle forskere forudser, at selvmutilering vil overhale spiseforstyrrelser som et af de mest alvorlige mentale og fysiske sundhedsproblemer (fx Conterio et al., 1998).

Det er dog vanskeligt at finde velfunderet epidemiologisk viden om fænomenet. De forskellige undersøgelser hviler på uklare definitioner og afgrænsninger samtidig med, at der formodentligt er tale om en betragtelig underrapportering på grund af skam og frygt for fordømmelse. I litteraturen henvises hyppigt til Favazza (1996), som vurderer forekomsten til at være

1.400 pr. 100.000, og til Tantam & Whittaker, 1992, som vurderer, at 1 ud af 600 voksne skader sig selv i en sådan grad, at hospitalsbehandling er påkrævet. En del forskere finder, at selvmutilering er hyppigst forekommende blandt unge piger og yngre voksne kvinder. Imidlertid mangler der velunderbygget viden mht. fordelingen af selvmutilering på både køn og alder. Ligeledes er der ikke klarhed om, hvor lang en periode selvmutileringen strækker sig over for den enkelte selvskader. Favazza (1996) anslår, at det hyppigt drejer sig om 10-15 år.

De fleste epidemiologiske forskningsresultater kommer fra USA og England, og det er vanskeligt at finde svar på, om der i Danmark er en lignende tendens. Umiddelbart er det dog svært at finde overbevisende argumenter for, at der ikke også her kan være tale om et omfattende og stigende problemfelt, hvilket flere nylige indslag i fjernsynets forskellige nyhedsudsendelser da også tyder på. En undersøgelse fra Center for Selvmordsforskning af 14-16 årige skoleelever kan være med til at give et fingerpeg om problemets omfang. Ca. 17% af pigerne og ca. 5% af drengene har en eller flere gange skadet sig selv (Zøllner, 2002). Undersøgelsens problem i denne sammenhæng er dog, at der i definitionen af selvskadende handling ikke skelnes

klart mellem selvmordsforsøg og selvmutilering.

Mulige forklaringer på selvmutilering

I tidens løb har mange forsøg været gjort på at forklare psykodynamikken bag selvmutilering. Kahan & Pattison (1984) henviser i en reviewartikel til 40 forskellige mulige forklaringer, og flere er kommet til siden. Den fælles overordnede forståelse i disse forklaringer er, at selvmutilering er en afvigelse og en desorganisering af normale psykiske funktioner.

I kliniske sammenhænge er selvmutilering oftest blevet forbundet med personlighedsforstyrrelse, fx narcissistisk, borderline, histrion eller multipel (Aarkrog, 1999). Imidlertid indgår selvmutilering i ICD-10 kun i diagnose-kriterierne for borderline. Derudover er selvmutilering blevet forbundet med dyssocial personlighedsstruktur, dissociative tilstande, posttraumatisk belastningsreaktion samt spiseforstyrrelser (Favazza, 1998). Undersøgelser viser, at selvmutilering ofte forekommer sammen med andre former for selvdestruktive handlinger. Udover spiseforstyrrelser kan der være tale om et overforbrug af fx smertestillende medicin samt alkohol- og stofmisbrug (fx Arnold, 1995; Favazza, 1998; Tantam et al., 1992).

Flere forskere argumenterer for at diagnosticere selvskadende

handlinger som en impuls kontrol lidelse. Bl.a. mener Kahan et al. (1984), at selvmutilering er udtryk for et sammenbrud af psykiske funktioner, men at der ingen klar sammenhæng er med bestemte personlighedsforstyrrelser. I stedet er der tale om manglende impuls kontrol, og de foreslår betegnelsen »The Deliberate Self-Harm Syndrome«.

Forskningen synes aktuelt at følge yderligere to hovedspor. Det ene er det neurokemiske, idet det antages, at en fælles organisk komponent ligger bag de selvskadende handlinger. Især har interessen samlet sig om neurotransmitterne serotonin og dopamin samt endorfin, men endnu mangler entydige resultater (fx Herpertz, Sass & Favazza, 1997; Simeon, Stanley, Frances, Mann, Winchel & Stanley, 1992). Desuden forsker van der Kolk, Perry & Herman (1991) i en mulig biologisk sammenhæng mellem barndomsoplevelser og senere selvskadende handlinger. Deres udgangspunkt er en hypotese om, at traumer og omsorgssvigt kan have langtidsvirkende konsekvenser for det biologiske reguleringsystem og skade såvel kapaciteten til selvregulering af affektive tilstande som evnen til at bruge interpersonelle relationer til affektregulering.

Et andet hovedspor er en fokusering på de funktioner, selvmu-

tilering tjener i den enkelte selvskaders tilværelse, idet handlingen forstås som copingstrategi (fx Arnold, 1995; Babiker et al., 1997; Haines & Williams, 1997; Kahan et al., 1984; Shapiro, 1987; Tantam et al., 1992; Wise, 1989). Ikke mindst Babiker et al. (1997) argumenterer på baggrund af mange års arbejde med selvskadere for vigtigheden af en bredere tilgang end den traditionelle psykopatologiske. De fleste tilgange er, siger de, af strukturalistisk tilsnit og peger på en funktionalistisk tilgang som en anden og nok så værdifuld mulighed. Den selvmutilerende handling kan forstås som et meningsfuldt og adaptivt svar på en konkret situation og som en handling med specifikke og komplekse funktioner for den enkelte selvskader. For at beskrive selvmutileringen finder de det afgørende betydning ikke at patologisere og individualisere, men i stedet undersøge handlingen i en større kontekst for at finde relevante og forståelige sammenhænge. Det umiddelbart ubegribelige og meningsløse bliver mere begribeligt ved at blive sat i relation til en konkret kontekst – ikke ved at blive kategoriseret efter diagnostiske kriterier.

Som copingstrategi tjener selvmutilering en række funktioner for den enkelte selvskader. Babiker et al. (1997) nævner bl.a. følgende: regulering af lidelse og angst, en måde at klare vrede på, at flytte

fokus fra den indre smerte til den ydre, at opnå følelse af autonomi og kontrol, at genoprette en virkelighedsfølelse, at vise sig selv omsorg, selvstraf, at opnå en følelse af renelse, et forsøg på at kommunikere med omgivelserne, at straffe andre samt at påvirke andre menneskers handlinger. Overordnet set, siger de, gør de selvskadende handlinger det muligt at leve med den psykiske smerte, som konkrete, traumatiske oplevelser har medført.

Om baggrunden for de fire interviews

På baggrund af den tilsyneladende markante stigning i antallet af selvskadere finder jeg det vanskeligt at fastholde opfattelsen af selvmutilering som symptom på alvorlig psykopatologi som eneste forklaringsmodel. Omvendt kan det i lige så høj grad være vanskeligt umiddelbart at godtage forståelsen af selvmutilering som en meningsfuld reaktion, der kan kategoriseres som copingstrategi. Imidlertid er denne tilgang værd at forfølge og diskutere, fordi den rummer mulighed for at nuancere og udvide den gængse forståelsesramme.

Antagelsen om selvmutilering som copingstrategi hviler imidlertid på et meget begrænset empirisk materiale. Nyest og mest omfattende er Arnolds undersøgelse fra 1995, hvori indgår 76 selvskadende kvinder (Arnold, 1995).

Undersøgelsens overordnede konklusion er, at »... *for most women self-injury had evolved as a way of coping with unbearable feelings engendered by painful life experiences*« (Arnold, 1995, p. 24). Desværre forbliver undersøgelsen på det rent deskriptive plan. Den hviler på en implicit antagelse om, at bestemte ydre faktorer fører til selvskadende handlinger, men forsøger ikke at sandsynliggøre sammenhænge, hverken i forhold til den enkelte kvindes liv eller i forhold til teoretiske antagelser om coping.

I et forsøg på at udforske og efterprøve disse mulige sammenhænge har jeg i forbindelse med mit speciale interviewet fire selvskadere (Lund-Hansen, 2003). Interviewene tog deres afsæt i følgende to overordnede spørgsmål: 1. *Hvorledes er det muligt at forstå selvmutilering som copingstrategi?* 2. *På hvilken måde og med hvilke konsekvenser indgår denne copingstrategi i den enkelte selvskaders tilværelse?*

Mit udgangspunkt har været Walsh & Rosens definition af selvmutilering, idet den er neutral i forhold til ætiologi, patologi og intentioner. Desuden afgrænser den selvmutilering som en socialt set uacceptabel handling og udelukker dermed fænomener som fx tatovering, piercing og skønhedsoperationer: »*Self-mutilative behavior is deliberate, non-life threatening,*

self-effected bodily harm or disfigurement of a socially unacceptable nature.» (Walsh et al. 1988, p. 10). Forfatterne præciserer definitionen yderligere, idet de skelner mellem direkte og indirekte selvskadende handlinger. Indirekte selvskadende handlinger omfatter fx overforbrug af alkohol, rygning og alvorlig fedme og er ikke omfattet af deres afgrænsning af fænomenet. Kun den direkte og umiddelbart synlige selvskadende handling defineres som selvmutilering. Denne præcisering af definitionen har jeg fulgt.

De fire interviewede personer tilhører alle den gruppe af selvskadere, hvis handlinger i Favazza & Rosenthals klassifikation betegnes som episodisk og kronisk selvmutilering. De hyppigst forekommende handlinger er at skære eller brænde sig, men en lang række andre selvskadende handlinger forekommer også (Favazza et al., 1993).

Mit teoretiske udgangspunkt for tolkningen af interviewene er Lazarus' kontekstuelle, procesorienterede tilgang til coping, idet den forståelse af selvmutilering, jeg har villet efterprøve, synes at hvile på denne tilgang. At skade sig selv er en copingstrategi, der benyttes på baggrund af konkrete vanskelige, ydre begivenheder snarere end på baggrund af strukturelle mangler i den enkelte selvskaders personlighed.

Lazarus understreger imidlertid, at coping er et komplekst fænomen, der ikke kan reduceres til enkeltstående kausale faktorer. Sådanne faktorer er, siger han, kun at betragte som funktionelle komponenter i en større biologisk, psykologisk og social sammenhæng. Copingprocessen foregår på baggrund af et komplekst samspil mellem kontekstuelle og personlighedsmæssige faktorer, hvor de skiftende krav, begrænsninger og muligheder i de aktuelle situationer samt den enkeltes aktive rolle i forhold til tolkningen af dem må tillægges afgørende vægt (Lazarus, 1993, 1999).

For at undersøge selvmutilering som copingstrategi er det derfor ikke tilstrækkeligt udelukkende at fokusere på muligt udløsende kontekstuelle faktorer. Den selvskadende handling må undersøges i en større sammenhæng, hvori også indgår den enkelte selvskaders tolkning, motiver, intentioner og ressourcer sammen med de følelser, der er involveret i handlingen. For at vurdere selvmutileringen i forhold til dens funktion for selvskaderen er det desuden nødvendigt at se på både de umiddelbare og på de mere langsigtede konsekvenser af handlingen.

Interviewene i hovedpunkter

Kvinde, 18 år

Begyndte at skade sig selv som 14-årig. Hyppigst anvendte metode er

at skære sig selv, men hun slår og kradser også sig selv. Indtil for ca. 2 måneder siden fandt handlingerne sted flere gange om dagen – nu er der ca. 14 dage imellem. Redskaberne er oftest en saks eller en kniv, men alle skarpe genstande kan bruges. De fortrukne steder at skære er arme, ben og den nederste del af maven. Hun foretager ikke andre selvdestruktive handlinger og er tilfreds med sin krop.

En konflikt med faderen var udløsende faktor for den første selvmutilerende handling, som var impulsiv og ikke udsprang af noget forhåndskendskab til fænomenet. Hun oplevede umiddelbart at have fundet et brugbart redskab til at få afløb for sine smertefulde følelser. Siden har forskellige, daglige konflikter med forældrene og/eller en lillebror været den umiddelbare baggrund for selvmutileringen. Hun oplever ikke at have andre handlemuligheder. Et centralt aspekt er at opnå magt og kontrol i modsætning til den magtesløshed, hun oplever i samspillet med den nære familie. En følelse af at være ked af det samt en voksende vrede danner baggrund for den selvskadende handling. Vreden kan være så voldsom, at hun får en følelse af, at hun vil gå i panik eller besvime, hvis hun ikke handler. Handlingen følges af en kortvarig oplevelse af lettelse og ro. Ingen har kendt til selvmutileringen, og en konsekvens har været social isolation.

Efter at være flyttet hjemmefra føler hun, at hun har fået kontrol over sit eget liv og kan få det til at fungere. I hendes øjne har det været afgørende for, at hendes selvmutilerende handlinger er blevet langt færre.

Mand, 34 år

Har slået sig selv, så længe han kan huske tilbage. Som 20-årig skar han sig selv en enkelt gang og begyndte at skære sig selv regelmæssigt som 26-årig. Selvmutileringen har fundet sted med vekslende intervaller: fra en eller to dage op til en måned. Ca. et halvt år er gået siden sidste selvskadende handling. I begyndelsen brugte han især glasskår, senere bladet fra en barberskraber. Han skærer sig på armene, enkelte gange på hænderne. Oplever, at han generelt er dårlig til at tage vare på sin egen krop og tolker dette som selvdestruktivt. Bryder sig ikke om sin krop og betragter fx aldrig sig selv i et spejl. Første gang, han skar sig, var i forbindelse med en langvarig fysisk sygdom, der indebar stor usikkerhed. Handlingen var en impulshandling, der ikke bundede i et kendskab til selvmutilering. 6 år senere skar han sig igen i forbindelse med erkendelsen af, at han som stor dreng havde været udsat for seksuelle overgreb. At skære i sig selv viste sig at være forbundet med ro og lettelse, og han oplevede at have fundet et brugbart redskab.

Der er markant forskel på de ydre omstændigheder, der er forbundet med hhv. at slå sig selv og at skære sig. At slå sig er forbundet med situationer, hvor han er ude af stand til at sige fra overfor mennesker, der overskrider hans grænser. At skære sig selv er ikke sammenhængende med specifikke situationer, men er forbundet med en langsom ophobning af vrede rettet mod ham selv. Selvmutileringen får de smertefulde følelser til at forsvinde og gør det derfor muligt bevare kontrollen over sig selv. Handlingen tjener desuden som selvstraf i form af den sociale fordømmelse, han forestiller sig som konsekvens af selvmutileringen. Samtidig fungerer den som en form for indre kommunikation, der bekræfter hans billede af sig selv som udelig. Vreden over at have skadet sig selv kan føre til ny selvskade. Han kender ikke andre måder at løse følelsesmæssige vanskelige situationer på – alternativet har været sindssyge eller måske selvmord. Selvmutileringen har været holdt skjult for andre. At den er stoppet tilskriver han dels, at han gennem behandling har lært lærte at bruge samtalen som redskab, dels den medicin, han har fået ordineret

Kvinde, 26 år

Selvmutileringen tog sin begyndelse i 9-10 års alderen og eskalerede i den tidlige pubertet. Metoderne er at skære sig selv, hive hår ud af

hovedbunden eller at gnide huden til blods. Selvmutileringen kunne stå på flere gange om dagen, da den var hyppigst. I de sidste 8 måneder har hun kun skadet sig selv et par gange. Hun har anvendt alt, hvad der er skarpt: glasskår, nåle, barberblade, knive eller dåser. Til at gnide huden med bruger hun grove vaskeklude eller grydesvampe. Hun skærer sig i håndleddene og gnider sig på hele kroppen – ansigtet er dog det fortrukne sted. Oplever selvmutileringen som én ud af en række selvdestruktive handlinger, der indtil for nylig har fyldt hendes tilværelse fx misbrug af Panodil, problemer med alkohol i en kort periode, stofmisbrug igennem flere år samt en permanent tendens til anoreksi. Hun kan med egne ord ikke fordrage sin krop.

Første selvskadende handling var i forbindelse med en voldsom konflikt med stedfaderen. Hun fandt ud af, at den fysiske smerte kunne hjælpe hende. Umiddelbart herefter fortsatte hun med at skære sig selv regelmæssigt. De seksuelle overgreb, hendes stedfar udsatte hende for, var den konkrete udløsende faktor. Selvmutileringen er nu oftest betinget af situationer, hvor hun føler, at hele hendes verden vælter på grund af udefrakommende, dagligdags hændelser.

Den overordnede funktion er at få afløb for den indre smerte ved at gøre den konkret og synlig. Desuden har hun kunnet påføre

sig selv den straf, hun har ment sig fortjent til. Handlingen har desuden haft en kommunikativ funktion både på det indre og det ydre plan. Der har ligget og ligger stadig en tryghed i at kunne gribe til selvmutilering for at kunne udholde den psykiske smerte. Uden den mulighed ville hun være blevet sindssyg, mener hun. Handlingen efterfølges af en midlertidig indre ro. Desuden giver den en oplevelse af en form for sus.

I begyndelsen var handlingen forbundet med en følelse af at være ked af det og en vrede rettet mod hende selv, fordi hun lod tingene ske og ikke følte sig god nok. Senere i forløbet udsprang selvmutileringen desuden af en følelse af voldsomt raseri – den eneste følelse, hun rigtigt kendte til. Selvmutileringen har haft sociale konsekvenser i form af isolation. Andre mennesker forstår ikke handlingen og kan ikke udholde at høre om den. Det føles som en ekstra straf. Hun mener, at en højere grad af ro og balance i hendes tilværelse er en væsentlig årsag til, at selvmutileringen er kraftigt reduceret. Hun har ikke behov for at straffe sig selv mere og føler sig bedre i stand til at opleve og verbalt udtrykke andre følelser end raseri, bl.a. er det blevet muligt for hende at græde. Stærk fysisk aktivitet er desuden en hjælp for hende.

Kvinde, 24 år

Selvmutileringen begyndte, da hun var 23 år. Skærer sig selv. Hun har forsøgt at brænde sig selv, men smerten var for voldsom. I nogle perioder foregår selvmutileringen hver dag, evt. flere gange om dagen – i andre perioder ca. én gang om ugen. Det faste redskab er kniv, men hun har tidligere brugt alt, hvad der kan skære eller ridse, fx tegnstifter og glasskår. De foretrukne steder på kroppen er armene, brystpartiet og lårene. Hun overspiser, og i perioder tvangsmotionerer hun også. Tidligere har hun desuden haft et misbrug af Panodil. Hun bryder sig på ingen måde ikke om sin krop.

Første selvmutilerende handling fandt sted under indlæggelse på psykiatrisk afdeling. Handlingen var ment som et selvmordsforsøg i forbindelse med en snarlig udskrivelse, som hun ikke ønskede. Hun oplevede, at den fysiske smerte kunne hjælpe hende, og efter cirka en måned skar hun sig igen. Selvmutileringen udløses af konkrete hændelser i form af bemærkninger fra andre mennesker, eller hvis hendes kæreste ikke overholder en aftale. Baggrunden kan også være en ophobning af følelser i løbet af en eller flere dage. Selvskadende handlinger er den eneste mulighed, hun har for at tackle sin psykiske smerte. Følelserne lindres eller forsvinder, når hun skader sig selv – det gæl-

der også tanker om selvmord. Visheden om at kunne gribe til selvmutilering giver hende en tryghed, som nogle gange i sig selv kan overflødiggøre selvmutileringen. Alternativet til de selvskadende handlinger ville være, at de voldsomme følelser fortsatte i det uendelige. Selvmutileringen indeholder derudover to specifikke formål: at mærke sig selv og at straffe sig selv, fordi hun oplever sig selv som et dårligt menneske. Desuden havde selvmutileringen i begyndelsen en bevidst manipulerende funktion. Omgivelserne reagerede voldsomt på hendes handlinger, og hun begyndte derfor at bruge dem som et middel til at få sin vilje. Det er ikke længere tilfældet.

Handlingen udløses af tristhed og af vrede. Vreden er udelukkende rettet mod hende selv og opstår, når hun opfatter tingene forkert, når hun tager dem for nært, eller når hun ikke kan styre sine handlinger og tanker. De selvskadende handlinger hænger desuden sammen med en skyldfølelse over at have været udsat for incest og voldtægt, også selv om hun på det rationelle plan ved, at hun ikke kan pålægge sig selv skylden. Selvmutileringen er forbundet med lettelse, dels fordi de smertefulde følelser forsvinder, dels fordi hun stadig er i live og kan mærke sig selv. Lettelsen er ganske kortvarig og bliver fulgt af en følelse af irritation og vrede over den selvmutilerende handling.

Vreden kan umiddelbart føre til ny selvmutilering.

Selvmutileringen har betydet en oplevelse af at måtte isolere sig, dog ikke længere i forhold til hendes kæreste. Det er hendes mål på sigt at få kontrol over selvmutileringen, men umiddelbart ser hun ingen alternativer.

Besvarelse af de to overordnede spørgsmål

Interviewene giver baggrund for følgende svar på de to hovedspørgsmål, det har været hensigten at belyse:

1. Hvorledes er det muligt at forstå selvmutilering som copingstrategi?

Selvmutilering kan forstås som copingstrategi, idet handlingen er en måde at klare presset fra vanskelige og smertefulde følelser på – følelser der er opstået på baggrund af et komplekst samspil mellem intrapsyke og kontekstuelle faktorer. Selvmutileringen som strategi bruges, fordi den enkelte ikke har andre handleredskaber i den konkrete situation og ikke oplever at kunne få hjælp til opbygge nye.

Som copingstrategi synes selvmutilering på kort sigt at være effektiv, idet den umiddelbart opfylder sine formål for den enkelte selvskader: de smertefulde følelser afløses af lettelse og ro, og det bli-

ver muligt på ny at fungere i den daglige tilværelse. Imidlertid er den ønskede effekt af begrænset varighed samtidig med, at strategien ikke fører til en ændring af de faktorer, der er baggrund for det følelsesmæssige pres, eller til en revidering, der kan give sig udslag i en ny strategi i en anden, lignende situation. Selvmutilering kan derfor vanskeligt karakteriseres som en adaptiv copingstrategi. Ganske vist har den på kort sigt en adaptiv funktion, idet den i selvskadernes egen forståelse sikrer dem overlevelse og kontrol. Samtidig har selvmutileringen dog på både kort og langt sigt en række negative konsekvenser, der synes at være med til at øge den enkelte selvskaders vanskeligheder snarere end at afhjælpe dem. Selvmutilering kan heller ikke karakteriseres som en fleksibel copingstrategi i den forstand, at den veksler med andre copingstrategier, eller at konsekvenserne af den fører til nye strategier.

Selvmutilering synes at kunne erstattes af andre copingstrategier som følge af ændringer i de ydre livsbetingelser og som følge af en styrkelse af de personlige ressourcer, ikke mindst evnen til at differentiere og verbalisere følelser. Ligeledes nævnes stærk fysisk aktivitet som en mulig alternativ handlestrategi.

2. På hvilken måde og med hvilke

konsekvenser indgår denne copingstrategi i den enkelte selvskaders tilværelse?

Overordnet set indgår selvmutilering i den enkelte selvskaders tilværelse som en tryghedsgivende og stabiliserende faktor. Handlingen har en række veldefinerede funktioner. Fælles er en regulering af negative følelser, primært tristhed og vrede. Derudover tjener handlingen forskellige formål for deltagerne. For de tre, der har været udsat for seksuelle krænkelser og har et negativ kropsoplevelse, er selvmutileringen forbundet med selvstraf. For to ud af de tre har den derudover en kommunikativ funktion i forhold til omgivelserne, og for én af dem gælder yderligere, at handlingen gør det muligt for hende at mærke sig selv. For den sidste deltager, der ikke har været udsat for seksuelle krænkelser og har en positiv kropsopfattelse, er selvmutileringens formål at give en oplevelse af magt og kontrol og desuden at kunne klare at være en del af den nære familie.

Den selvmutilerende handling kan i sig selv skabe baggrund for ny selvmutilering, idet den er forbundet med vrede og skam over ikke at kunne handle anderledes. Copingstrategien bliver således i sig selv en problemskabende faktor, og selvskaderen låses fast i en negativ, selvforstærkende cirkel. Selv om denne proces er erkendt af selvskaderen, er det ikke umid-

delbart muligt at vælge andre copingstrategier for at bryde cirklen. I denne forbindelse accentueres relevansen af det spørgsmål, Tantam et al. (1992) rejser: kan eventuelle forstyrrelser i personligheden snarere være en følge af selvmutileringen end selve årsagen?

Lazarus & Folkman (1984) opstiller tre parametre til vurdering af en copingstrategis konsekvenser. Det drejer sig om den sociale funktion samt om somatisk sundhed og generel tilfredshed med tilværelsen.

Selvmutilering er forbundet med social tilbagetrækning og isolation på både kort og langt sigt. Den sociale marginalisering, som er fælles for undersøgelsens personer, forstærkes ved at bruge selvmutilering som copingstrategi, idet både selve handlingen og dens konsekvenser oftest søges skjult for omgivelserne. Handlingen opleves samstemmende som socialt uacceptabel, og den reelle eller antagede konsekvens er hyppigst afvisning fra andre menneskers side.

Selvmutilering er vold mod egen krop og kan derfor vanskeligt forbindes med somatisk sundhed på hverken kort eller langt sigt. Oftest er den selvskadende handling kontrolleret i den forstand, at skaden ikke bliver fatal, men denne kontrol kan i nogle sammenhænge svigte.

Selvmutilering som copingstra-

tegi fører ikke til en højere grad af tilfredshed med tilværelsen, snarere er der tale om en yderligere problematisering. Alle fire interviewpersoner har et eksplicit ønske om overflødigøre selvmutileringen, som de anser for at være et stort problem. Samtidig oplever de, at det er eller har været vanskeligt for dem at erstatte den med en anden copingstrategi, der på samme konkrete, effektive og umiddelbare måde kan lindre følelserne og samtidigt tjene de øvrige komplekse funktioner.

Overordnet viser interviewene, at konsekvenserne af selvmutilering er af negativ art, hvilket understøtter forståelsen af handlingen som ikke-adaptiv copingstrategi.

Sammenfatning

Interviewene og tolkningen af dem peger i retning af, at det både er muligt og relevant at forstå selvmutilering som copingstrategi. Der synes at fremstå en vis egen-logik i valget af denne strategi, når det ses i sammenhæng med den enkeltes erfaringer, de individuelle personlige og sociale ressourcer, tolkningen af den konkrete hændelse og de umiddelbare konsekvenser af den selvskadende handling. Som tidligere nævnt er selvmutilering i den psykologiske litteratur almindeligvis blevet forbundet med struktu-

relle mangler og psykopatologi. Imidlertid kan denne tilgang kan være forbundet med en begrænsning i forhold til forståelsen af handlingen. Skåderud (1999) udtrykker det på den måde, at patologitænkningen fokuserer på bristen og dermed let overser det forsøg på løsning, der på samme tid kan ligge i den selvskadende handling. I stedet for udelukkende at fokusere på selvmutilering som udtryk for sårbarheder og svagheder hos den enkelte selvskader giver forståelsen af handlingen som copingstrategi en mulighed for også at inddrage dens funktionelle aspekter og at medtænke den enkelte selvskaders ressourcer. Bestræbelserne på at forstå selvmutilering indenfor kendte, psykiatriske kategorier synes med fordel at kunne suppleres med en forståelse, der hviler på helhed og mening med det mål for øje at skabe et mere afbalanceret billede af fænomenet.

Nogle uafklarede spørgsmål

Forståelsen af selvmutilering som copingstrategi forklarer imidlertid ikke i sig selv, hvorfor strategien vælges. Indenfor copingforskningen er et uafklaret spørgsmål stadig, om bestemte copingstrategier er knyttet til specifikke, ydre faktorer, eller om der grundlæggende er tale om en trial-and-error proces (Lazarus, 1993). Denne problemstilling er også af relevans for forståelsen af valget af selvmutilering

som handlestrategi: hvorfor vælges netop denne strategi og ikke andre, mere socialt accepterede strategier? Kun få selvmutileringforskere diskuterer imidlertid eksplicit denne problemstilling. Walsh et al. (1988) mener, at traumatiske erfaringer fra barndommen skaber en række personlige karakteristika, som gør den enkelte mere tilbøjelig til at anvende selvmutilering som handlestrategi. Det drejer sig om sårbarhed overfor tab, etablering af offerrollen, en forstyrret og fremmedgjort kropsopfattelse samt en forkærlighed for impulsive, selvdestruktive handlinger på baggrund af den oplevede vold og rollen som offer. Babiker et al. (1997) peger i deres diskussion på nogle af de samme faktorer, men tilføjer samtidig nye. De mener, at de traumatiske erfaringer overordnet har to konsekvenser. For det første oplever barnet eller den unge/voksne meget komplekse og vanskelige følelser uden at have adækvate copingmuligheder. Selvmutilering udvikles derfor som en alternativ strategi. For det andet betyder sådanne erfaringer ofte en følelse af lavt selvværd, selvhad, skyld og skam, hvilket kan være medvirkende til selvdestruktivitet.

Set i forhold til de fire interviews synes begge konsekvenser at gøre sig gældende. Alle fire personer giver alle udtryk for overvældende følelser af forkastelse, tab og vrede. Ingen af dem er blevet støttet i at

udtrykke og rumme disse følelser og har ikke lært at tage vare på sig selv i vanskelige sammenhænge. Samtidig har det ikke været muligt for dem at internalisere tilstrækkelig kærlighed og omsorg – i stedet forbindes selvet med skyld, ringe værd og en overbevisning om at være dårlig eller ond. Dermed er det blevet vanskeligt for dem at opbygge de indre, personlige ressourcer, der har afgørende betydning for forløbet af copingprocessen og for udviklingen af copingstrategier (Fields & Prinz, 1997; Lazarus et al., 1984). Det er dog vigtigt at bemærke sig, at kun de tre interviewpersoner, der har været udsat for seksuelle krænkelser, giver udtryk for skyldfølelse og en overbevisning om ikke at være god nok. Hos den fjerde synes disse følelser ikke at være i spil.

Endnu en følge af overgreb og svigt kan være en reduktion i følelsen af personlig effektivitet og i følelsen af at have indflydelse på egen tilværelse (Babiker et al., 1997). Dertil skal føjes, det kan være vanskeligt for mennesker, der har været udsat for omsorgssvigt at skabe støttende, nære relationer til andre. Det kan betyde, at de føler det nødvendigt at klare egne konflikter og følelser alene. Følelsen af magtesløshed er gennemgående hos alle fire interviewpersoner. De oplever at have ringe kontrol med egen tilværelse og at have få om overhovedet nogle muligheder for

at løse de problemstillinger, der udløser negativt, følelsesmæssigt pres. Desuden er selvmutileringen en central tryghedsgivende faktor i deres tilværelse og synes som sådan at erstatte menneskelige relationer. I stedet for at søge støtte hos andre, søges støtte i selvmutileringen.

Alle fire interviewpersoner oplever en mangel med hensyn til at udtrykke følelser på anden måde end gennem at skade sig selv. Dette peger dette i retning af alexithymi – en tilstand, som også Skåderud (1999) mener kan have sammenhæng med selvskadende handlinger. Også andre forskere peger på, at meget begrænsede muligheder for at kommunikere og få støtte til klare vanskelige følelser og problemer betyder, at barnet vokser op med en ringe evne til at identificere og verbalisere erfaringer, følelser og behov. Det fysiske aspekt kan der være blevet taget vare på, men ikke det følelsesmæssige. Det kan være en medvirkende grund til, at den enkelte senere i livet bruger fysiske løsninger i stedet for verbale og emotionelle udtryk (fx Carroll, Schaffer, Spensley & Abramowitz, 1980). I denne forbindelse er overvejelser mht. betydningen af narrativer interessante. Megen af kapaciteten til at klare smertefulde erfaringer er afhængig af evnen til at fortælle os selv eller andre en sammenhæn-

gende fortælling om, hvad der sker – at bearbejde erfaringen gennem sprog. Selvskadere har ofte vanskeligheder med at skabe dette narrativ og dermed meningen i forhold til deres erfaringer (Babiker et al., 1997). Muligvis kan selvmutileringen forstås som et narrativ på den måde, at handling ofte erstatter en følelse eller en erindring forbundet med en traumatisk hændelse, når en person ikke er i stand til at verbalisere erfaringen. Et fælles træk for de fire interviewede er, at de ikke har haft mulighed for at skabe, efterprøve og korrigere et narrativ i et samspil med andre mennesker, men i høj grad har været overladt til sig selv i arbejdet med at bearbejde de smertefulde erfaringer.

Et andet vigtigt spørgsmål er, hvorfor selvmutilering vælges igen og igen på trods af de åbenlyst negative konsekvenser på både kort og langt sigt. Fastholdelse af de oprindelige omstændigheder, troen på selvmutilering som redskab og den euforiske stemningsforandring, der er forbundet med handlingen, kan være nogle af de faktorer, der er med til at betinge det gentagne valg (Tantam et al., 1992). Alle tre faktorer kan gøre sig gældende i forhold til de interviewede. Desuden peges på yderligere en faktor, nemlig manglen på andre mulige copingstrategier. Yderligere et aspekt er etablerin-

gen af de negative, selvforstærkende cirkler: vrede og skam over den selvskadende handling giver baggrund for en ny, tilsvarende handling, og den sociale isolation, som kan være en medvirkende til handlingen, forøges af selv samme handling. Kessler, Price & Wortman (1985) peger på lignende fund i copingforskningen: når mennesker overlades til sig selv, vil de ofte anvende copingstrategier, der i stedet for at løse de problemer, som det er hensigten at løse, skærper disse problemstillinger.

Implikationer

Forståelse af selvmutilering som copingstrategi giver anledning til overvejelser på forskellige niveauer. Et niveau drejer sig om udgangspunktet for forskningen. De fleste undersøgelser af selvmutilering hviler på kliniske populationer. Imidlertid vil det være af stor værdi med yderligere og langt mere omfattende undersøgelser baseret på et ikke-klinisk grundlag. Dels vil de kunne bidrage til en højere grad af valid epidemiologisk viden, dels til en yderligere nuanceret viden om selvmutilering.

Et andet niveau handler om den mulige intervention. At forstå selvmutilering som udtryk for patologi har en række konsekvenser for behandlingen. Bl.a. lægges hovedvægten på kategorisering og diagnosticering med mulig stigmatisering til følge. Ofte berettes om

behandlingsformer, der kan fremtræde som en gentagelse af nogle af de faktorer, der kan ligge til grund for den selvskadende handling: fordømmelse, manglende kommunikation og omsorg samt overgreb (Favazza, 1996; Ross et al., 1979; Turp, 1999). Det er vigtigt at fastholde mening, motivation og følelser som det centrale fokuspunkt og at undersøge, hvilke konkrete sammenhænge af fx social art, der gør sig gældende for den enkelte. Desuden er det af vigtighed at erkende selvmutileringsens mange funktioner og rolle som magtfuld copingstrategi. At erstatte den er en vanskelig og omstændelig proces, der kræver tid, støtte, respekt og omsorg.

Et sidste niveau drejer sig om den almene forståelse af selvmutilering. Selvskadere er ikke nødvendigvis syge og dybt utilregnelige mennesker, men mennesker med individuelle og smertefulde historier, der skal høres. Fordømmelse og isolation er med til at forstærke de problemer, selvmutileringen udspringer af, og gør det kun vanskeligere for selvskadere at finde andre handlestrategier. De fire interviewede deler et ønske om social accept og et liv uden selvmutilering. En ændring af den gængse opfattelse vil kunne hjælpe til med at gøre dette muligt for dem.

Referencer

- Aarkrog, Tove (1999). *Selv mord, selvmordsforsøg og selvbeskadigende handlinger*. In Lier, Lene, Isager, Torben, Jørgensen, Ole Sylvester, Larsen, Flemming Warborg & Aarkrog, Tove (red.): Børne- og ungdomspsykiatri, København: Hans Reitzels Forlag
- Arnold, Lois (1995). *Women and Self-Injury. A Survey of 76 Women*. Bristol: Bristol Crisis Service for Women
- Babiker, Gloria & Arnold, Lois (1997). *The Language of Injury: Comprehending Self-Mutilation*. Leicester: The British Psychological Society
- Carroll, Jacqueline, Schaffer, Charles, Spensley, James & Abramowitz, Stephen I. (1980). Family Experiences of Self-Mutilating Patients, *American Journal of Psychiatry*, 137, (7), 852-853
- Conterio, Karen & Lader, Wendy (1998). *Bodily Harm. The Breakthrough Healing Program for Self-Injurers*. New York: Hyperion
- Favazza, Armando R. (1996). *Bodies under Siege: Self-mutilation and Body Modification in Culture and Psychiatry*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press
- Favazza, Armando R. (1998). The Coming of Age of Self-Mutilation. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 186, (5), 259-268
- Favazza, Armando R. & Rosenthal, Richard J. (1993). Diagnostic Issues in Self-Mutilation. *Hospital and Community Psychiatry*, 44, (2), 134-140
- Fields, Laurie & Prinz, Ronald J. (1997). Coping and Adjustment during Childhood and Adolescence. *Clinical Psychology Review*, 17, (8), 937-976

- Haines, Janet & Williams, Christopher L. (1997). Coping and Problem Solving of Self-Mutilators. *Journal of Clinical Psychology, 53*, (2), 177-186
- Herpertz, Sabine, Sass, Henning & Favazza, Armando (1997). Impulsivity in Self-Mutilative Behavior: Psychometric and Biological Findings. *Journal of Psychiatric Research, 31*, (4), 451-465
- Kahan, Joel & Pattison, E. Mansell (1984). Proposal for a Distinctive Diagnosis: the Deliberate Self-Harm Syndrome (DSH). *Suicide and Life Threatening Behavior, 14*, 17-35
- Kessler, Ronald C., Price, Richard H. & Wortman, Camille B. (1985). Social Factors in Psychopathology: Stress, Social Support, and Coping Processes. *American Review of Psychology, 36*, 531-572
- Lazarus, Richard S. (1993). Coping Theory and Research: Past, Present, and Future. *Psychosomatic Medicine, 55*, 234 – 247
- Lazarus, Richard S. (1999). *Stress and Emotion. A New Synthesis*. London: Free Association Books
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer
- Lund-Hansen, Annette (2003). «... men for mig har det været en måde at overleve på» – en undersøgelse af selvmutilering som copingstrategi. Specialeafhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet
- Ross, Robert Robertson & McKay, Hugh Bryan (1979). *Self-Mutilation*. Lexington: Lexington Books
- Shapiro, Shanti (1987). Self-Mutilation and Self-Blame in Incest Victims. *American Journal of Psychotherapy, XLI*, (1), 46-54
- Simeon, D., Stanley, B., Frances, A., Mann, J.J., Winchel, R. & Stanley M. (1992). Self-Mutilation in Personality Disorders: Psychological and Biological Correlates. *American Journal of Psychiatry, 149*, (2), 221-226
- Skåderud, Finn (1999). *Uro – en rejse i det moderne selv*. København: Tiderne Skifter. 298-310
- Strong, Marilee (1998). *A Bright Red Scream. Self-Mutilation and the Language of Pain*. New York: Penguin Books
- Tantam, Digby & Whittaker, Jane (1992). Personality Disorder and Self-wounding. *British Journal of Psychiatry, 161*, 451-464
- Turp, Maggie (1999). Encountering Self-Harm in Psychotherapy and Counselling Practice. *British Journal of Psychotherapy, 15*, (3), 306-321
- van der Kolk, Bessel, Perry, J. Christopher & Herman, Judith Lewis (1991). Childhood Origins of Self-Destructive Behavior. *American Journal of Psychiatry, 148*, (12), 1665-1671
- Walsh, Barent. W. & Rosen, Paul. M. (1988). *Self-Mutilation. Theory, Research, and Treatment*. New York: The Guildford Press.
- Wise, Mary Louise (1989). Adult Self-Injury as a Survival Response in Victim-Survivors of Childhood Abuse. *Journal of Chemical Dependency Treatment, 3*, (1), 185-201
- Zøllner, Lilian (2002). Unges (mis)trivsel. Center for Selvmordsforskning

Psykologiske kategorier i inklusiv praksis



En kommentar til Temanummer 6/2003:
Pædagogisk Psykologiske Perspektiver

Af psykolog *Ole V. Rasmussen*

I de fleste kommuner landet over arbejdes der med oplæg til en rummelig folkeskole og til mere »inklusion« i alle de institutioner der »huser« børns udvikling. De fleste steder er der økonomiske ingredienser i disse oplæg og bestræbelser: fra mange politiske partier ønskes besparelser på specialundervisningsressurser og andre specifikke foranstaltninger. Men der er også fremsynede ideologiske og børnepolitiske elementer i disse oplæg og intentioner som det er væsentlige at forholde sig til – og som en specialpædagogisk og psykologisk faglighed er nødt til at medreflektere. Tanker om rummelighed og inklusion indeholder også en kritik af de mange isolerede læringsforløb og udviklingsforløb, vi som professionelle, har været med til at arrangere de sidste årtier og dermed har udsat børn for. Hele »diskursen« om inklusion indeholder også en kritik af en bestemt måde at fungere som professionel på – det væres sig psykolog eller specialundervisningslærer (se f.eks. Persson 1997) og en specifik kritik af de psykolo-

giske kompetencer der – som isolerede individuelle undersøgelser og enkeltstående rådgivnings og behandlingsforløb – har indgået i Folkeskolens ekskluderende praksis og specialsystem. Trods spareøkonomiske overtoner indeholder diskursen »Den rummelige folkeskole« altså muligheder for en ny måde at tænke skole og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning på.

De overordnede tanker med temanummeret »Pædagogisk psykologiske perspektiver« (Temanummer 2003) er angiveligt at supplere PPR-vejledningen fra 2000 ved at beskrive hvordan man i praksis kan arbejde med »... rummelighed og hensyntagen i de almindelige miljøer hvor børn opholder sig.« (Forord s. 631). Det sker netop i forlængelse af de ovenfor nævnte nye tendenser og diskurser på børneområdet.

Gennemgående for teamnummerets forsøg på en »udvidelse« af PPR-vejledningen, er fagligt set en opfordring til at se børns vanskeligheder ud fra »en kontekstuel synsvinkel«. Dette begreb »kon-

tekst« og »kontekstuel« nævnes i forordet, og i mange af artiklerne, som et alternativ til en synsvinkel hvor barnets specifikke problemer er i fokus. Ofte sættes de to indfaldsvinkler: en hvor PPR arbejder med barnets omgivelser, og en hvor PPR arbejder mere traditionelt med barnet (og familien) op som to forskellige opgaver, der kan supplere hinanden. Det er denne dualistiske og dobbelte måde at betragte PPRs og særlig en psykologisk faglighed jeg kritisk vil se på i denne artikel.

Jeg vil foregribe min konklusion: Mange af artiklerne i Temanummeret rummer en kritik af den måde børns problemer og vanskeligheder forstås på, og som de arbejdes ud fra i praksis i PPR.. Der peges i stedet mere eller mindre radikalt på vidensformer der ser vanskeligheder ud fra konkrete relationer og kontekster. Men der arbejdes *ikke* med nye forståelsesformer og en ny måde at udvikle kategorier for børn i vanskeligheder, der overskrider dem vi oftest arbejder med i dag. Der peges ikke på behovet for at udvikle en ny type generaliseringer der på en alternativ måde kan samle vores konkrete erfaringer af forløb med børn der søges støttet i deres udvikling.

Jeg vil forsøge at vise at udvikling af kategorier der muliggør erfaringsdannelse i professionelle praksisfællesskaber er helt afgø-

rende for professionel handling, arbejdsdeling og evaluering i forhold til konkrete børn. »Diagnose«, typeinddelinger, forløbsudformning *kan* udformes konkret som en slags praktisk generalisering ud fra mangfoldige konkrete forløb, og denne kategorisering er praktiskere nød til at udføre sammen med andre professionelle for at kunne udvikle erfaringer og handle ud fra disse. Spørgsmålet er om forskellige faglige teorier og metoder støtter denne kollektive reflekterende generaliserende praksis. Det gør en positivistisk måde at udforme kategorier ikke – det er mange ved at erkende, som det også fremgår i Temanummeret. Men min pointe er, at det gør en nye relationsorienterede og kontekstorienterede diskurs heller ikke uden videre. Den rummer – som mange »post-modernistiske« paradigmer – fare for relativisme og abstrakte henvisninger til, at alt er forskelligt og situationsspecifikt, og at alle problemer blot skal ses i lys af en konkret situation og kontekst. Dermed ledes praktikerne i stikken – de praktikere der har brug for begreber og kategorier som redskaber til at udvikle erfaringer som grundlag for handling og arbejdsdeling. Erfaringsdannelse og udvikling af begreber for »typiske forløb« og kategorier for hvad der fungerer, hvor og hvornår, bliver derfor ikke støttet videnskædigt. Der er behov for en *ny form for*

forskning og teori om professionelt praktisk psykologarbejde.

Det er desværre en tendens i tiden: udbredt kritik og erkendelse af positivistiske, individualistiske »moderne« måder at opfatte problemer og vanskeligheder fører i stedet til abstrakte henvisninger til forskellighed, situation og kontekst. Det er lidt besynderligt at se at faglighed, der tidligere har stået for forsøg på »objektive«, præcise og nøjagtige bestemmelser af børns vanskeligheder, nu tendentielt skiftes ud med en henvisning til forskellighed, omgivelser og kontekst. Men det er da også, som kort berørt ovenfor, ofte kun en »halv vending mod konteksten«. Traditionelle måder at bestemme problemer som individuelle problemer i barnet sættes forsat på dagsordenen. Som jeg vil vise kommer der en forvirrende dualisme ind.

Min og andres praksisudforskning sammen med professionelle viser at vi tendentielt og på forskellig måde tænker i og ud fra kategorier – vi udformer begreber for »gode eksempler«: typiske forløb, typiske vanskeligheder etc. Professionelle arbejde med det almene i det konkrete – skiller det ikke ad. Men denne måde at tænke på udforskes desværre knap nok, og forskningen danner dermed ikke grundlag for en ny form for psykologisk viden og professionalitet. Der er dog forskning, der viser at en sådan praksisnær

udforskning af kategorier er mulig og at denne forskning bedst sker samme med professionelle i løbet af deres udvikling af det konkrete arbejde: Forskning der viser at det er muligt at udvikle en *anden og ny* psykologi hvor forskning og praksis (undervisning eller andet professionelt arbejde) arbejder tæt sammen, er f.eks. Michael Cole arbejder (bl.a. fremstillet i bogen »Kulturpsykologi«, Cole 2003). Teoretiske og begrebslige forudsætninger for at tænke forskning og praksis sammen leveres bl.a. også af Uffe Juul Jensen og Ole Dreier (Jensen 1983, Dreier 1993). Jeg selv har forsøgt at gennemføre praksis-udviklings-projekter på dette grundlag og dermed forsøgt at nærme mig hvad kategorier er i praktisk professionelt arbejde (Rasmussen O.V. og Højholdt C. 1993, Rasmussen O.V. 1994 og Rasmussen O.V. 2003 og 2004a).

Problematiseringer for PPR

Jeg vil først prøve at forholde mig til hvilken nytænkninger der er brug for, for at udvikle PPRs kompetencer og organisation. Det vil jeg gøre ved at se på de samfundsmæssige **bevægelser og problematiseringer** som temanummeret 'Pædagogisk psykologiske perspektiver' og det omtalte behov for nye måder at arbejde med kategorier på, er en refleksion af.

At se på udvikling i professionel og faglig tænkning ud fra de problemstillinger og bevægelser der er i et faglig felt, er en analyse måde jeg har anvendt i den nævnte praksisudforskning af PPRs professionalitet, bl.a. ud fra Foucaults arbejde med tænkning og professionalitet (Rasmussen 2004b). Ud fra en sådan analyse kan dagsordener og diskurser som »rummelighed«, »inklusive pædagogik« m.m. forstås som »problematiseringer« dvs. problemstillinger, bevægelser og muligheder, der udfordrer tankeformer og måder at arbejde i PPR og skaber afsæt for nytænkning og ny praksis.

Lad mig først introducere nogle vigtige tekster for hvordan »den rummelige folkeskole«, og PPR i den forbindelse, ser ud i én udgave, nemlig et offentligt chef-perspektiv. Ikke fordi det er det eneste saliggørende perspektiv, men fordi der her er samlet nogle væsentlige problematiseringer af PPRs arbejde.

I Børne- og Kulturchefforeningens oplæg »Fra specialundervisning til normalundervisning« (26. 2.2004a) og andre af BKF's aktuelle oplæg om PPR som organisation og kompetence, ses i meget præcis form nogle af de problematiseringer og bevægelser, der rører sig i det offentlige felt omkring PPR og som udfordrer os.

I de nævnte oplæg betones at »al undervisning skal være speciel«, og at der er brug for en »ægte under-

visningsdifferentiering« hvis den store udskillelse af børn i skolen skal stoppes og rummelighed skal udvikles: Specialundervisningen skal afskaffes som særlig kategori, skolen pædagogiske virkefelt skal ses som et hele, og der skal ikke være et særligt specialsystem at henvise til.

Det understreges at det ikke skal

» ... forstås sådan at specialpædagogisk faglighed skal nedprioriteres. Tværtimod. Den skal indgå som en naturlig del af skolens faglige miljø. **Al undervisning skal være speciel** og rettet med den enkelte elev« (min fremhævelse, side 2).

I relation til påpegnings af behovet for nye kompetencer udtrykkes der også mange steder behov for udvikling af nye vidensformer, som en del af nye løsninger. Såvel BKF som Kommunernes Landsforening peger på nødvendigheden af »følgforskning« for at udforske viden og kompetencer. Der er dog endnu kun få tanker om dennes organisering og placering.

Men det fremhæves at de traditionelle specialpædagogiske og psykologiske vidensformer på området er rettet mod at forstå og handle i forhold til det enkelte barn. Og det på en måde hvor viden er rettet mod at finde »fejl« og mangler i det enkelte barn. Denne

specialpædagogiske (og psykologiske) vidensform er udpræget styret af diagnoser og kategorier, der som konsekvens ofte har udskillelse og organisering af specifikke tilbud. I et andet af BKF's oplæg: Kvalitetsudvikling af den Pædagogiske Psykologiske rådgivning ... (4.04.03) hedder det:

*»I denne sammenhæng bør der fokuseres på, hvordan PPRs rådgivende funktion i forhold til normalmiljøet kan udbygges, således **at diagnose ikke er ensbetydende med udskillelse**« (s. 2., min fremhæv.)*

Nu er BKF's oplæg jo ikke et fagligt teoretiske oplæg. Alligevel er det væsentligt at forholde sig til sådanne udtalelser, idet de meget præcist siger noget om udfordringer til og **behovet for nye former for professionel tænkning**. Diagnoser skal ikke udskille, men hvad skal de handle om?:

»Det er BKF's grundlæggende synspunkt, at denne børnegruppe i videst muligt omfang skal indgå i »det normale rum« i skolen, fordi det, disse børn skal lære, netop er at begå sig i dette rum. Dette uanset om årsagen til børnenes problemer er organisk eller psykosocialt betinget« (26.02.04 s. 3).

Spørgsmålet der rejses ud fra disse oplæg kan måske formuleres som:

Hvordan udforme en måde at forstå børns problemer og vanskeligheder på der ikke udskiller problemer som fejl og mangler ved enkelte børn, men i stedet handler om det specielle i det fælles, om »det vanskelige« forstået ud fra vanskeligheder i at deltage og indgå i det normale rum. Det specielle skal afskaffes som særlig kategori og tænkes ind i begreber om særligt befordrende undervisningsrum i forbindelse med aktiviteter i og imellem børn i skole og Sfo m.m.

Oplæggene bærer dog præg af at Børne- og Kulturchefforeningens oplæg mangler et grundlag for visioner om nye former for specialpædagogisk viden, og nye former for interventioner, der kan levere disse alternativer til mangeltænkning og eksklusion. Der er ingen konkrete forestillinger om en alternativ og inkluderende pædagogisk psykologi og specialpædagogik, men blot om, som tidligere citeret, at al undervisning skal være speciel og at

» ... alle skoler i deres medarbejderstab skal have lærere og pædagoger med specialpædagogiske uddannelse og indsigt. Denne faglighed skal være en del af hverdagen i den rummelige folkeskole, hvor den almene og den specialpædagogiske tilgang gensidigt skal profitere af hinanden.« (Ibid. s. 3)

Der er ingen visioner om en *ny faglighed og nye kategorier* der reelt kan understøtte de progressive momenter i oplæg om behovet for en bevægelse i specialpædagogikken. Sådanne oplæg måtte da også komme fra forskning, videnskab og professionelle. Er de på vej? Og findes sådanne visioner og kategorier i temanummeret »Pædagogisk psykologiske perspektiver«?

Visioner og faglighed i Temanummer: »Pædagogisk psykologiske perspektiver«

Jeg vil nu gå ind i udvalgte artikler i temanummeret: »Pædagogisk-psykologiske perspektiver«, og se på bevægelserne i den faglige tænkning her, og hvorledes PPRs faglige grundlag søges udvidet i relation til bevægelserne omkring PPR, specielt m.h.t. en mere inklusiv pædagogisk psykologisk praksis. Jeg vil også trække et par andre nye faglige bidrag ind, der også efterspørger alternativ pædagogisk psykologisk tænkning omkring børn i vanskeligheder.

Allerede i forordet af temanummeret slås det fast at PPR må tage afstand fra forsøg på at forklare børns problemadfærd ud fra enkle årsagsforklaringer som f.eks. udarbejdelse af en diagnose. Børns vanskeligheder kan aldrig forklare alene ud fra individuelle årsagsfaktorer, understreges det.

Der peges på et behov for andre forklaringsmåder, men åbenbart vedbliver det at være vanskeligheder **i** børn eller **hos** børn man vil forstå og forklare. Spørgsmålet er om der er noget radikalt nyt i at vanskeligheder i og hos børn nu må ses ud fra en »kontekstuel synsvinkel« eller at omgivelserne kan være selvstændige årsager til vanskeligheder hos børn. Det er stadig det enkelte barn der »har« vanskeligheder – eller »børn der er vanskeligheder *med*«.

Det betones at antallet af indstillinger må reduceres, men der står ikke noget om hvordan, og ud fra hvilken erkendelse af vanskeligheder, dette skal foregå og guides. Der peges ikke på en ny faglighed og nye måder at forstå »børn i vanskeligheder«, som jeg foretrækker at forstå genstanden for vort arbejde (Rasmussen 2004ab). I stedet peges på at der må arbejdes mere på et organisatorisk niveau (Temanummer 2003, s. 642 og 683). Spørgsmålet er, om det ikke er en forskydning af problemer og problematiseringer – og en faglig forskydning af PPRs arbejde – alene at henvise til nye arbejdsopgave i PPR som alternativ til arbejdet med konkrete forløb og konkrete problemstillinger. Det synes som om der peges på en løsning og udformning af PPRs virksomhed, hvor arbejdet med konkrete børn og forløb for disse børn i konkrete fællesskaber

og grupper, synes at blive nedtonet »kvantitativt« til fordel for nye arbejdsmåder på andre niveauer.

Henning W. Nielsen (HWN) stiller det klart op: Han opridses to forskellige måder at konstruere den »psykologisk primæropgave« på. Dertil svarer to forskellige opfattelser af børns vanskeligheder og psykologens viden, kompetence og bidrag i arbejdet med disse. Den ene – som jeg andetsteds selv har omtalt som en »essentialistisk« vidensform (Rasmussen 2003) bygger med H.W.N.'s ord på en

» ... årsags – virkningstænkning, hvor man ved at kende årsagen også er i stand til at fine frem til en effektiv behandling...«

og på en

» ... tro på, at man objektivt vil være i stand til at karakteriserer vanskelighederne ...«. (Ibid. s. 756)

Endvidere forudsætter denne tænkning, at det er muligt at

» ... opbygge et konsistent kategoriseringssystem, hvor det enkelte barn kan henføres til en bestemt kategori... som entydigt kan være baggrund for en indsats. (Ibid. s 766).

HWN understreger, at man her implicit accepterer at psykologen arbejder på et ekspertniveau, hvor

denne kan se muligheder der ikke fremgår at den daglige praksis med børnene, og hvor psykologen ikke har et interessefællesskab med denne praksis deltagere. Kritikken af en bestemt måde at kategorisere på er dermed også en kritik af en bestemt måde at være professionel på.

Jørn Nielsen (JN) leverer også en gennemgribende kritik af begreber som "børn med særlige behov« og retter sin kritik mod den individualisering der ligger i forståelsen af de vanskeligheder børn er i, som iboende barnet og tilhørende det enkelte barn som intrapsyriske eller individuelle funktionsforstyrrelser. JN tager også udgangspunkt i en udbredt problematisering (i den tidligere omtalte Foucault'ske forstand) på børneområdet, som han benævner polarisering: 15-18 procent af børn og unge beskrives som individuelt afvigende, som særlige og som støttekrævende overfor det »almindelige« område. Han kritiserer i den forbindelse en tendens til »patogenetiske« forklaringsmodeller med fokus på sygdom, afvigelser og fejl og peger i den forbindelse på behovet for en alternativ forståelse:

»Uanset hvilke konstitutionelle forhold der findes, vil forståelsen og udviklingen af barnets tilstand skulle findes i kontekstuelle forhold.« (Ibid. s. 699).

Det interessante bliver nu hvad disse kontekstuelle forhold består i, og især hvor og hvordan der kan udvikles begreber og kategorier om disse forhold, der kan bruges til handle og udvikle kontekster med.

Anden kritik af et diagnostisk kategorisk perspektiv

Jeg har selv i en artikel for nylig understreget behovet for en ny ikke-individualistisk og især ikke essentialistisk psykologisk tænkning, der betoner den tætte og indre relation mellem deltagelse i en gruppes liv og sammenhæng, og de udviklingsbetingelser dette giver for individet (Rasmussen 2004a). Jeg tager her udgangspunkt i at individualistiske teorier om læring og læringsvanskeligheder i individet giver flere problemer end de løser. Og jeg fremhæver i stedet, at beskrivelsen og forståelsen af enkelte børns læring, hvis denne skal være rig på muligheder for påvirkning og udvikling af barnets læring, bl.a. må tage udgangspunkt i konkrete beskrivelser af *de konkrete læresammenhænge i gruppen af børn*, som læreren arrangerer, og som udgør omgivelser, muligheder og skuffelser for konkrete børns forsøg på at komme videre og lære gennem deltagelse. Vanskeligheder må ses og forstås ud fra både barnets og lærerens perspektiv, og ud fra hvorledes forskellige professionelle kan bidrage

til at barnets og børnenes fælles deltagelsesmuligheder styrkes, og nye pladser for læring og forløb her kan udvides. Og det kræver helt andre kategorier end vi er vant til at benytte i psykologisk arbejde.

Også Ole Hansen er kritisk overfor den hidtidige faglighed i PPR og specialundervisningen (Hansen O. 2003). Han kritiserer arbejdet ud fra et såkaldt *kategorisk perspektiv* dvs. en

» .. direkte indsats på elevens diagnosticerede vanskeligheder – hvorved man er tilbøjelig til kun at få øje på eleven og dennes iboende normafvigelser, og hvor den pædagogiske opgave løses af en speciallærer i særligt indrettede miljøer«. (s. 115).

Behovet for nye vidensformer sættes på spidsen i Inga-Lill Jakobssons studie af diagnoser i skolen (Jakobsson 2002). Hun undersøger i et omfattende empirisk arbejde, om forskellige syndromdiagnoser udsiger noget om de berørte børns deltagelse og læring i skolen, og undersøger desuden de skolesituationer og pædagogiske situationer de berørte børn indgår i. Hun finder kort og godt at

»... kopplingar mellan en viss syndromdiagnos och speciella förhållanden i skolsituationer, där elever med en aktuell syndromdiagnos

ingår, är svåra att göra. Diagnoser är... beskrivningar på medicinsk och psykologisk nivå, medan det som kan observeras i skolsituationer är sociale och pedagogiska uttryck. Dessa uttryck befinner sig därmed på en helt annan beskrivningsnivå, ... Det som framträder i skolsituationer är därigenom sällan möjligt att hänföra till en speciell syndromdiagnos». (Ibid. s. 179-180).

Diagnoser har forskellige funktioner i skolen og for børnenes forældre – men de udsiger intet om børnenes aktuelle udviklingsforløb, og de muligheder og skolesituationer de indgår i. Børn med samme diagnose kan få helt forskellige skoleforløb afhængig af komplekse skolesituationer, hvor betingelser fra forskellige niveauer og arenaer i skolen indgår.

Denne forskning viser at børn kommer i vanskeligheder på forskellige måder. Deres funktionsnedsættelse er ikke en »essens« i barnet, men børnenes forsøg på læring »brydes« i en kompleksitet af relationer og kommunikation til andre børn og til læreren (se også Rasmussen 1994). De pågældende børn deltager og lærer forskelligt, afhængig af deres skolesituationer og forløb gennem disse. Også hun leder efter et alternativ til et reduktionistisk kategorisk perspektiv – som hun betegner som »relati-

onelt«, og konkret bruger hun som nævnt begrebet skolesituationer. Men man mangler her en nærmere bestemmelse af dette begreb, og hvordan praktikerne udvikler en erkendelse af skolesituationer og bruger denne i praksis. Hun peger dog væsentligt på at hvis der skal udvikles viden om børn, deres potentialer og de vanskeligheder de kan komme i, er *kommunikation mellem de afgørende deltagere i skolesituationer* helt afgørende. I relationer og samarbejde kan afstand mellem de forskellige faglige specialprog udjævnes, og det der sker i skolesituationer og forløb for enkelte børn kan ses som kontekstbundet og afhængig af samspillet mellem forskellige mennesker. Begrebsdannelse ses altså tendentielt som en tværfaglig og kommunikativ proces. Det er sådanne muligheder vi vil forfølge i det følgende.

Alternativer for pædagogisk psykologisk praksis

Jeg vil nu se på hvad teamnummerets artikler stiller op som alternativer til den ovenfor omtalte kritik:

Henning W. Nielsen omtaler sit alternativ som en »økologisk tilgang«. Her ses problemer som en

»... manglende kongruens mellem individet og omgivelserne. Man beskæftiger sig således med relationer

og ikke udelukkende med individet i sig selv. (Temanummer s. 757)

I arbejdet ud fra denne vidensform er

»... psykologen med til at definere de problemstillinger der skal tage op til vurdering og dermed en aktiv medspiller, når indstillinger skal udformers«. (Ibid. 756).

HWN beskriver denne vidensforms radikalitet, men også den modstand der er for dens realisering i praksis. Modstand hos psykologer kan have sit grundlag i det traditionelle indstillingssystem der tenderer kun at kvalificere indsats ud fra antallet af sager. Et andet grundlag for modstand kan være den nødvendige udvikling af den psykologiske professionsopfattelse, der er forbundet med udviklingsaf nye inklusive og »økologiske« videnskategorier, hvor psykologen arbejder mere deltagende og situationsspecifikt.

I erkendelse af denne modstand virker det som om HWN mener, at man må arbejde med en teoretisk dualisme, som også går igennem andre steder i temanummeret, hvor begge – både en individualistisk årsags – virknings tænkning og en økologisk vidensform, og dertil relaterede arbejdsmåder – tildeles en praktisk rationalitet. Spørgsmål, svar – og dermed hele den professions-, udviklings- og

uddannelsesdiskussion, der ligger i kritikken og refleksionen af PPRs kategorier – bliver dermed reduceret til at *begge* vidensformer er lige anvendelige i den kvalitative psykologpraksis der er brug for, og hvor man blot må spørge: Hvornår er hvilken vidensform brugbar? (ibid. s. 761).

Her vil jeg pege på andre veje: Det er muligt at placere anvendelsen af forskellige vidensformer i og ud fra den psykologiske praksis, ud fra den konkrete opgave og ud fra den professionelle sammenhæng psykologen arbejder i. Det vil jeg forsøge at vise er muligt i det følgende.

Jørgen Nielsen peger som alternativ på en relationel tænkning der *både* omfatter at individet kan afvige for meget fra det fælles og normale, og at det normale og fælles har behov for at rykke sig og blive bredere og mere rummeligt. Der skal således arbejdes i en dobbelt og gensidig proces. Både med intervention overfor barnet og de relationer det indgår i, så der udvikles en adfærd der ligger indenfor det almindelige områdets betingelser, og med en intervention overfor det almindelige områdes forestillinger, holdninger etc., så rammer udvikles, der muliggør inklusion.

Spørgsmålet er om en sådan dobbelt og dualistisk erkendelsesstrategi er tilstrækkelig og når tilstrækkeligt ind i det problem som

JN, som tidligere nævnt, rigtigt ser, er stillet op for PPR og specialpædagogikken: En stor del af børn og unge *beskrives* som vanskelige og afvigende og de fleste af PPRs og andre organisationers foranstaltninger og støtte, er rettet mod enkeltbarnet/enkeltindividet – *ikke de rum som børn er i vanskeligheder i.*

Har vi ikke brug for helt andre beskrivelser af disse forhold som vanskeligheder udspiller sig i? Må afvigelse ikke forstås ud fra de rum, steder og muligheder det almindelige område stiller op for det at fungere forskelligt? Er afvigelse både som adfærds- og læringsmæssige vanskeligheder ikke *et fænomen i fællesskabet, gruppen og sammenhængen* – der kun kan beskrives ud fra hvordan fællesskabet i form af sammenhænge, læringsrum og muligheder – og dertil hørende og situationsspecifikke »skuffelser« og »tab i deltagelse« – fremstår for konkrete børn?

JN fremhæver en salutogenetisk forklaringsmodel der med fordel kan anvendes på alle børn – også børn i vanskeligheder. Her er fokus er på det sunde, det der gør at børn klarer sig godt og en sådan synsvinkel betyder at der må:

»... arbejdes for at barnets relationer i de nære livsrum kvalificeres og des kompetence, modstandskraft og selvværd øges.« (Ibid. s. 707).

Nøglekategorier i et sådant arbejde bliver: tilknytning, kommunikative evner, selvværd, modstandskraft evt. Her er altså stadig tale om individuelle kompetencer som børn har, eller ikke har. Vanskeligheder begribes stadig som forhold i eller ud fra individet og ikke som noget der er imellem individer og slet ikke som *forhold i grupper eller sammenhænge* af børn og unge. Løsningen på afvig og vanskeligheder ses i at styrke individuel kompetence for kommunikation, selvværd, indre styring, modstandskraft etc. – her er intet nyt i måden at forstå problemer og vanskeligheder og deres løsning på. Sådanne individuelle forbedringsstrategier har psykologiske videnskategorier traditionelt leveret stof til. Hvis det er en mere inklusiv praksis vi vil udvikle – en praksis der arbejder med *nuancerede og konkrete beskrivelser af vanskeligheder som relationer, læringsrum og positioner i grupper i sammenhænge* – har vi brug for helt andre videnskategorier.

Disse muligheder er til stede i Temanummeret. Både her i JN's artikel, og i de andre nævnte artikler, omtales nemlig *helt andre* ikke-individualistiske begreber, som redskaber i psykologarbejdet med børn i vanskeligheder. Og ligeså vigtigt: disse begreber er ikke skolestiske, de er ikke essentialistiske – og de er funderet i praksis:

Der nævnes bl.a. et arbejde med »bæredygtige relationer« imellem de voksne omkring børnene. Og begreber som »bevidste handlinger« (i stedet for begreber om behandling), hvor der arbejdes med en bevidst indsats overfor og i barnets sammenhænge, miljøer og kontekster. I centrum for denne type psykologindsats står dialog og samarbejde mellem de vigtige voksne og andre vigtige professionelle i barnets liv.

Der fremhæves også vigtige praksisrelaterede forsøg på at højne det pædagogiske personalets bevidsthed om dets muligheder over for børn i vanskeligheder, og forsøg på at det faglige miljø omkring barnet i skolen og daginstitutionen kan blive PPRs genstand for sit arbejde med børn.

I forhold til disse nye praksisformer betoner JN at disses indførelse kræver at PPR implementerer ny viden i forhold til de sammenhænge der omgiver børn »med særlige behov« (ibid.s.707) og at PPR udvikler kompetencer i at »tænke i processer«. For at udvikle disse må der

»... etableres fora, hvor de involverede og relevante parter kan mødes regelmæssigt og udviklende dialoger kan etableres«. (Ibid. s. 709).

Spørgsmålet er her hvordan videnskategorier for børn i vanskeligheder ser ud der lægger op til

og støtter arbejdet i sådanne fora og dialoger. Mit gennemgående argument er at »implementering« af viden og forsøg på at tænke i processer ikke er tilstrækkelig så længe der ikke er udviklet kategorier i og for en ny praksis. Ind må en ny type forskning.

Også Ole Hansen funderer sit alternativ i professionelle netværk og samarbejdsformer. Han taler om et »sikkerhedsnet« under kvalificerede beslutninger, og at relationel tænkning forudsætter at samtlige voksne omkring barnet medvirker positivt i løsningerne. Det fremgår at Ole Hansen mener, at der i disse sikkerhedsnet indgår holdningsmæssige og faglige afklaringer, bl.a. afklaringer i forhold til om man vil formulere løsninger og tiltag kategorisk eller relationelt (ibid. s. 117), og at det i høj grad er PPR der kan være aktiv i etablering af disse sikkerhedsnet og fora, hvor der udarbejdes analyser og beskrivelser af kontekster og relationer, sammen med andre. Her kan »elevkategoriseringen« afløses af

»... kategorier af viden og know-how, der anvendes i undervisningen med henblik på at virkeliggøre en inkluderende skole...« (Ibid. 110).

Men hvordan sådanne kategorier er sammensat og udviklet (så de i

øvrigt også omhandler andre sider af barnets liv end skolen) er væsentligt – og det vil jeg vende mig imod nedenfor.

Disse tanker om en nye forståelse og nye vidensformer kan også relateres til de tidligere omtalte tanker Inga-Lill Jakobsson gør sig om behov for nye former for tværfaglig kommunikation som forudsætning for erkendelse af de vanskeligheder børn kommer i skolen (Jakobsson I. 2002).

Jeg vil mene at disse spredte og ikke særlig præcist formulerede tanker om netværk, fora og tværprofessionel dialog i virkeligheden drejer sig om en endnu ikke særlig præcis erkendelse af at begreber og tænkning om børn i vanskeligheder er funderet i disse sammenhænge og praksisformer. Denne erkendelse er langt nærmere et alternativ til et individualistisk essentialistisk paradigme end de abstrakte henvisninger til at forstå børn ud fra konteksten eller nyformuleringerne af mere positive, men stadig individualistiske begreber, om »mønsterbryderkompetencer« m.m. hos børn.

Men blander jeg ikke to forskellige niveauer sammen – det ene om begreber for tænkning og professionel forståelse, – og det andet om de professionelle møder, kommunikation og samarbejde. Nej!, ikke i en alternativ videnskabsteoretisk

forståelse af kategorier og begreber, som jeg nu vil introducere som grundlag for en ny måde at opfatte professionel og herunder psykologisk tænkning på i praksis. Her er kategorier netop forankret i møder, fora og sammenhænge for professionel kommunikation. Kategorier der viser hen til helt andre måder at beskrive »vanskeligheder« og problemer på.

Kategorier i praksis

Jeg vil nu ud fra mit eget praksisudviklingsprojekt i en PPR-sammenhæng, (Rasmussen 2003, 2004a) prøve, indenfor denne artikels rammer, at forankre det alternativ, som flere af de omtalte artikler som nævnt er på sporet af, men som de ikke får udviklet *begrebsligt og videnskabsmæssigt*. Det gør de ikke fordi et alternativ til det Ole Hansen kalder et »kategorisk perspektiv« (ibid. s. 115) i virkeligheden forudsætter en helt ny måde at opfatte viden og udvikling af viden på.

Som forskning i professionelles tænkning viser, bl.a. Donald Schöns forskning, er en af vejene til udvikling af alternative paradigmer, at undersøge hvordan professionelles problembestemmelse og handleplanlægning rent faktisk foregår (Schön 2001). Desværre er der ikke megen forskning af psykologers tænkning i praksis – og slet ikke i den komplekse virkelig-

hed som PPR-psykologer arbejder i. Min forskning, foretaget sammen med to PPR-psykologgrupper (Herlev og Hundested), viser, som Donald Schöns forskning, at psykologer ikke primært tænker i essentialistiske formuleringer ud fra fastlagte problemkategorier og diagnoser. Psykologerne tænker i processer og er, som Donald Schön siger, ofte på hver deres måde kreative, reflekterende praktikere.

Om professionel tænkning og intervention siger psykologerne i mit projekt bl.a.:

»I arbejdet er det for mig væsentligt at prøve sig frem, ikke at låse mig fast. Jeg er på jagt efter det der virker – og har ikke nogen fast metode- ingen faste forestillinger, men forsøger at være åben: Hvad er det for mennesker jeg sidder overfor; – hvad har de af resurser, hvad har de brug for af resurser – hvilke ideer sidder de selv inde med – hvad har de af viden. Det kan være svært at forklare hvad man gør og tænker i praksis, men det er noget med hele tiden i samtaler at prøve at indkredse deres ideer og deres fornemmelser af hvor de gerne vil hen, hvad der virker for dem...«

»Derfor er det vigtigt at prøve hele tiden at være åben. Mine erfaringer – går mere på at være varsom og eksperimentere – få erfaringer. I hver situation kan det godt være

forskelligt, anderledes – folk ved noget, de er eksperter – og har erfaringer – så det er vigtigt at de kommer på banen med deres erfaringer«.

»Jeg snakker rundt omkring – tager udgangspunkt i hvad er det for beskrivelser der ligger – og hvordan kan man forstå de beskrivelser der ligger: Hvad er det for nogle konkrete situationer og så spørger jeg til de forskellige situationer ud fra forskellige vinkler. – Jeg prøver at ryste posen lidt og sætte brikkerne sammen på en ny måde. Det er ikke mig der skal sætte dem sammen, men jeg arbejder for at man i fællesskab kan opdage nogle nye måder at sætte tingene sammen på.«

Men denne kreative reflekterende dialog med situationer og andre deltagere, som psykologer ofte tænker i, i praksis, betyder ikke at psykologer – og andre praktikere – ikke tænker i kategorier og ikke tænker ud fra generaliseringer af erfaringer med forløb og arbejdsprocesser, sammen med andre. Det gør de i højeste grad, og har netop brug for sådanne kategorier for at handle selv og handle i relation til andre professionelle.

Disse kategorier er imidlertid funderet i praksis og handler om generaliseringer af forløb, med børn og andre parter og deltagere i. Det er ofte generaliseringer i form af eksempler på gode forløb (eller dår-

lige man kan lære af): Men eksempler, som ikke står alene, men som i deres fremstilling rummer andre forløb i sig, og som derfor er en fremstilling af noget typisk, noget fælles i mangfoldigheden af forløb, uden at muligheder for nuancer og forskellighed er bortabstraheret (som i essentialistiske kategorier). Sådanne kategorier har ofte en praktisk forløbsmæssig form: Når der er dét og dét på spil ..., når betingelserne er sådan ... gør jeg sådan, først det, så det ... Og eksempler fungerer her som modeller, der aftegner noget typisk.

Problemtyper og forløbseksempler kan også navngives og nogle psykologer vælger tit i professionel kommunikation at bruge navne hentet fra det diagnostiske ordforråd – også fordi der netop ikke er forsket og udviklet »et nyt sprog« for tænkning knyttet til konkret praksis. Det er imidlertid vigtigt at forstå, at selvom forløbsgeneraliseringer får navne fra traditionelle »diagnoser« og årsag-virknings samlinger, er de kategorier der arbejdes med ofte stadig funderet i konkrete, praktiske og specifikke forløbserfaringer. Men det må også understreges at disse forløbserfaringer, tæt på praksis, til stadig er i fare for at gå tabt og blive bortabstraheret i kommunikationen, når sagsarbejdet skrider frem og hvis løsninger presser sig på (jvnf. Mehan H. 1986). De essentia-

listiske begreber er ikke egnet til at blive ved det konkrete og det forskellige; de skygger let for praksis og praksis mangfoldighed (jvnf her Jensen 1983, Rasmussen 2004a). Der er derfor brug for udvikling af nye kategorier og begreber for psykologisk arbejde i praksis.

Jeg håber også det her kan anes at der er tale om en nuanceret dialektik når psykologer anvender begreber, navne og diagnoser om vanskeligheder og at det er for overfladisk at tale om enten en »traditionel« tænkning eller en »relationel o.l.«. Denne dialektik og mulighederne for at udvikle konkrete dækkende begreber for konkrete vanskeligheder er funderet i praksis. *Hvordan et begreb og en forståelse er sammensat kan kun forstå ud fra begrebets brug i en praksis:*

(om indstillingsskema:) » ... der står de skal beskrive problemerne – hvis de vil have psykologen tager det her alvorligt og han er jo arbejdspresset – så smører man ikke for tyndt på – bedre at overdrive lidt – frem for at være nuanceret«.

»Hvis jeg laver en test er det ligeså meget fordi at lærerne kan komme til se barnet på en ny måde og forstå det bedre. Hvis børnene mødes på en anden måde af de voksne kan det være de også møder hinanden på en anden måde.«

«Omkring undersøgelser og formidling af resultater er det vigtigt at sige at det jeg sidder med her det er en del af det – det er ikke en endegyldig sandhed, undersøgelsen foregår i en bestemt situation hvor der kun er et barn og en voksen... Man blive spurgt som ekspert – men ekspertrollen er ikke altid befordrende for at de ser det nuanceret...».

»Lærere, når der er børn de har problemer med, søger efter **en** forklaring – der kommer det ind at der er **en** endegyldig sandhed – og hvis de har det sådan, så kan man jo ikke være uenig i at man må se ens på barnet – og så bliver det for os noget med at sige at der ikke findes nogen endegyldig sandhed – sige: »nogen situationer er det som du siger – og en anden oplever det anderledes«.

»... så optimalt set hvis vi kan bidrage til at have en viden om børn og de vanskeligheder som børn kan have, som man kan bruge i undersøgelsesdelen – men hele tiden holde fast i at det jo bare er en vinkling af det – men derudover kigger på hvordan det her barn så kunne være i gruppen – så man kunne koble det individuelle til gruppen«.

»Det er noget om at man skal være i processerne – og kunne det: ikke at være låst fast – lære at der ikke kun er en bestemt vej – og slippe teorier og improvisere lidt efter hvad situa-

tionen kræver – og så tror jeg at det er vigtigt at højne en faglig måde at forholde os på det beskrivende frem for det diagnosticerende – at undersøge resurser og potentialer – tidligere følte jeg at det beskrivende ikke havde status«.

Sådanne udtalelser er for mig fyldt med erfaringer der angiver muligheder for udviklingen af en helt anden form for forståelse af og i psykologisk arbejde. Det væsentlige ud fra dette materiale, i forhold til denne artikels diskussion af temanummeret, er at en psykologisk faglighed som kan støtte og befordre en professionel tænkning i forløb, i relationer, i sammenhænge, må findes og udvikles ud fra en helt anden forståelse af viden, end indenfor en traditionel »skolastisk« forståelse af viden. Her må man tillige bygge på helt andre filosofiske tilgange til viden, erkendelse og forskning (videnskaben) end dem den gængse modernistiske tænkning i kategorier muliggør. Indenfor denne artikels rammer vil jeg her kun henvise til egne tidligere artikler og især til Uffe Jul Jensens forsøg på at fundere tænkningen i kategorier og problemtyper i praksis. Jeg vil også her henvise til filosoffer som blandt andre Aristoteles, Spinoza, Hegel, Wittgenstein, og Marx, der på forskellig måde er på sporet af sammenhængen mellem praksis, kategorier og tænkning.

Det helt afgørende ved at fundere praktikernes udvikling af kategorier om børn i vanskeligheder *i praksis* er, at *forskning og viden-skaben også må funderes og organiseres i forbindelse med praksis*, hvis videnskabelige begreber om børn i vanskeligheder skal støtte praktikernes viden-skaben og videnbrug.

Hvad er kategorier i praksis?

Jeg vil her kort uddybe argumenterne for denne anvendelse af et helt andet syn på viden og de kategorier professionelle forstår omverden og forløb i: kategorier forstået og beskrevet ud fra disse kategoriers forankring i praksisformer og i kommunikative, sociale og materielle forhold mellem professionelle. Hvor en ødelæggende dualisme mellem kategori og tænkning på den ene side og praksis og dialog på den anden, søges overvundet.

Donald Schön, og andre forskere der fokuserer på praktikerens tænkning viser, som tidligere antydet, at en regelstyret, metodestyret rationalitet, som er bagsiden af det af Ole Hansen omtalte »kategoriske perspektiv« og den af Henning W. Nielsen omtalte årsagvirknings tænkning, ikke kan bruges som model til at forklare den reflekterende kreativitet som den professionelle udøver. Gode praktikere er ikke praktikere der blot anvender teorier og regelstyrede

metodesamlinger. Den professionelle arbejder med Schöns ord i en reflekterende dialog med en unik situation. Dvs. den professionelle går til et problem i en praksis som om det var en enkeltstående problematik. De søger det specielle ved den problematiske situation – som de søger at redefinere. Og de udarbejder ud fra denne søgen eksperimenterende forslag til retninger for handling. Der tænkes i forskellighed og i forskellige mulige forløb.

Ydermere viser min udforskning, sammen med de nævnte PPR-psykologgrupper, at denne kreative tænkning i forskellighed er »forskellig omkring noget samlet og i bedste fald noget samlende« (Rasmussen 2004 b) Dvs. når psykologer i praksis analyserer en problemstilling, intervenserer og udformer de konkrete skridt i opgaveforløb m.m., sker det ud fra deres eget »repertoire« og deres egen samling af fremgangsmåder – som i det konkrete »spil«, i den konkrete sag får sin helt særlige og egen form. Men der er netop generelle praksisbundne erfaringer i dette »repertoire« som muliggør denne konkretisering i forhold til enkelte forløb. I det hele taget er generaliseringer og det konkrete særlige forløb ikke to adskilte begrebsniveauer i denne tænkning.

Kategorier og almengørelser er ikke abstrakte som i den traditionelle diagnostiske tænkning, men

kategorier har, som forløbserfaringer m.m., en særlig generaliseret betydning idet de betyder noget for de konkrete forløb når psykologer og andre bruger kategorierne i handling og intervention. Desuden er konkrete forløb forskellige om noget fælles, eller ud fra noget fælles f.eks. betingelser, opgaver og interesser. Og dette »fælles i det konkrete« har psykologer og andre professionelle ofte med i deres forståelse. F.eks. viser min forskning i psykologers tænkning at de, på forskellig måde, inddrager en almen viden om lærernes perspektiver og interesser i arbejdet med konkrete lærere og børn i vanskeligheder i skolesammenhænge.

Men det væsentlige i min forskning er at disse generaliseringer og kategorier ikke kun er til stede for den enkelte psykolog som hans eller hendes kognitive videnskategorier. Et »repertoire« er jo heller ikke noget en kunstner eller professionel kan alene, men altid i en konkret situation og sammen med andre.

Videnskategorier er knyttet til, muliggjort af og »drejer sig om« praksisformer sammen med andre psykologer og praksisformer sammen med andre professionelle omkring de konkrete problematikker. Videnskategorier er forankret i praksisformer og må forstås, beskrives, udforskes og udvikles netop ud fra praksisformer.

Hvis og når vi udvikler kategorier om børn i vanskeligheder: i relationer, kontekster og forløb (altså den slags tænkning mange af temanummerets forfattere efterlyser) sker det altså ikke abstrakt og skolastisk, som i megen traditionel teori, men sådanne kategorier er i virkeligheden funderet i, skabes og må beskrives som uadskilleligt knyttet til praksisformer og kommunikationsformer.

For *det første* udvikler psykologer deres kategorier sammen med andre psykologer i de fora der findes for udveksling af forløbserfaringer og eksempler; og fora hvor »hvad der gælder« og »hvad der fungerer« løbende står til diskussion – og hvor modsætninger og forskelle er en vigtig del af kategoriseringen. Her tænkes på møder, supervision, konferencer og praksisformer hvor psykologer udformer deres fremgangsmåder og »foretrukne steps« ud fra en løbende sammenligning og modspil mellem og på tværs af psykologerne. Kategorisering og kategoriudvikling er på disse steder en sam-tænkning i praksis, en fællesgørelse af forskellige forløb. Kategorisering er en fremstilling af typiske forløb, af sigende eksempler, af viden om forhold der gør en forskel. Og beskrivelser af kategori, og stedet og mødet hvor den så at sige produceres, hører sammen.¹

For *det andet* må det samtidig betones at psykologers kategorier,

og i det hele taget kategorier for børn i vanskeligheder realiseres, videreudvikles og bruges der hvor børn er – og kommer i vanskeligheder. Derfor er de også funderet i *tvær-professionelle* fora, møder, kommunikationssteder og kollektiver. Især Uffe Juul Jensen har gjort opmærksom på hvorledes tværfaglige kollektiver af professionelle udformer kategorier, »prototyper« og kategorier for »typiske« forløb og gode eksempler, som er praktiske udgangspunkter for udformning af handling (Jensen 1883).

Kategorier for børn i vanskeligheder er altså funderet i tværprofessionelle praksisformer – og må udforskes og udvikles som sådan. Det er her kategoriernes grad af »koordinering« og perspektivrigdom udvikles. Det er også her der skabes muligheder for om kategorierne omfatter et »børneperspektiv«. Dvs. om det de professionelle samtænker som eksempler og gode forløb og som de lægger ind i deres fælles praksis og fælles hukommelse, omfatter forløb set fra barnets perspektiv og ud fra barnets deltagelsesmuligheder. Her ses igen den intime sammenhæng mellem kategoriens indhold og opbygning, og det sted og den organisering de bliver til i. At kategorier kan skabes og »tænkes« så de er »inklusive«, nuancerede, og omfattende mange perspektiver – også og især barnets – forudsæt-

ter et arbejde med en *organisering* af de sammenhænge kategorier og sam-tænkning bliver til i.

Denne sammenhæng mellem udvikling af kategorier og hvordan de bedst muliggøres i praksis er knap nok udforsket og almengjort! Jeg prøvede ovenfor at vise at sammenhængen anes i temanummers artikler, hvor det væsentlige i tværprofessionelle fora, netværk og kommunikation betones. Men erkendelse af at sådanne organiseringer er grundlæggende for den viden og de kategorier de professionelle anvender om børn i vanskeligheder er *ikke* udviklet. Dertil behøves en organiseret forskning i praksis.

En sådan forskning er afgørende for udvikling af en ny praksis. For når professionelle handler og udformer tiltag i forhold til børn, når professionelle enten hver for sig eller sammen organiserer »forløb« for børn, koordinerer og trækker de hele tiden på de kategorier der er udviklet i forskellige kollektive praksisfællesskaber. Det være sig psykologgruppens faglige praksisfællesskab og det være sig den tværprofessionelle »dialogkonference« på skolen omkring indstillinger af problematikker med børn (og voksne) i vanskeligheder. Psykologers, men også f.eks. lærernes og pædagogernes, beskrivelser og billeder af de konkrete børn i vanskeligheder, og den kreativitet og ny-beskrivelse af disse, som er

så væsentlig for at der sker noget nyt for barnet og for dets sammenhæng muliggøres netop af den konstante trækken på de kategorier der udvikles i praksisfællesskabet af forskellige afgørende professionelle omkring barnet. Ofte udfoldes disse kategorier, og derfor de enkelte professionelles handlen, yderligere hvis forældrene inddrages i kategorisering og forløbsbeskrivelse. Forskning kan gøre os klogere på disse sammenhænge i praksis.

Denne sammenhæng mellem praksis og kategori kan anskueliggøres ved udtalelser og »klip« fra mit forskningsprojekt (mine fremhæv.):

*Jeg forsøger at skabe en **setting** – hvor det bliver værdsat at se det forskelligt, forskelle er vigtige, at det er vigtigt at der er flere til stede – og at både mor og far er til stede. Jeg introducerer ved starten, ja inden mødet, at det er godt at have mange synsvinkler på barnet.*

*Så på den måde kan det blive **muligt at se forskelligt på det...** (mine fremhævninger).*

Kan man skabe et rum hvor man kan være nysgerrig indtil man kan have et fælles fokus – og det fælles fokus skal finde i fællesskab

*Det er vigtigt med et fælles fokus – når alle kan være **enige om at det er her vi arbejder** – det får*

en stor betydning for relationen. Også ved at man ikke nedgør hinanden...

*I de nye arbejdsmåder («bekymringsmøder m.m.») får PPR en ny rolle: vi bliver **superviserende i at beskrive bekymringer.***

Ved møder tidligt i processen (forældre, andre parter) er der mulighed for en frisætning: en forståelse for at alle er forskellige – og der er ikke noget der er rigtigere end noget andet. Der er mulighed for at udvikle et fælles sprog.

Om psykologernes professionelle fællesskab (supervision, konferencer etc.) i PPR hedder det f.eks.:

Det er berigende at lære hinandens tangenter bedre at kende – at udvikle sig ud fra hvornår de andre gør som de gør – hvordan kan jeg gøre det? – hvordan kan jeg tage det med over i min praksis.

I og ud fra psykologernes organiserede praksis sammen udformes der også kategorier der drejer sig om hvordan konkrete møder og samarbejdsformer organiseres imellem PPR og andre parter, og hvorledes disse møder samtidig skaber muligheder for nye måder at tænke om børn på og nye måder at være professionel på.

Hvilke invitationer sender vi ud til hvad lærere o.a. kan henvende sig

til os om ... og hvilke muligheder giver det os selv for vores arbejde. Det er ikke envejs – i strukturen for invitationer giver vi os selv muligheder og det påvirke os selv.

– hvordan ... den måde vi organisere møder på influere på den måde vi snakker om børn og forældre på.

– hvordan ... nogle strukturer kunne hjælpe os til at tænke anderledes på børn og opgaver etc. f.eks. – mere på grupper.

Afslutning

Denne artikel har villet fremhæve problemer og udfordringer – ikke blot i temanummeret 'Pædagogisk Psykologiske perspektiver', men i PPRs praksis som helhed. Politiske og samfundsmæssige forhold problematiserer forhold i vores institutioner for børn som sætter såvel nye former for pædagogisk og psykologisk tænkning på dagsordenen. Problematiseringen skaber udfordringer og grundlag for udviklingen af en ny inklusiv psykologisk tænkning og professionalitet i PPR-feltet. Disse udfordringer ses tydeligt i »Inklusionshåndbogen« (Bearbejdet af Baltzer og Tetler 2004a), hvor der rejses helt nye spørgsmål til pædagogisk og psykologisk tænkning.

Det er artiklens hovedpointe at udviklingen af en ny psykologi i og for PPR ikke kan ske ud fra

et traditionelt skolastisk teoretisk og forskningsmæssigt afsæt. Der er udbredt fokus på – i temanummeret og blandt psykologer som helhed – at essentialistiske kategorier og beskrivelser af børn ikke er tilstrækkelige til at opfange kompleksiteten og udviklingen i de vanskeligheder mange børn er i, i skolen og andre institutioner. Men jeg har også forsøgt at vise at udviklingen af nye skolastiske og teoretiske begreber, nu i et mere relativistisk og konkretistisk »kontekstuelt« tilsnit heller ikke bringer os videre i praksis.

Jeg har forsøgt at vise at i temanummerets artikler er man på sporet af dialogens og det tætte organiserede samarbejdes betydning for udvikling af nye måder at beskrive børn på. Men for at udvikle og kvalificere dialogens og samarbejdets vidensskabende betydning, er man nødt til at benytte et andet paradigme og en anden forståelse af viden og tænkning, der ser viden og kategoriudvikling som forankret i dialogisk praksis. Dette paradigme vender hele vidensspørgsmålet på hovedet – eller sætter det på benene, om man vil: *Kategorier, tænkning og beskrivelse skilles ikke fra dialog, organisation og kollektiv refleksion.* Begge sider er afgørende for at arbejde med og blive klog på børn i vanskeligheder. Det er derfor en ny type praksisorienteret teori og erfaringsbaserede almenførelser der er brug for – ud-

forsket i praksis og sammen med praktikere.

Dette paradigme for professionel tænkning i praksis er desværre ikke direkte for hånden – vi må selv i gang med at udvikle det. En lang række filosoffer og videns-teoretikere har før og nu fremhævet at udvikling af viden og udvikling af praksis hænger uløseligt sammen. Og bl.a. kritiske psykologer og psykologer der arbejder indenfor virksomhedsteoriens område forsøger at udvikle en praksisorienterede kategoriramme på dette grundlag. Men generelt er forskning organiseret i sammenhæng med praksis og professionelles arbejde stort set fraværende på PPR-området og børneområdet i Danmark. De »reflekterende praktikere« og de psykologer der prøver at udvikle nye erfaringer og ny viden om børn i vanskeligheder, inddrages sjældent som forskere og videnskabskere. Forsøg herpå opnår sjældent bevågenhed og status i den akademiske diskurs.

Heroverfor står et stort behov for at udvikle nye vidensformer og ny måder at støtte børn i vanskeligheder på – og et omfattende behov for at udforske hvorledes denne vidensudvikling kan udvikles i praksis. Vi må og kan ikke lade os nøje med formidling og overføring af skolastiske modeller, kategorier og metoder til praksis. Som praktikere må vi inkluderes og deltage i udforskning og udvindingen af

viden i praksis – og selv tage initiativer til den vidensudvikling der er brug for – hvis det er inklusion vi vil.

Note

¹ Kategorien – det den enkelte kan gå ud at bruge – er så at sige både den konkrete udveksling og dialog og deltagelsen i denne (måden f.eks. supervisionen o.l. forløber på) og det konkrete eksempel og den konkrete beskrivelse af en vanskelighed som man arbejdede med (i den sag der var oppe i supervisionen o.l.).

Referencer

- Børne- og Kulturchefforeningen: 26.2. 2004: *Fra specialundervisning til normalundervisning*.
- Børne- og Kulturchefforeningen: 4.04.03: *Kvalitetsudvikling af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) er en vigtigt forudsætning for at knække kurven på specialundervisningen*.
- Cole M. 2003: *Kulturpsykologi*. København. Hans Reitzel.
- Dreier O. 1993: *Psykosocial Behandling*. København. Dansk psykologisk Forlag.
- Hansen O. 2003: *PPR-funktioner i den rummelige folkeskole I: Skolens rummelighed – fra idé til handling*, red. Hansen, K. F. og Hansen O. Undervisningsministeriet.
- Inkluderingshåndbogen 2004*, (Af Booth T. & Ainscow M), red: Baltzer K. og Tetler S. DPU.
- Jakobsson I. 2002: *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg studies in Educational sciences 185.

- Jensen U. J. 1983: *Sygdomsbegreber i praksis*. København. Munksgaard.
- Mehan H., 1986: *Handicapping the Handicapped*. Stanford University Press.
- Persson, B. 1997: Specialpedagogisk arbejde i Grundskolan. Göteborgs Universitet.
- Rasmussen O.V. og Højholt, C. 1993: *Brugerperspektiver på psykologarbejde og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*. I: Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, nr. 2, København. Forlaget Skolepsykologi.
- Rasmussen O.V. 1994: *Brugerperspektiver og Organisationsudvikling*. I: Udkast 22, årg. nr. 1. København, Københavns Universitet.
- Rasmussen O.V. 2003: *Viden-skab i praksis- om forskning som praksisudviklingsforskning*. I: Nordiske udkast. Årg. 31, nr. 1
- Rasmussen O.V. 2004a: *Læring og vanskeligheder i én skole – flere verdener* I: Relationer i teori og praksis, red. Ritchie T. Billesøe & Baltzer
- Rasmussen O.V. 2004b: *Psykologers viden og tænkning i praksis*. Under udarb.
- Schön, D.A. 2001: *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Klim.
- Tema: Pædagogisk psykologiske perspektiver*, Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, nr. 6. 2003, Forlaget Skolepsykologi.

Tosprogede elevers læsefærdigheder relaterer til andelen af tosprogede elever på skolen og af lærernes uddannelse og holdninger



En undersøgelse af tosprogede elevers læsestandpunkt i forhold til etsprogede elever

En arbejdsgruppe i Greve Kommune har undersøgt alle kommunens tosprogede elevers læsefærdigheder og sammenlignet dem med de etsprogede elevers. Undersøgelsen viser, at tosprogede elever som gruppe betragtet læser tydeligt dårligere end etsprogede. Undersøgelsen viste dog store forskelle skolerne imellem, hvor elever på skoler med få tosprogede elever læste bedre end elever på skoler med mange. Samtidig viste undersøgelsen, at eleverne på en enkelt skole med få tosprogede elever læste betydeligt dårligere end forventet. Der gennemførtes derfor interviews for at afdække årsagerne til disse forskelle. Interviewundersøgelsen viser, at lærernes uddannelse og holdninger spiller en stor rolle for tosprogedes læsefærdigheder.

Af Jytte Laen, Birgit Christensen og Lene Norrbom, PPR Greve & Bo Hejlskov Jørgensen, PsykologCompagniet

I Greve Kommune har en arbejdsgruppe gennem nogle år interesseret sig for læsning og sprog. Gruppen har tidligere gennemført undersøgelser af læsefærdigheder og selvtillid hos børn, som i førskolealderen havde indgået i kommunens sproggrupper (bl.a. Jørgensen, 2001). I 2003-2004 har gruppen set på tosprogede elevers læsefærdigheder.

I Greve, som i mange kommuner landet over, dokumenteres læsefærdigheder i disse år, ikke mindst inspireret af PISA, en international undersøgelse iværksat af OECD-landene med det formål at måle, dokumentere og sammenligne landenes 15-årige elevers kompetencer inden for læsning, matematik og naturfag. I PISA2000-undersøgelsen var hovedvægten på læsning.

Professor Niels Egelund, DPU, har set nærmere på de danske PISA2000-resultater for de tosprogede elever i forhold til de etsprogede elever (Egelund 2003).

Nogle af de vigtigste resultater i hans gennemgang er:

- 18% af de danske unge og 49% af de tosprogede unge har ikke tilstrækkelige, funktionelle læsefærdigheder til at følge en ungdomsuddannelse.
- Andengenerationsindvandrere klarer sig stort set lige så dårligt i læsning som førstegenerationsindvandrere.
- De bedste tosprogede elever ligger over det danske gennemsnit, men en meget betydelig del af de tosprogede elever ligger under den tungeste del af de danske.

Ved alle de årlige planlagte læseundersøgelser i Greve Kommune har det vist sig, at der i Nordområdet i Greve, det vil sige Hundige, hvor der er en del almenyttigt boligbyggeri, forekommer flest "usikre" læsere på alle klassetrin.

En arbejdsgruppe, der er tværfagligt sammensat af medarbejdere fra PPR og Pædagogisk Central, har derfor ønsket at undersøge, om det er den større andel af tosprogede elever i området, der er medvirkende til dette.

Baggrundsmaterialet for denne undersøgelse er Greve Kommunes Læseundersøgelse 2003 (skoleåret 2002/2003).

Demografiske data: Hvordan ser Greve Kommune ud?

I Greve kommune er ca. 7% af borgerne af anden etnisk herkomst end dansk. I skolevæsenet er ca. 13,9% af eleverne fra familier med anden etnisk baggrund end dansk, hvoraf de største grupper er af tyrkisk/kurdisk, arabisk eller bosnisk oprindelse.

For at fremme integrationen i skolerne bliver der hvert skoleår afsat særlige midler til dette formål. Ressourcerne anvendes primært til følgende områder:

- undervisning i dansk som andetsprog
- etablering af modtageklasser
- etablering af faglige netværk
- ekstra dansktimer i 1.-2. klasser

Et af målene i den kommunale integrationspolitik handler om, at der skal være en bedre fordeling af tosprogede elever på de forskellige skoler for at opnå, at de tosprogede elever har samme sproglige og faglige niveau som de danske elever, når de forlader skolen.

Igennem de sidste 15 år er udviklingen gået den modsatte vej, således at der er sket en koncentration af tosprogede elever især på skolerne i Nordområdet.

Tabel 1: Andel af 2-sprogede elever:

Okt. 2003	Antal elever	% 2-spr.
Skole 1 (Nordområdet)	317	79,5
Skole 2 (Nordområdet)	556	29,5
Skole 3 (Nordområdet)	521	14,8
Skole 4 (Nordområdet)	357	35,3
Skole 5 (Midtområdet)	685	6,6
Skole 6 (Midtområdet)	597	9,7
Skole 7 (Midtområdet)	569	4,6
Skole 8 (Midtområdet)	659	3,2
Skole 9 (Sydområdet)	403	1,7
Skole 10 (Sydområdet)	630	0,5
Skole 11 (Sydområdet)	472	0,9
Skole 12 (Sydområdet)	270	0,7
Skole 13 (10. klasseskole)	101	23,8

Dette er primært forårsaget af bosætningsmønstret, hvor det viser sig, at borgere med anden etnisk baggrund end dansk bosætter sig i de sociale boliger i Nordområdet.

I de senere år har kommunen forsøgt at modvirke tendensen til koncentration af elever med anden etnisk baggrund end dansk i Nordområdet ved at boligplacere nye flygtningefamilier i midtområ-

det i Greve og flytte modtageklasserne tilsvarende.

Samtidig er der sat ind med en forstærket sprogstimuleringsindsats for tosprogede elever i førskolealderen for at styrke danskindlæringen og dermed optimere forudsætningerne for en god indlæring i skolens første år.

Et andet af målene i integrationspolitikken handler om at styrke kompetencerne i dansk som andetsprog hos de lærere, som underviser tosprogede elever.

Aktuelt har 18 ud af ca. 600 lærere i Greve kommune gennemført en 2-årig videreuddannelse i Dansk som andetsprog:

Tabel 2, Antal lærere med en 2-årig videreuddannelse i Dansk som andetsprog.

Skole	Lærere med uddannelse
Skole 1	7 lærere
Skole 2	3 lærere
Skole 3	3 lærere
Skole 4	2 lærere
Skole 6	1 lærer
Skole 8	1 lærer
Skole 13	1 lærer

Undersøgelsen

Undersøgelsen er opdelt i to faser. I fase 1 blev der foretaget statistiske beregninger ud fra resultaterne af den planlagte årlige læseundersøgelse af alle elever i 1. - 5. klasse i Greve Kommunes 12 skoler. Ud fra de resultater man fandt der, blev lærere på tre udvalgte skoler inter-

viewet om skolernes undervisning og holdning til undervisning af tosprogede elever.

Fase 1, læseundersøgelsen

Fra resultaterne af den årlige læseundersøgelse i skoleåret 2002/03 blev alle tosprogede elevers resultater skilt ud. De er derefter sammenlignet med den samlede elevgruppes resultater.

Eleverne er undersøgt med relevante OS- eller SL-prøver (Søgaard m.fl. 1986, 1997) i 1.-5. klassetrin, og med Læs5 U- og M-tekstlæsningsprøverne (Nielsen m.fl. 2000) i 5. klasse. Prøverne er foretaget klassevis i skoleåret 2002-03. Eleverne har arbejdet individuelt med prøverne, siddende i klasseværelset under normal skoletid. Det skal her påpeges, at de 2% svageste læsere af skolernes prøvetagere og dansklærerne er udelukket fra Læs-5-prøverne. Dette gælder både for tosprogede og etsprogede elever. Prøverne er opgjort på skolerne, og antallet af elever i de forskellige læse kategorier videregivet til kommunens specialundervisningskonsulent, som indgår i den arbejdsgruppe, der har foretaget nærværende undersøgelse.

Da den samlede elevgruppes resultater kun foreligger i bearbejdet form; hvor mange procent af gruppen som indgår i de forskellige kategorier (3 kategorier for OS og SL-prøverne, og 4 for Læs5-prøverne), var det ikke muligt at

lave en direkte sammenligning af tosprogedes og en kontrolgruppes resultater. De tosprogede elevers resultater er derfor sammenlignet med en gruppe, der er konstrueret ud fra den samlede elevgruppes resultater. Sammenligningerne er på grund af prøvernes kategorier foretaget med ikke-parametriske statistiske tests.

Det ses umiddelbart i andelen af tosprogede elever i kategorien langsomme og usikre læsere, at de tosprogede klarer sig dårligere i læseprøverne end den samlede gruppe elever. Der er derfor foretaget en statistisk analyse for at afgøre hvorvidt dette er tilfældigt eller om det afspejler en reel forskel i læsefærdigheder mellem tosprogede elever og den samlede elevgruppe.

Forskellene udregnet samlet, i klassetrin, områdevist (Greve Kommune består af de tre områder Nord, Midt og Syd) og på de to skoler hvor der både er to- og etsprogede elever nok til at gøre en sammenligning mulig.

Det samlede antal tosprogede elever er 345. For at have en sammenligningsgruppe er der skabt en lige så stor gruppe hvor sammensætningen i læseevne følger det samlede resultat slavisk. Der er således ikke foretaget en sammenligning mellem to grupper, hvor den ene er de tosprogede elever og den anden en tilfældigt udvalgt gruppe etsprogede elever. Det indebærer

desuden at de tosprogede elevers læsevne sammenlignes med kommunens normale læsestandard, hvori de tosprogede elever indgår.

Resultater

Statistikken der er brugt er ikke-parametrisk, da resultaterne foreligger som antal elever i kategorierne hurtige og sikre læsere, langsomme og sikre læsere samt langsomme og usikre læsere. Hvis signifikansniveauet er 0,05 eller derunder er der en sikker forskel mellem læsevnen hos de to grupper, tosprogede elever og den samlede elevgruppe. Hvis signifikansniveauet er over 0,05 kan en eventuel forskel være tilfældig. Niveauer under 0,05 er fremhævet med fed skrift. Der er ud over tabellerne løbende forklaringer af resultaterne.

Tabel 3, OS- og SL-prøverne samlet, alle elever i Greve Kommune, 345 tosprogede:

LÆSEGRUPPE	
Signifikansniveau (Mann-Whitney U)	0,000

Tabel 4, OS- og SL-prøverne Nordskolerne samlet, alle klassetrin, 294 tosprogede:

LÆSEGRUPPE	
Signifikansniveau (Mann-Whitney U)	0,000

Tabel 5, OS- og SL-prøverne Midtskolerne samlet, alle klassetrin, 51 tosprogede:

LÆSEGRUPPE	
Signifikansniveau (Mann-Whitney U)	0,07

Der foreligger ingen resultater fra tosprogede elever i Sydområdet i læseundersøgelsen.

Resultaterne viser at der i Nordområdet er en tydelig forskel i læseniveau mellem tosprogede og etsprogede elever, mens det i Midtområdet kun er en tendens. I Greve Kommune som helhed er der dog samlet en tydelig forskel.

Læseforståelsesprøverne i 5. klasse

Tabel 6, Læseforståelsesprøverne i 5. klasse samlet; alle skoler:

Prøve	Elevantal (tosprogede)	Signifikansniveau
Læs5 U	89	0,000
Læs5 M	89	0,000

Der er således en tydelig forskel mellem tosprogede og etsprogede elever når det gælder læseforståelse.

Klassetrinvis sammenligninger

Ved de klassevise sammenligninger fremkommer følgende resultater:

Tabel 7, Alle kommunens elever

Klassetrin alle skoler	Elevantal (tosprogede)	Signifikans- niveau
1. klasse	73	0,31
2. klasse	73	0,01
3. klasse	60	0,02
4. klasse	62	0,02
5. klasse	77	0,02

Der er således tydelig forskel mellem de tosprogede elever og den samlede elevgruppe på alle klassetrin på nær i første klasse.

Tabel 8, Nordskolerne:

Klassetrin	Elevantal (tosprogede)	Signifikans- niveau
1. klasse	61	0,32
2. klasse	61	0,01
3. klasse	55	0,03
4. klasse	53	0,19
5. klasse	64	0,000
læsefor- ståelse	74	0,02

Man kan således se at eleverne i 1. klasse og 4. klasse ikke adskiller sig fra den samlede gruppe i Nordområdet, men at forskellen i 2. og 5. klasse er stor.

Tabel 9, Midtskolerne:

Klassetrin	Elevantal (tosprogede)	Signifikans- niveau
1. klasse	12	0,77
2. klasse	12	0,4
3. klasse	5	0,27
4. klasse	4	0,007
5. klasse	9	0,149

Igen er der ingen sikker forskel i midtområdet. Det skal dog her påpeges at der er yderst få elever i hvert klassetrin, og at dette gør resultaterne usikre.

Sammenligning mellem tosprogede elevers læsestandpunkt skolerne imellem

I sammenligningen mellem de tosprogede elevers læsestandpunkt skolerne imellem fremkommer følgende resultater:

Skole 1-4 ligger i Nordområdet, mens skole 5-6 ligger i Midtområdet. Disse skoler har mindst 5% tosprogede elever, hvorfor en sammenligning kan anses relevant og mulig. Resultaterne er vist som rankninger; tosprogede elever på den skole som har rankningen 1 læser bedst. Disse resultater forholder sig kun til de tosprogede elevers læsestandpunkt, ikke de tosprogedes. De enkelte skolers gennemsnitlige læsestandpunkt spiller således ikke ind. Det gennemsnitlige læsestandpunkt i 2.-3. klasse på skole 4 er af forskellige af os kendte årsager lavere end kommunens gennemsnit, hvilket kan afspejles i de enkelte skolers resultater også hos de tosprogede elever. Et signifikansniveau under 0,05 under tabellen indebærer at resultat er sikkert, et resultat over 0,05 at man bør tolke resultatet forsigtigt.

Tabel 10, Alle klassetrin, OS- og SL-prøverne:

Skole	Elevantal (tosprogede)	Rankning
Skole 1	129	5
Skole 2	75	3
Skole 3	31	4
Skole 4	64	6
Skole 5	22	2
Skole 6	18	1

Signifikansniveau
(Kruskal-Willis): 0,016

Det ses at de tosprogedes læsestandpunkt i OS- og SL-prøverne har en tydelig sammenhæng mellem antallet tosprogede på skolen, Skole 3 og Skole 4 undtaget. Dette resultat er desuden signifikant, hvilket indebærer, at det kan anses for at være sikkert.

Tabel 11, 1. klasse:

Skole	Elevantal (tosprogede)	Rankning
Skole 1	23	5
Skole 2	20	4
Skole 3	4	2
Skole 4	14	6
Skole 5	6	3
Skole 6	4	1

Signifikansniveau (Kruskal-Willis): 0,6

Tabel 12, 2. klasse:

Skole	Elevantal (tosprogede)	Rankning
Skole 1	23	5
Skole 2	15	4
Skole 3	8	3
Skole 4	14	6
Skole 5	5	1
Skole 6	3	2

Signifikansniveau (Kruskal-Willis): 0,017

Tabel 13, 3. klasse:

Skole	Elevantal (tosprogede)	Rankning
Skole 1	26	3
Skole 2	13	1
Skole 3	6	2
Skole 4	9	5
Skole 5	2	4
Skole 6	2	6

Signifikansniveau (Kruskal-Willis): 0,382

Tabel 14, 4. klasse

Skole	Elevantal (tosprogede)	Rankning
Skole 1	16	2
Skole 2	15	3
Skole 3	6	6
Skole 4	15	1
Skole 5	3	5
Skole 6	4	4

Signifikansniveau (Kruskal-Willis): 0,728

Tabel 15, 5. klasse:

Skole	Elevantal (tosprogede)	Rankning
Skole 1	31	5
Skole 2	13	3
Skole 3	7	6
Skole 4	12	4
Skole 5	6	1
Skole 6	5	1

Signifikansniveau (Kruskal-Willis): 0,1

Ved sammenligninger på de enkelte klassetrin ses samme sammenhæng mellem antallet af tosprogede elever og læsestandpunkt, dog med følgende afvigelser: Eleverne i Skole 4s 1.-3. klasse og Skole 3s 4.-5. klasse afviger tydeligt i ne-

gativ retning. Resultaterne er dog ikke helt sikre på grund af det lave elevantal.

Tabel 16, 5. klasse Læs5 U:

Skole	Elevantal (tosprogede)	Rankning
Skole 1	34	5
Skole 2	15	4
Skole 3	9	6
Skole 4	16	3
Skole 5	6	1
Skole 6	6	2

Signifikansniveau (Kruskal-Willis):
0,002

Tabel 17, 5. klasse Læs5 M:

Skole	Elevantal (tosprogede)	Rankning
Skole 1	34	6
Skole 2	15	3
Skole 3	9	5
Skole 4	16	4
Skole 5	6	1
Skole 6	6	2

Signifikansniveau (Kruskal-Willis):
0,003

I læseforståelsesprøverne ses den samme sammenhæng, jo flere tosprogede elever, jo lavere læsestandpunkt. Undtaget er dog Skole 3, hvor resultaterne er lave trods relativt få tosprogede elever.

Fase 2, interviews

Som en uddybning af de resultater der fremkom i læseundersøgelsen i forbindelse med de tosprogede elever besluttede projektgruppen at interviewe lærere på tre udvalgte

skoler. Man valgte at interviewe lærere på en skole, som har et stort antal tosprogede elever (skole 1), en skole med en lille forskel mellem tosprogede og etsprogede elevers læseresultater (skole 2), og en skole hvor de tosprogede elever i fjerde og femte klasse på trods af at de var relativt få læste tydeligt dårligere end de etsprogede (Skole 3). Projektgruppen var interesseret i at finde ud af hvordan man på en skole med mange tosprogede elever så på læseundervisningen. Man var ligeledes interesseret i at finde ud af hvilke forskelle i undervisningen der kunne ligge bag de store forskelle mellem Skole 2 og 3.

To medlemmer af projektgruppen har interviewet de lærere, som underviste de tosprogede elever i faget dansk i det aktuelle skoleår. Det har ikke været muligt at interviewe alle lærere, da nogle er rejst fra kommunen. På skole 1 deltog to lærere, på skole 2 en lærer og på skole 3 to lærere.

Hvert interview varede mellem en time og halvanden time. Der blev stillet spørgsmål inden for følgende kategorier:

- a. generelle betragtninger
- b. materialer/indlæringsmetoder
- c. lærerteams/samarbejde
- d. evaluering
- e. uddannelse
- f. forældresamarbejde

Der har været stor velvilje fra alle tre skoler. Skolelederne og lærerne har været positive og er indgået i arbejdet med engagement og åbenhed.

Af interviewene fremgår det at der er ret store forskelle mellem skolernes måde at forholde sig til tosprogede elever, både i forhold til holdninger til og metoder i læseundervisningen.

Hvad fremmer de tosprogede elevers læseindlæring?

På de forskellige skoler mener man at det som fremmer tosprogedes læseindlæring er:

Skole 1

- Sprogstimulering inden skolestart
- Forforståelse før læsning
- Udvidelse af ordforråd og omverdensforståelse, der tager udgangspunkt i konkrete emner
- Det nære miljø, emneorienteret undervisning
- Differentieret undervisning
- Tale-skrive-læsemetode
- At tage udgangspunkt i det enkelte barns situation
- Forståelse af tosprogede elevers kultur og familiesituation
- Tæt samarbejde i lærerteams
- Hensyntagen til tosprogede elever i skemalægningen
- Stor viden om tosprogede elevers læseindlæring
- Stor gejst og engagement hos lærerne

- Efteruddannelse af lærere i tosprogsundervisning
- Liniefag i dansk
- Speciallæreruddannelse
- Forældre orienteres om deres barns læseudvikling, og hvordan de kan støtte det daglige arbejde
- Forældre opfordres til at læse med deres barn hver dag

Skole 2

- Forforståelse før læsning
- Udvidelse af ordforråd og omverdensforståelse, tager udgangspunkt i konkrete emner
- Emneorienteret undervisning
- Differentieret undervisning
- Tale-skrive-læsemetode
- Stor gejst og engagement hos lærerne
- Tæt samarbejde i lærerteams
- Hensyntagen til tosprogede elever i skemalægningen

Skole 3

- Emneorienteret undervisning
- Lektiecafe
- Et etnisk råd

Skole 1 og 2 lægger stor vægt på forforståelse før læsning. Der arbejdes meget med udvidelse af ordforråd og omverdensforståelse. For at fremme læseudviklingen anbefales tale-skrive-læsemetoden.

Lærernes engagement og tætte samarbejde i teams virker fremmende. Desuden er der gode erfaringer med at medinddrage for-

ældrene i deres børns læseindlæring.

Mulige årsagsfaktorer til forskellen i læseresultater for tosprogede elever

Arbejdsgruppen har ud fra interviewene kunnet se at der er en del forskelle mellem skole 2 og 3. Man kan eventuelt i disse forskelle se årsagerne til forskellen mellem de tosprogede elevers læsefærdigheder på de to skoler. Lærerne på skole 2 adskilte sig fra lærerne på skole 3 på følgende områder:

- De havde efteruddannelse i Dansk som andetsprog
- De havde liniefag i dansk
- De havde liniefag i specialundervisning
- Der var et godt lærersamarbejde mellem lærerne som havde med de aktuelle aldersgrupper at gøre
- Man brugte delvist andre undervisningsmetoder til tosprogede elever
- Det fremgik af interviewene at de havde en god viden om tosprogede elevers kulturelle baggrund og nuværende livsbetingelser
- De viste ligeledes god viden om tosprogede elevers læseindlæring
- Der var en høj grad af inddragelse af forældre i læseindlæringen

- Der var i dagligdagen krav til forældrene i forbindelse med læseindlæring
- De aktuelle lærere havde bedre arbejdsvilkår end på skole 3, blandt andet i form af visse hensyn i skemalægningen

Arbejdsgruppen mener at ud fra interviewene kunne identificere følgende

Nødvendige betingelser for at fremme tosprogede elevers læseindlæring

- At lærernes uddannelse retter sig mod det de skal arbejde med (liniefag i Dansk som andet sprog eller i dansk, specialundervisning, den toårige uddannelse i Dansk som andetsprog)
- At der tages visse hensyn i skemalægningen (parallellægning af dansktimer, blokke af timer)
- At man bruger indlæringsmetoder som fremmer forforståelse og baggrundsviden
- At man bruger tale-skrive-læse metoden
- Inddragelse af forældre i den daglige undervisning (formidling af viden om deres barns læseindlæring, krav om daglig læsning med og for deres barn).
- Inddragelse af det enkelte barn (motivation og engagement, formidle forståelse for vigtigheden af at lære at læse).

Konklusion

Det fremgår tydeligt af undersøgelsens resultater at tosprogede elever generelt har lavere læsestandpunkt end etsprogede. Der er generelt en tydelig sammenhæng mellem antallet af tosprogede elever på en skole og skolens tosprogede elevers læsestandpunkt. Der er dog visse undtagelser, hvilket vi har forsøgt at afdække årsagerne til i interviewundersøgelsen. Af den fremgår det at den fordel der er i at være få tosprogede på en skole kan sættes over styr, hvis man ikke tager specielle hensyn til tosprogede elever i undervisningen og forældrearbejdet, samt at man arbejder ud fra konkret viden om både læseundervisning og undervisning i Dansk som andetsprog.

Det fremgår af undersøgelsen at det ikke er umuligt at kompensere for tosprogede elevers tilsyneladende dårligere forudsætninger for læseindlæring i undervisningen. Det er dog ikke på alle skoler man gør dette, og det ser umiddelbart ud som om det er et spørgsmål om, hvilken uddannelse lærerne har på læse- og tosprogsområdet, og hvilken holdning man fra skolens side har til undervisning af tosprogede elever.

I en tidligere undersøgelse af tosprogede elevers læsefærdigheder i Danmark (Nielsen 1996, Nielsen & Holst 1998) fandt man følgende:

1. Der er mange gode dansksprogede og tosprogede læsere, men blandt de gode læsere er der forholdsvis flere dansksprogede end tosprogede.
2. Der er en del svage dansksprogede og tosprogede læsere, men blandt de svage læsere er der forholdsvis færre dansksprogede end tosprogede.

Vores undersøgelse understøtter generelt disse næsten ti år gamle resultater.

Samme undersøgelse viste også, at:

1. Valget af læseaktiviteter tydeliggjorde ikke særlig hensyntagen til de tosprogede elever
2. Valget af organisationsformer tydeliggjorde ikke særlig hensyntagen til de tosprogede elever
3. Valget af undervisningsmaterialer tydeliggjorde ikke særlig hensyntagen til de tosprogede elever.

Nærværende undersøgelse viser, at der på visse skoler er særlig hensyntagen til tosprogede elever, og at dette tydeligt kan aflæses i elevernes læsestandpunkt på mellemtrinnet. Det ser således ud som om der i de sidste år har været en forbedring på området, men at denne ikke er blevet af almen karakter endnu, ligesom vor undersøgelse tyder på, at denne udvikling er

positiv for de tosprogede elevers læseindlæring.

Litteratur

Niels Egelund: *Tosprogede og dansksprogede – forskelle mellem faglige og sociale færdigheder for de 15-16 årige unge*. Danmarks Pædagogiske Universitet, 2003.

Jørgensen, Bo: Selvtillid hos børn med tidligere sproglige vanskeligheder. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2001 (4).

Jørgen Chr. Nielsen og Claus Holst: *Læseundervisning i klasser med tosprogede elever – et udviklingsprojekt*. Danmarks Pædagogiske Institut, 1996.

Jørgen Chr. Nielsen: *Tosprogede elevers læsning på deres første- og andetsprog – en undersøgelse af tyrkisksprogede elever*. Danmarks Pædagogiske Institut, 1998.

Jørgen Chr. Nielsen, Carsten Møller og Lis Pøhler: *LÆS5*. Dansk psykologisk forlag, 2000.

Pisa 2000 undersøgelsen, OECD, Social forskningsinstituttet.

Arne Søgård, Svend Hesselholt, Svend Kreiner, Jørgen Chr. Nielsen, Anders Poulsen og Søren Spelling: *OS-prøverne (OS64 og OS120 – et prøvemateriale til beskrivelse af børns begyndende læseudvikling)*. Dansk psykologisk Forlag, 1997.

Arne Søgård, Svend Kreiner, Jørgen Chr. Nielsen og Anders Poulsen: *SL-prøverne*. Dansk psykologisk Forlag, 1986.

Konfliktforebygging

Gruppe for gutter med korte lunter: Suksess eller kaos?



Gutter som lett kommer i konflikt med omgivelsene, kan ha nytte av et gruppetilbud bygget på «tenk høyt»-metoden. Positive selvinstruksjoner og trening i sosial persepsjon kan forebygge konflikter.

Af Anne Stilloff, Bettina Sunde og Helen Solås
Psykisk helsetjeneste for barn og unge
i Bærum kommune, Gyssestad gård, Norge

Psykisk helsetjeneste for barn og unge i Bærum kommune ble opprettet etter en omfattende kartleggingsundersøkelse som viste et mangelfullt kommunalt psykisk helsetilbud for denne gruppen. Profilen for Gyssestad gård ble å gi tidlig og lett tilgjengelig hjelp og et kortvarig hjelpetilbud. Vi skal også forebygge skjevutvikling og mer alvorlige psykiske vansker.

Psykologtjenesten består av åtte psykologer og en lege. I 2002 jobbet vi med 551 familier. Av disse hadde 197 barn i aldersgruppen 7–12 år, 69 jenter og 128 gutter. I en fjerdedel av tilfellene i gruppen med gutter hadde foreldrene henvendt seg til oss på grunn av aggressivitet og atferdsproblemer hos barnet. Dette var ofte gutter som lett kom i konflikt med andre på grunn av mangler i sosial kompetanse. Sosial kompetanse styrker selvfølelsen og bidrar til

en positiv utvikling av psykologisk og skolemessig fungering og tilpasningsdyktighet. Manglende kompetanse er forbundet med depresjon, atferdsforstyrrelser og sosial angst (Spence, 2003). For å forebygge en slik skjevutvikling er det viktig å komme tidlig til.

Psykologene på Gyssestad jobber korttidsrettet og mestrings- og løsningsorientert. Kognitive metoder er ofte i bruk. Det ble derfor naturlig å hente inspirasjon herfra, og vi fant mye litteratur som viste til gode effekter ved bruk av kognitiv atferdsterapi og sosial ferdighetstrening ved atferdsforstyrrelser (Kazdin, 1997; Larson & Lochman, 2002).

Drift av grupper er et satsingsområde på Gyssestad. En viktig grunn er ønsket om å jobbe rasjonelt for å unngå ventetid for familiene som henvender seg til oss. I tråd med dette ble ideen om et gruppetilbud

til disse guttene lansert. Ingen av oss hadde erfaring med grupper for denne målgruppen. Vi søkte derfor ut etter relevant litteratur og andres erfaringer. Letingen resulterte i flere advarsler mot å starte en slik gruppe. Anne Inger Helmen Borge skrev i sin nyutgitte bok om resiliens: «Det er helt klart at dersom vi skal styrke resiliensprosesser, bør vi i hvertfall ikke sette risikobarn sammen med andre risikobarn. Barn, spesielt smågutter med antisosiale tendenser, må ledes til grupper med overvekt av positive og greie jevnaldrende» (Borge, 2003, s. 103). En av de ansatte, som tidligere har jobbet i MST (multisystemisk terapi), bidro med kunnskapen om at denne tradisjonen ikke anbefaler å samle disse barna og ungdommene sammen i grupper. Vi valgte likevel å starte et slikt gruppetilbud. Hvorfor?

For det første var problemomfanget i vår målgruppe et helt annet enn hos de barn og ungdommer med alvorlige atferdsproblemer som MST jobber med. Gyssestad er en førstelinjetjeneste, og vi skal komme inn før problemene blir for alvorlige.

For det andre var dette gruppetilbudet planlagt som et kurs over et begrenset antall ganger. Aktiviteten var styrt, og guttene ville ikke få mulighet til å påvirke hverandre negativt uten at grup-

peledeerne var til stede og kunne stoppe dette.

For det tredje, og kanskje aller viktigst: Foreldrene skulle delta aktivt og gå i gruppe parallelt med guttene. De skulle lære mye av det samme som guttene for å kunne støtte dem i deres naturlige miljø, og også bli mer bevisst på egen atferd i konflikter med barna. Forskning har vist at effekten av slike treningsprogrammer øker når foreldrene er aktivt med i prosessen (Spence, 2003).

Fordeler ved gruppeformatet har også blitt fremhevet. Kendall og Braswell (1993) viser til at generaliserbarheten kan øke. Innlærte ferdigheter kan lettere overføres til naturlige sammenhenger når de læres i en gruppe enn når de læres individuelt.

Guttegruppen

Gruppen ble ledet av to psykologer. Målgruppen var gutter i alderen 9–12 år som lett kom i konflikt med sine omgivelser. De skulle ha en stabil hjemmesituasjon og ikke ha ADHD. Dette fordi vi ønsket å teste ut metoden samtidig som vi kontrollerte for at barna ikke hadde for mange andre problemer som kunne påvirke deres evne til å nyttiggjøre seg et slikt kurs. Totalt bestod gruppen av syv gutter mellom ni og ti år.

Utgangspunkt for det faglige innholdet i gruppen var «tenk

høyt»-metoden utviklet av Bash og Camp (Camp, Blom, Herbert & van Doorninck, 1977, se også Amundsen, 1988 og Webster-Stratton, 2000). Metoden ble opprinnelig utviklet som et opplæringsprogram for å styrke barneskoleelevers dyktighet i å løse sosiale og kognitive problemer. «Tenk høyt»-metoden bygger igjen på arbeid av Spivac og Shure (1977).

Guttegruppen møttes ukentlig åtte ganger à 90 minutter med en matpause i midten. I vår utarbeidelse av gruppeprogrammet tok vi utgangspunkt i de tre fasene beskrevet i «tenk høyt»-programmet:

1. Opplæring i selvinstruksjon med utgangspunkt i konkrete problemer.
2. Trening i sosial persepsjon og gjenkjennelse av emosjonelle uttrykk hos andre.
3. Videreføring av selvinstruksjonstrening, men nå med utgangspunkt i konfliktsituasjoner der guttene selv sto oppe i.

I fase 3 valgte vi å legge vekt på identifisering av «lyntanker», ubevisste tanker som kommer rett før og under konfliktsituasjoner, og «stoptanker», alternative selvinstruksjoner i en potensiell konfliktsituasjon. Disse elementene var ikke med i den opprinnelige modellen, men er hentet fra Amundsen (1988) og Webster-Stratton (2000).

Denne måten å jobbe på var også kjent for oss fra tidligere.

Selve «tenk høyt»-metoden er enkel. Den består av en selvinstruksjon i form av fire spørsmål som barna må lære seg:

1. Hva er mitt problem?
2. Hva er min plan?
3. Følger jeg planen?
4. Hvordan gikk det?

Første og deler av andre kursgang ble brukt til å bli kjent med hverandre og metoden ved hjelp av enkle tegneoppgaver. Metoden ble introdusert ved at en av gruppelederne utførte oppgaven først og barna deretter hermet etter henne.

Andre til fjerde gang ble brukt til identifisering av emosjoner både hos seg selv og hos andre. Deltakerne øvde på å kjenne igjen emosjonelle ansiktsuttrykk gjennom lek, rollespill, tegning og ved å lage en collage. Det ble brukt tid på hvordan man kan formidle egne følelser til andre og hvordan kunnskap om andres følelser påvirker våre reaksjoner i en konfliktsituasjon.

Femte til syvende gang ble brukt til å lære om lyntanker og stopptanker. Hver enkelt fikk analysert en aktuell konfliktsituasjon han hadde stått oppe i. Ved hjelp av tegneserier som metode ble handlingsforløpet kartlagt og lyntanker identifisert. Problemet ble beskrevet. Gruppen hjalp deretter til med å utarbeide forskjellige

planer gutten kunne ha til neste gang han kom i en liknende situasjon. Gutten fant selv ut en stopptanke han kunne bruke. Deretter fikk han mulighet til å lage en ny sluttsekvens på serien ved å tenke ut konsekvensene av å ta planene og stopptanken i bruk. I de tilfellene hvor guttene hadde opplevd konflikter mellom timene ble planen evaluert uken etter.

Foreldregruppen

Også foreldregruppen ble ledet av to terapeuter. I tillegg til et informasjonsmøte hadde vi fire gruppemøter. Der det var fraskilte foreldre var begge involvert, men begge kom ikke til alle møtene. Foreldrene fikk opplæring i «tenk høyt»-metoden, og i lyntanker og stopptanker. Vi brukte mye tid på hvordan foreldrene kunne støtte barna i å bruke metoden og til å identifisere egne og andres følelser. Et tema var også hvordan foreldrene kunne se på sin egen rolle i konflikter, og alternative måter å løse dem på. Vi så her på lyntanker foreldrene selv kunne ha og hva slags stopptanker de kunne ta i bruk. Formen på gruppen vekslet mellom forelesninger, gruppearbeid via kasusbeskrivelser og plenumsdiskusjoner. Vi la opp til at foreldrene skulle få tid til å dele erfaringer og løsningsforsøk med de andre i gruppen.

Vi delte ut noe skriftlig materiale som foreldrene skulle lese,

artikkelen til Amundsen (1988) og noen utdrag fra Webster-Stratton (2000).

Evalueringsmetode og resultater

Vi ba foreldrene fylle ut et skjema som skulle måle problemomfang hos guttene ved starttidspunkt og ved siste samling. Skjemaet besto av 11 utsagn som omhandlet konfliktnivå, aggresjon og impulsivitet, utarbeidet spesielt for denne gruppen. Det var en fem punkt likert skala som gikk fra kategorien «stemmer ikke» til «stemmer helt». Dette vil også bli sendt ut til foreldrene seks måneder etter avslutningen. I tillegg fylte foreldrene ut et evalueringsskjema av foreldregruppen på siste samling.

Siden utvalget er lite og vi ikke har noen kontrollgruppe, vil resultatene fra kartleggingen ha begrenset validitet, men vil kunne antyde retningen av utviklingen. Alle guttene viste positiv utvikling. Det var en reduksjon av grad av konflikter guttene kom opp i på skolen, en reduksjon av i hvilken grad foreldrene opplevde guttene som årsak til konflikter hjemme og en økning av i hvilken grad guttene klarte å ta andres perspektiv.

Når det gjelder evalueringen av foreldregruppen var foreldrene i stor grad godt fornøyd med innhold og opplegg.

Diskusjon

Vi opplevde «tenk høyt»-metoden som meningsfull og enkel, og barna lærte seg fort spørsmålene. Oppmerksomhet på egne og andres følelser, og også på lyntanker og stopptanker, passet svært godt for denne gruppen barn. Metoden og omfanget av gruppen passet også godt for vår arbeidsform. Siden vi som kommunal tjeneste skal favne vidt og nå mange, ville vi ikke hatt kapasitet til å jobbe mer intensivt med disse familiene som en individuell oppfølging eller andre gruppemetoder som for eksempel Webster-Stratton ville ha krevet.

Videre ser vi at foreldrene gjorde en god jobb i å «selge» konseptet til sine barn ved å definere det som et kurs som de hadde vært så heldige å få være med på. Med dette unngikk barna å føle seg stigmatisert, og de gledet seg til å komme på kurset. En av søsknene i gruppa hadde spurt når det ble hennes tur til å få gå på kurs. Vi tror også at det at vi er et kommunalt lavterskeltilbud kan ha gjort det forholdsvis lett for oss å rekruttere familier.

Foreldrenes aktive deltakelse i guttenes opplegg, og deres vilje til å se på egen rolle i konflikter, var også vesentlige momenter. Vi ville ikke ha startet denne gruppen uten foreldrenes deltakelse, og hadde et krav om at foreldrene forpliktet seg til å delta aktivt. Vi så at der hvor foreldrene var mest aktive kunne vi også registrere en

klarest positiv utvikling hos barna. Det at foreldrene brukte seg selv som modeller i aktiv problemløsning, at de ga mye positiv tilbakemelding til barna og at de brukte tid hjemme på elementene fra kurset, ser ut til å ha vært viktig for resultatet.

Vi tror også at både guttene og foreldrene profitterte på at vi jobbet i grupper. I guttegruppen kunne hendelser i gruppen brukes aktivt og «tenk høyt»-metoden kunne tas i bruk i situasjoner som lignet på hendelser i deres naturlige miljø. Barna støttet hverandres løsningsforsøk, og kunne komme med ideer og tilbakemeldinger til hverandre. I foreldregruppen var foreldrene interessert i å høre om hverandres erfaringer, og de kunne støtte hverandres løsningsforslag. Vi tror likevel ikke at gruppeformatet ville ha passet like godt hvis guttene hadde vist større grad av atferdsproblemer og sosiale problemer. En burde da trolig ha supplert med individuell oppfølging før en eventuelt kunne tenkt et gruppetilbud.

I guttegruppen så vi at aktiviteter som var styrte, strukturerte og tidsavgrensede fungerte godt. Til neste gang vil vi ha ekstraoppgaver til de som blir fort ferdige, for å unngå uro. Aktiviteter som lek og rollespill fungerte godt, men guttene mistet konsentrasjonen hvis vi holdt på for lenge. Neste gang vil vi korte ned på den type aktiviteter.

I foreldregruppen vil vi øke antall ganger. Selv om «tenk høyt»-metoden er enkel, så vi at noen av foreldrene kunne ha trengt mer tid til å ta den aktivt i bruk. Som nevnt så vi at de beste resultatene kom der foreldrene var mest aktive. Noen av våre spennende diskusjoner måtte også avbrytes på grunn av tidsnød, og hadde fortjent mer tid.

Gruppene våre, eller kurset, ble altså ikke kaos. Suksess er jo et sterkt ord, men vi som har vært med er enige om at opplegget var vellykket. Vårt håp er at vi kan være med å forebygge en uheldig utvikling, noe som innebærer menneskelige og samfunnsmessige besparelser. Vi kommer til å arrangere flere slike kurs, og håper vi kan ha inspirert andre til å sette i gang lignende tilbud.

Referanser

- Amundsen, T. (1988). Tenk høyt. *Spesialpedagogikk*, 10/88, 17–24.
- Borge, A. I. H. (2003). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Camp, B. W, Blom, G. E., Herbert, F., & Doorninck, W. J. van. (1977). «Think

aloud»: A program for developing self-control in young aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5, 157–169.

- Kadzin, A. E. (1997). Practioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 161–178.
- Kendall, P. C., & Braswell, L. (1993). *Cognitive-behavioral therapy for impulsive children* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Larson, J., & Lochman, J. E. (2002). *Helping schoolchildren cope with anger. A cognitive-behavioral intervention*. New York: The Guilford Press.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: *Theory, evidence and practice*. *Child and Adolescent Mental Health*, 8, 84–96.
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass Publ.
- Webster-Stratton, C. (2000). *De utrolige årene. En foreldreveileder*. Oslo: Gyldendal Forlag.

Artiklen er tidligere udgivet i *Tidskrift for Norsk Psykologforening*, 2004, 41, 27-29.

Tankeproces eller tænkning?

– En (re)definering af hvad det vil sige at tænke



Hvis tænkning (re)defineres som det at være tilstede over for tanker, hvilken betydning får det så i folkeskolens almindelige undervisning og især i specialundervisningen? Vil en mere præcis definition af tænkning kunne højne selvtilliden, koncentrationen, samt arbejdsvejen hos fremtidens ressource, børnene af i dag?

Af psykolog *Carl Collatz-Hansen*
Institut for Tilstedeværelse

To tilgange til tænkning

Der er grundlæggende to måder at opfatte tænkning på. Den traditionelle er at forstå tænkning som en aktiv proces, hvor den tænkende sidder i førersædet og frembringer tanker. Det er den opfattelse, der gør sig gældende, når man siger til nogen, at de skal tænke sig om.

Den står i modsætning til den forståelse, som jeg med denne artikel vil bringe frem i lyset, nemlig at tænkning er en i hvert fald delvis passiv proces, hvor den tænkende er underlagt det maskineri, som styrer produktionen af tanker.¹ At den sidstnævnte måde at opfatte tænkning på kun er delvis passiv skyldes, at den tænkende kan deltage aktivt ved dels at opstille katalysatorer for associationerne, dels at huske at opretholde det mentale tilstedevær.²

Sidstnævnte måde er ikke nødvendigvis en enestående nyfortolkning af begrebet tænkning, men snarere en beskrivelse af, hvordan

det egentlig altid har været. Når man beder nogen tænke sig om, har der altså sneget sig en misforståelse ind i almindelig sprogbrug, og denne misforståelse er ikke uskyldig, men kan tværtimod have indvirkning på vores selvtillid og selvopfattelse.

Uafhængige tanker

I Tilstedeværs-baseret psykologi (se evt. note 2) opfattes tænkning altså ikke som hovedårsag til tankerne. Tankerne har deres egen logik, deres egen rækkefølge, deres egen rytme. De opstår som association til en eller anden stimuli. Det at tænke er altså snarere at være til stede over for de tanker, der opstår. Det aktive består i at fremhæve relevante stimuli, erindre disse og opretholde tilstedeværet over for de tanker, der måtte opstå.

Det skaber en nyorientering i forhold til tænkning som begreb,

nemlig en fremhævnning af vigtigheden af at kunne være til stede.

Hvis jeg er til stede mens tankerne opstår, er jeg tilskuer til dem. Hvis jeg ikke er til stede, er jeg ikke tilskuer til dem. Tankerne er ikke afhængige af tilstedevær. Ved manglende tilstedevær over for tankerne, altså fravær, udsætter den tænkende sig for et mentalt lotteri. For 'vågner' man op, mens tankerne er spændende, og relevante løsninger udspiller sig, eller vågner man op midt i irrelevante causerier? Hvis man har stor tendens til fravær, må man altså håbe, at man 'vågner op' på et heldigt tidspunkt. For først når man vågner, ser man, hvor tankerne har bragt en hen.

At denne sætten tanken før tænkningen ikke er den gængse måde at opfatte tankeprocessen på, viser opslag i diverse ordbøger, leksika og lærebøger.³ I hverken Lademanns leksikon eller det amerikanske leksikon Comptons er 'tanken' nævnt som opslag. I Nudansk ordbog er den løseligt omtalt. I de nævnte definitioner og i almindelighed er der mere fokus på 'tænkning', hvilket underbygger min tankegang om, at folk ser tænkning som en aktiv proces, hvor det 'at tænke' er i for-sædet, og tankerne er et produkt af den aktive handling. Men det er altså ifølge tilstedeværs-baseret psykologi at spænde kærren for he-sten.

Som en ornitolog venter på at fuglen kommer forbi

I stedet for at fokusere på tænkning som en aktiv proces, bør der fokuseres mere på at være til stede over for det, som opstår i sindet. Nogle gange er de der, og andre gange er de der ikke. Hvis jeg tror, at jeg kan fremmane dem, så svarer det til Don Quixotes kamp mod vindmøllerne, og det giver mange små nederlag. Hvis jeg i stedet har den erfaring, at jeg ikke kan fremmane dem, så prøver jeg ikke på det. På den måde får jeg ikke nederlag over at prøve forgæves.

I stedet venter jeg. Som en ornitolog venter på at fuglen kommer forbi. En redefinering af tænkning bliver altså: »At være til stede over for tanker.«

Denne betydning kan faktisk omfattes af definitionen af tænkning fra Nudansk Ordbog fra 2001. Her defineres det at tænke, som at »have sin opmærksomhed rettet mod noget for at finde ud af det eller vurdere det«, og det er lig med ord som »fundere, reflektere, spekulere.«

Denne definition er mere i overensstemmelse med min forståelse af tænkning. I denne forståelse er der plads til, at det aktive er, at vi kan opretholde opmærksomheden, og ikke det at frembringe tanker. Så i dette tilfælde er det altså ikke i ordbogen, fejlen er, men når man i daglig tale siger »tænk dig om«. Spørgsmålet om, hvad der er »ak-

tivt«, er så vigtigt i forbindelse med undervisningen af børn.

For effekten af den upræcise brug af ordet tænkning fører allerede i barndommen til mange nederlag, mange gange hver dag, som rammer ind på selvværdet.

Nederlag på nederlag over manglende kontrol af tanker

Hvis et barn af sin omverden – altså lærere, forældre, m.fl. – får formidlet, at tænkning er en aktiv proces, som det burde have viljesmagt over, og hvis omgivelserne forlanger, at det skal tænke – altså aktivt frembringe tanker – så opstår problemet. Hvad hvis der ikke opstår nogen naturlige associationer? Så vil der i barnet opstå tanker som: »De andre siger, at man skal kunne tænke. Jeg kan ikke få nogle tanker frem. Der er noget galt med mig.«

Barnet vil, fordi det ikke med sin vilje kan frembringe tanker, som det får at vide, det skal, opleve sig marginaliseret, og følelsen vil opstå: »Jeg er anderledes. De andre kan godt. Jeg kan ikke!«, efterfulgt af en oplevelse af inkompetence: »Hvorfor kan jeg ikke frembringe tanker?«

Der kan også opstå associationer, som ikke er relevante i forhold til de rammer, der er i opgaven. Så vil barnet ligeledes tro, at der er noget galt med den måde, det tænker på.

Da skolegangen fordrer tænkning, og da samfundet efterhånden er mere og mere mentalt, så vil dette nederlagsmønster gentage sig mange gange.

Kort sagt kan den måde, man omtaler tænkning på, kombineret med misforståelsen af viljens rolle i tænkningen føre til alvorlige nederlagserfaringer, fordi børn tror, de skal kunne udføre en aktiv proces. Når de prøver, kan de ikke styre produktionen af tanker, og dermed oplever de et nederlag, som vil påvirke deres selvværd. Derudover er den negative indflydelse på børns selvværd enorm på grund af den større og større vægtning af tænkning og mentale processer. Og denne dårlige virkning kan ene og alene tillægges upræcis omgang med sproget og manglende undersøgelse af sindets aktiviteter, som tankernes forekomst jo er en del af.

Redefinition af tænkning taget til efterretning: Opstilling af scenarier

Tager man som lærer denne redefinition af tænkning til efterretning, må tilgangen til undervisningen i folkeskolerne, både i normal-, såvel som i specialundervisningen, nødvendigvis ændres.

En måde er at lære børn at opstille scenarier, der kan stimulere associationer. Det gøres ved at lave »bunker« af de betydningsfulde faktorer, f.eks. elementer i en pro-

blemformulering. Det handler om at være omhyggelig med at udskille data og logiske udsagn. Lad være med sløre data ved at gøre en dyd ud af »ikke at bruge det samme ord for mange gange i samme afsnit«. Det udsagn gælder for fiktion, men bør ikke anvendes i forhold til fakta/oplysning. Ved at udskille data, kan de betydningsfulde faktorer udskilles, og i dialektikken mellem disse ofte modsatrettede pointer vil de kreative associationer kunne opstå. Dette omtales teknisk som at øve sig i at kunne opretholde et kvalificeret både-og syn.

Disse scenarier⁴ kan gøres konkrete: skriv, tegn, lav kollager, læg klodser ud i rummet. Her kan tages afsæt i de mange intelligenser, således at barnet får mulighed for at vælge det område, det er bedst til. Eller barnet udfordres til at træne et område, det ikke er så fortrolig med.

Tilstedevær: Evnen til at kunne dvæle

En anden kognitiv færdighed, som er meget nødvendig i denne forbindelse, er evnen til at kunne dvæle ved katalysatorer, som skal vække tanker. Det kræver, at børnene har optrænet evnen til at være til stede⁵.

Hvis et barn skal bruge alle sine ressourcer til 'at forblive' (ved katalysatorerne), er der ingen ressourcer tilovers til at processere

katalysatorerne, endsige at 'fange' de spændende og indsigtsfulde associationer, som afstedkommes af disse. Derfor bør man som underviser gøre en dyd ud af at lade børnene dvæle ved det, som skal udløse tanker og i det hele taget bruge tid på psykologisk motion, dvs. at dvæle ved tingene længere end det falder naturligt. Det kan være i idræt, gennem at høre musik, se på naturen, billeder etc. Således undgår man at forlange det umulige, nemlig at børnene skal kunne fremstille tanker på kommando, og ruster dem i stedet til at få mest muligt ud af de tanker, som rent faktisk opstår.

Baggrunds litteratur:

- Carl Collatz-Hansen (cand.pæd.psyk.-speciale, marts 2003): *Conscious awareness, absentmindedness and subjective conscious experience*. Tilgængelig via Danmarks Pædagogisk Bibliotek.
- Antonio Damasio: *Descartes error*, 1994.
- *The feeling of what happens*, 1999.
- Eysenck & Keane: *Cognitive Psychology*, 1995.
- Howard Gardner: *Frames of mind*, 1993.
- Gazzaniga et al: *Cognitive neuroscience*, 1998.
- Daniel Goleman: *Destructive følelser*, 2003.
- Mogens Hansen: *Børn og opmærksomhed*, 2002.
- *Intelligens og tænkning*, 1997.
- Daniel N. Stern: *Barnets interpersonelle univers*, 1998.
- Ole Vedfeldt: *Ubevidst intelligens*, 2000.

En række citater

Tanke⁶

Er defineret vha. af tænkning: »det at tænke på fx en hændelse«.

Det nærmeste på min definition er indeholdt i definitionen på »komme i tanke om noget⁷«: som betyder at erindre noget.

Tænkning⁸

De intellektuelle processer bag problemløsende adfærd i en problemsituation.

Tænkning^{9,10} defineres ikke, men knyttet til intelligens.

Tænkning¹¹

Tænkning er flere psykologiske funktioner, f.eks. en erindrende, en vurderende og en problemløsende aktivitet. Der er tale om tre meget forskellige psykiske fænomener; at erindre noget involverer primært hukommelsen, at vurdere noget involverer moralske og sociale regelsæt, mens problemløsning er en intellektuel aktivitet, som involverer logik og ræsonnement. I psykologiens barndom adskilte man skarpt tænkning fra følelser og behov eller motiver; men med tiden har man opnået et mere komplekst billede af tænkningens relation til følelseslivet, f.eks. i fænomener som intuition, kreativitet og pludselig opstået indsigt, og til behovene. Individuelle forskelle i tænkningen måles ved intelligens tests; men også her har man indset nødvendigheden af at opsplutte tænkningen i mange delfunktioner, som kan måles hver for sig. Selv om tænkningen oftest forbindes med symbol- og begrebsbrug og derfor hovedsagelig tilknyttes mennesket, er det ubestrideligt, at også dyr kan udføre ret kompliceret problemløsning og derfor uden tvivl kan tænke. I relation til den sig hastigt udviklende datalogi hævdes »tænkende maskiner« at være inden

for rækkevidde, specielt udstyret med kunstig intelligens. Men også her skyldes udsagnet en forkert brug af ordet tænkning, idet elektronregnemaskiner på den ene side kan konstrueres til at udføre langt mere komplekse matematiske beregninger og overordnede styringsfunktioner, end mennesket nogen sinde ville kunne klare, men på den anden side netop kun kan udføre én helt speciel og afgrænset færdighed. Kombinationen af mange færdigheder og egenskaber ligger helt uden for maskinernes rækkevidde.

Tankeflugt¹²

Tankeflugt er hurtig vekslen mellem forskellige forestillinger, som ikke umiddelbart har nogen sammenhæng. Kan være et symptom ved visse sindslidelser.

Think¹³ (ptp of thought)

To have or form ideas in one's mind

Think out¹⁴

To plan; to work out in the mind

Think over¹⁵

To think about (something) carefully; to consider all aspects (of an action, decision etc.) have or form ideas in one's mind

Laws of Thought¹⁶

Thought, laws of, fundamental principles of logic: (1) law of contradiction something cannot exist and not exist at the same time; (2) law of excluded middle something either exists or it does not, no middle condition is possible; (3) law of identity something is always identical with itself; 20th-century philosophers have criticized, even rejected, the laws, which derive from ancient Greek philosophy.

Philosophy¹⁷

The word philosophy itself is from Greek words meaning "love of wisdom." But it

really means serious thought about the most basic questions that human beings can ponder questions such as: What is the true nature of the universe? What is human nature really like, and what are a human being's moral responsibilities? Of what is matter composed? What are the qualities of truth, goodness, and beauty?

Noter

- 1 Den måde at tænke psykologi på, som denne artikel er udtryk for, har navnet Tilstedeværs-baseret psykologi. Der kan læses mere herom på www.institut-for-tilstedevaer.dk. Der er mange fælles træk med eksistentiel psykologi Ole Vedfeldts 'Ubevidst intelligens'. Grundantagelserne i tilstedeværs-baseret psykologi er også rigt inspireret af buddhistisk filosofi og psykologi, men er dybt funderet i vestlig neurobiologisk naturvidenskab og perceptionspsykologi, herunder gestaltpsykologien.
- 2 En anden form for tænkning er indre dialog – når vi »snakker med os selv« – som kan opfattes som en aktiv proces. Denne form for tænkning ligger uden for artiklens genstandsfelt.
- 3 Ved at slå op i forskellige ordbøger og lærebøger, kan man finde frem til en række citater, hvor man kan se, hvad der 'tænkes' om tænkning. Man kan se, at min forestilling om tanker kommer til udtryk i sådanne definitioner som 'tankeflugt', men ikke i definitionerne af tænkning. Selve definitionen af tænkning er dog ofte så vag, at den ikke strider imod min definition, men samtidig er der heller ikke noget, som underbygger min forestilling.
- 4 For et litterært eksempel på dette, se Agatha Christies 'Mordet i Orient-expressen', afslutningen af kapitel 2 og starten af kapitel 3. Her beskrives 2 personer, som ikke kan opretholde tilstedevær, og en der kan, nemlig Hercule Poirot.
- 5 I tilstedeværs-baseret psykologi er beskrevet problemerne som opstår ved fravær, og fordelene ved tilstedevær, samt præcisering af kriterierne, som skal til for at udvikle den overset kognitive evne til at kunne forblive til stede. Teorien kaldes tilstedeværs-teorien og er beskrevet i forfatterens speciale. At være til stede må ikke forveksles med opmærksomhed. Opmærksomhed betyder at udvælge noget frem for noget andet. At være til stede peger på selve evnen til at forblive ved det udvalgte i lang tid. Forfatteren har på basis af analyse af andres neurologiske forskning redegjort for, at det neurologiske 'apparat' for at være til stede er forskellig fra det, som er aktivt ved opmærksomhedsprocessen (udvælgelsen).
- 6 Fra 'Nudansk Ordbog', Politiken, 2001
- 7 Fra 'Nudansk Ordbog', Politiken, 2001
- 8 Fra 'Psykologisk Pædagogisk Ordbog' 1997
- 9 Psykologisk Opslagsbog, 1996
- 10 Mogens Hansen: Intelligens og tænkning, 1997
- 11 Fra 'Lademans Multimediale Leksikon 2000'
- 12 Fra 'Lademans Multimediale Leksikon 2000'
- 13 Chambers Universal Learner's dictionary, 1980.
- 14 Chambers Universal Learner's dictionary, 1980.
- 15 Chambers Universal Learner's dictionary, 1980.
- 16 Excerpted from *Compton's Interactive Encyclopedia*. Copyright © 1994, 1995 Compton's NewMedia, Inc.
- 17 Excerpted from *Compton's Interactive Encyclopedia*. Copyright © 1994, 1995 Compton's NewMedia, Inc.

Om undersøgelser i bred og snæver forstand



Psykologisk undersøgelse af børn er en alment anerkendt og udbredt metode til afklaring af symptomer på fejludvikling og psykisk lidelse. Den psykologiske undersøgelse danner udgangspunkt for overvejelser om intervention/handleplan. Undersøgelser foretages primært kommunalt ved PPR og af privat praktiserende psykologer ofte henvist fra socialforvaltninger i kommunen. Endvidere undersøges børn i Amtets socialforvaltning og på Børnepsykiatriske afdelinger, hvor flere faggrupper medvirker ved udredning og diagnosticering.

A rtiklen beskæftiger sig med undersøgelser af børn; dels i bred betydning, som vedrører psykologens funktion i børnesagen med overvejelser om, hvad det er for en sag og "hvad sagen kræver" m.h.t. faglighed såvel psykologfagligt som m.h.t. andre faggruppers indsats. Dels omtales undersøgelsen i snævrere forstand, hvor overvejelser om relevante undersøgelsestemaer og metoder beskrives.

Artiklen bygger bl.a. på et kursusforløb om temaet afholdt i foråret 2004 for psykologer ved PPR. Dialogen mellem primærkommunal-, og børnepsykiatrisk tilgang til og forståelse af børnesagen var fagligt givende; i denne dialog tydeliggøres også behovet for en faglig begrebsramme, der kan omfatte de forskelligheder i teori og metode, som forekommer i de to sektorer. Allan Carrs model (Carr 1999) med de fire P'er har vist sig nyttige til det formål og introduceres i herværende artikel.

Af ledende psykolog *Rikke Schwartz*
Børne- og ungdomspsykiatrisk Center
Ambulatoriet i Gentofte

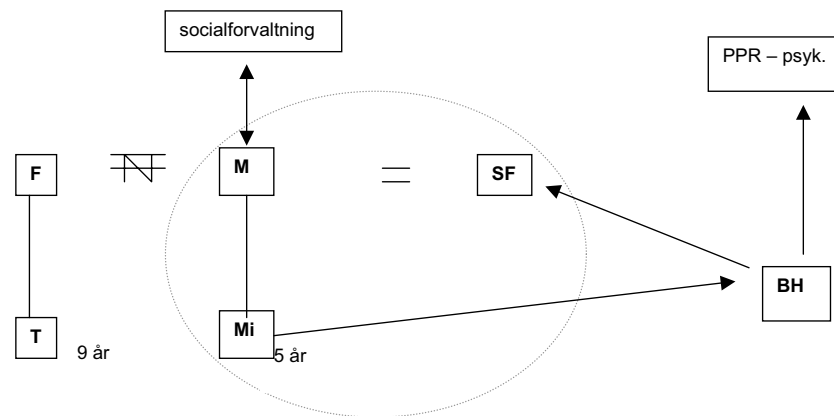
Psykologens funktion i børnesagen

En almindelig børnesag kan grafisk illustreres som i skitseret i figur 1.

Det drejer sig om den 5-årige Mikkel, der bor hos sin mor og stedfar. Mikkels forældre blev

skilt for et par år siden, og Mikkels storebror Tobias bor hos faderen. Moderen har haft økonomiske og erhvervsmæssige vanskeligheder og har af den grund kontakt med socialforvaltningen. Stedfaderen er i arbejde.

Mikkel har i børnehaven store sociale og adfærdsmæssige van-



Figur 1

skeligheder. Børnehaven har af den grund rettet henvendelse til moderen og stedfaderen, som er uforstående overfor børnehavens beskrivelse af Mikkels adfærd og nærmest antyder, at det er børnehaven, der ikke er deres opgave voksen. Hjemme oplever moderen og stedfaderen ikke, at der er vanskeligheder, men de har accepteret, at børnehaven retter henvendelse til psykologen i PPR m.h.p. få hjælp til at udforme en relevant pædagogik om Mikkel.

I denne skitse er aktørerne i børnesagen: Mikkel selv, hans mor og stedfar, hans biologiske fader og bror, socialforvaltningen, børnehaven og ved henvendelsen til psykologen også PPR.

I den konkrete sag er det alene børnehavens opfattelse af Mikkels vanskeligheder, der beskrives; samtidig er det uklart, hvordan Mikkel

opfattes af sin mor og stedfar, og hvad deres bevæggrund for at afvise et samarbejde med børnehaven er. Endvidere er Mikkels forhold til faderen uoplyst.

Eksemplet illustrerer en uklar henvendelse med en problemstilling, der potentielt kan rumme modstridende interesser og forventninger til psykologen, og som kalder på en afklaring af, på hvilken måde den psykologfaglige viden og metodik bedst kommer til anvendelse i den konkrete sag.

Psykologens funktion i børnesager kan inddrages i tre kategorier, hvor psykolog kan have rollen som

A: Konsulent, dvs. bidrage med en psykologfaglig viden overfor andre faglige enheder m.h.p. at forbedre informationsgrundlag og problemløsningskapacitet der. Konsulenten har ikke ansvaret for sagen.

Konkret omfatter konsulentfunktioner ofte:

1. Sagsanalyse, dvs. analyse af de foreliggende informationer i en børnesag m.h.p. afklaring af »hvad sagen kræver«.
2. Sagsstyring, dvs. en støtte til at de forskellige aktørers indsats om et barn og dets familie samordnes.
3. Supervision, dvs. vejledning af enkeltpersoners/faggruppers arbejde med barnet og/eller dets familie.

B: Psykologen kan have rolle som undersøger. Herom nærmere nedenfor.

C: Psykologen kan have rollen som behandler; denne funktion falder udenfor denne artikels sammenhæng.

Sagsanalyse eller undersøgelse i bred forstand er en konsulentfunktion (der efter min fornemmelse er lidt underkendt).

Funktionen indebærer, at der foretages en analyse af de foreliggende informationer i en sag, evt. at der indhentes yderligere oplysninger som led i at afklare sagens problemstilling og dermed danne sig et billede af, hvad sagen kræver m.h.t. faglig indsats og styring.

Undertiden er det meget sparsomme informationer, der foreligger ved en henvendelse til psykologen, men børnesagen har som nævnt flere eller mange aktører,

og et første skridt vil være at få et billede af, hvem der er involveret i problemstillingen og med hvilken funktion. I nogle sager vil det være ganske enkelt, f.eks. hvor et forældrepar henvender sig i samarbejde med børnehaven pga. bekymringer for deres barn. I andre sager kan det være ganske uklart, hvad der er sagens problemstilling, og på hvilken måde en psykologfaglig viden bedst kan komme i anvendelse. I disse situationer vil sagsanalysen være et relevant skridt for at sikre, at »sagen sættes på skinner«.

De almindeligste aktører i børnesager falder indenfor følgende grupper:

- Henviser
- Barnet
- Forældrene
- Andre omsorgsgivere f.eks. plejeforældre
- Professionelt netværk
- Socialforvaltningen
- Andre f.eks. pædiatriske afdelinger eller voksenpsykiatriske afdelinger, hvis barn eller forældre har kontakt her.

En kortlægning af, hvem der er involveret i en sag og med hvilke opgaver, vil give et billede af sagens kompleksitet, af hvad der tidligere har været forsøgt for at afhjælpe vanskelighederne og dermed bidrage til at tydeliggøre, hvad der er den aktuelle problemstilling, som kræver faglig ekspertise.

Denne funktion som konsulent med sagsanalyse eller undersøgelse i bred forstand fordrer ud over en psykologfaglig viden også viden om organisatoriske forhold og samspil.

Jeg nævnte indledningsvis, at der er behov for en faglig begrebsramme, som kan hjælpe med at ordne/systematisere informationer, som indhentes i sagsanalysen. Kravene til en sådan begrebsramme eller model må som minimum være, at den inkluderer flere teoridannelser og empirisk viden om udvikling, udviklingsforstyrrelser og psykiske lidelser samt at de organisatoriske aspekter, der knytter sig til sagsbehandlingen i børnesager er tænkt ind. Carr (1999) model indfrier en række af disse forventninger og skal derfor kort introduceres her.

Carrs model eller de fire P'er:

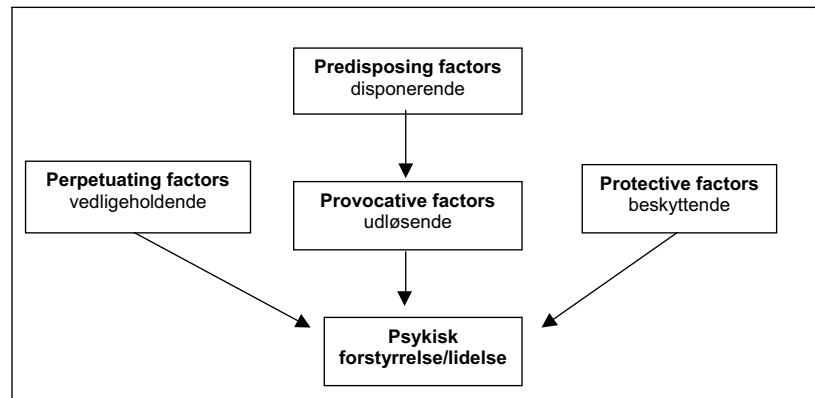
Lask og Fosson (1989) taler om de fire P'er i deres arbejde med psykosomatiske børn, hvor de søger at kombinere en pædiatrisk og børnepsykiatrisk forståelse og arbejdsform. Carr (1999) anvender i sit arbejde modellen overfor udviklingsforstyrrelser og psykiske lidelser hos børn og unge, sådan som disse også beskrives med ICD10 klassifikation af psykisk lidelse. De fire P'er:

Predisposing Factors – disponerende faktorer
Perpetuating Factors – vedligeholdende faktorer
Provocative Factors – udløsende faktorer
Protective Factors – beskyttende faktorer

Figur 2

Udvikling af psykisk forstyrrelse hos børn og unge influeres af mange faktorer. Der er forhold, som disponerer for sygdom eller udviklingsforstyrrelser og faktorer, som kan vedligeholde en psykisk lidelse, når den er opstået. Modellen understreger endvidere, at faktorer, der udløser psykisk lidelse eller forstyrrelse, sjældent eller aldrig er identisk med faktorer, der disponerer for eller vedligeholder vanskelighederne. Beskyttende faktorer er forhold, der kan forhindre yderligere symptomudvikling og give et billede af prognose samt af behandlingsmuligheder. De forhold, der er tale om inden for de forskellige sæt af faktorer, gives i oversigt i figur 3 på næste side.

Læser man figuren nedefra, kan den givne psykiske forstyrrelse være udløst af særlige belastninger f.eks. overgreb eller overgang i livscyklus. Dispositionen for at udvikle forstyrrelsen har andre kilder i form af personlige eller kontekstuelle forhold i barnets opvækst f.eks. temperament og/eller tilknytningsproblemer. Den psykiske lidelse kan vedligeholdes af personlige eller kontekstuelle forhold f.eks. lav selvfølelse og/el-



Figur 3

ler inkonsistent opdragelsesform. Muligheder for bedring og behandling er afhængige af personlige og kontekstuelle beskyttende faktorer f.eks. intelligens og accept af problemets eksistens hos omgivelserne.

De faktorer, som indgår under de fire P'er, gives i oversigt i figur 4.

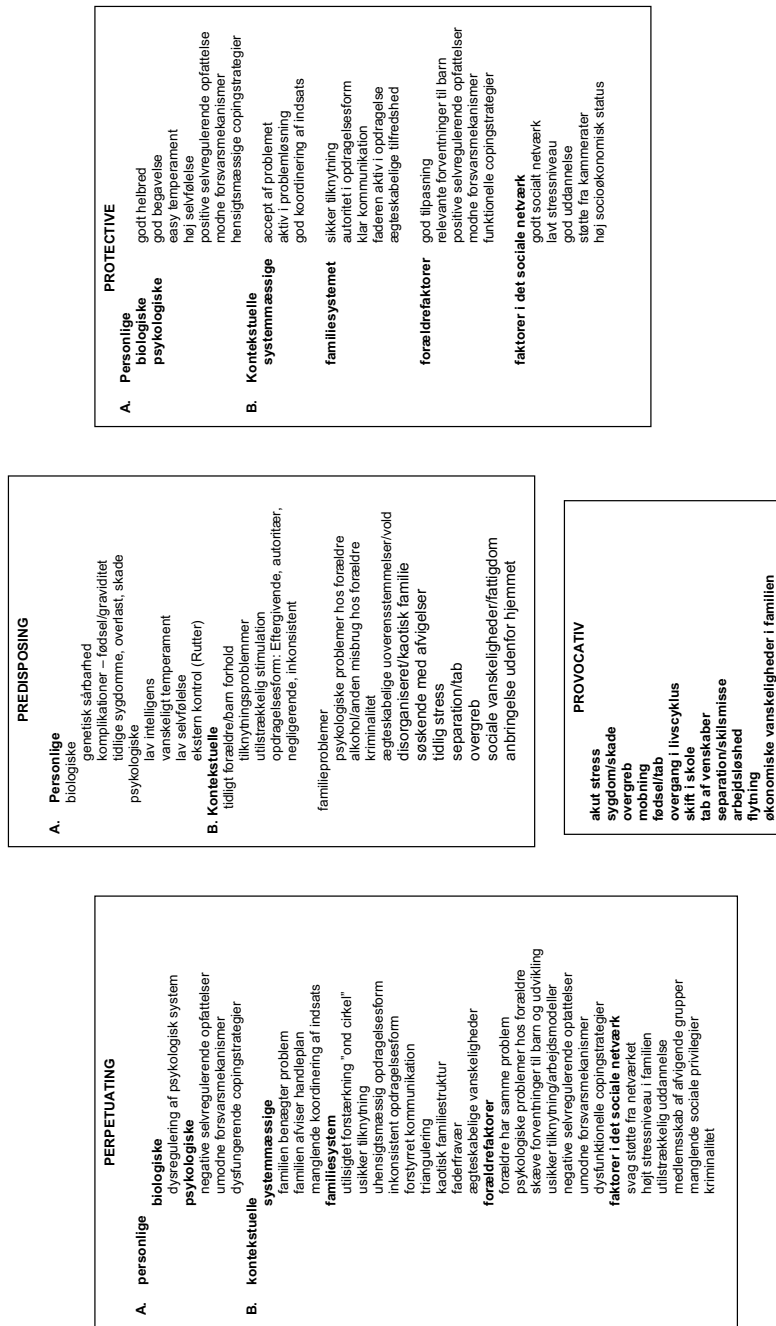
Predisposing eller disponerende faktorer omfatter således personlige og kontekstuelle faktorer. De personlig disponerende faktorer vil være biologiske og/eller psykologiske. som det fremgår af oversigten i figur 4 Kontekstuelle disponerende faktorer vedrører tidligt forældre/barn forhold, familieproblemer og tidlig stress. Der er velunderbygget teoretisk og empirisk dokumentation for, at disse kontekstuelle faktorer kan udgøre en risiko og influere udviklingen af psykisk lidelse.

Faktorer, der udløser symptomdannelse (provocative), er forskelligartede og præsenterer sig ofte som udefrakommende belastninger jf. oversigten. Der er også lidelser, som er medfødte og gradvist kommer til syne under udviklingen f.eks. autisme, ligesom forstyrrelser undertiden udvikles langsomt og ikke har en klart udløsende faktor.

Vedligeholdende (perpetuating) faktorer opdeles i personlige og kontekstuelle. Personlige faktorer kan være biologiske og/eller psykologiske jf. oversigten figur 4.

De kontekstuelle faktorer, som kan vedligeholde symptomadfærd og psykisk forstyrrelse, kan være systemmæssige. Her er det af særlig interesse at en »manglende koordinering af indsatsen« optræder som en faktor. Lier (2000) fremhæver dette forhold i forbindelse med arbejdet med børn af psykisk syge forældre, og Heap (1990) taler om »patogene faktorer« i systemet,

Figur 4:



når hun omtaler den ukoordinerede indsats.

Endvidere er relationelle eller samspilsmæssige forhold i familien kontekstuelle faktorer, der kan vedligeholde psykisk lidelse eller symptomdannelse. De, under familiesystemet nævnte faktorer i figur 4 er alle velkendte fra såvel familierapeutisk som objektrelationstænkning og tilknytningsteori. I denne sammenhæng beskrives de netop som vedligeholdende ikke som disponerende faktorer. Det gælder eksempelvis forstyrret kommunikation med dobbeltbind og high expressed emotions, som ofte forekommer i familier med psykisk lidende, og som ofte er central i behandlingen. Det er imidlertid ganske væsentligt at notere sig, at der ikke er belæg for at opfatte disse faktorer som disponerende for psykisk lidelse, som man eksempelvis ser det beskrevet i antipsykiatriske skrifter fra 70'erne, eksempelvis Laing og Esterson (1970).

Forældrefaktorer og faktorer i det sociale netværk er ligeledes væsentlige elementer til forståelsen af, hvad der kan vedligeholde den psykiske lidelse eller forstyrrelse.

Protective eller beskyttende faktorer opdeles ligeledes i personlige og kontekstuelle, som fremgår af figur 4; listen her giver en oversigt men ikke så megen ny information. De

faktorer som beskytter eller modvirker forværring af symptomdannelse eller giver en god prognose er fravær af det, der kan disponere for eller vedligeholde den psykiske forstyrrelse.

Denne oversigt over Carrs model er ganske summarisk; i modellen understreges betydningen af, at symptomer/psykisk forstyrrelse forstås multifaktorielt, og at de enkelte faktorer indgår i et dynamisk samspil. Eksempelvis vil et barn med en opmærksomhedsforstyrrelse, hvis familiemæssige forhold præges af en kravsættende, varm opdragelsesform, klar indbyrdes kommunikation og accept af barnets særegenhed og vanskeligheder fremtræde ganske anderledes end et barn med samme egen lidelse, der vokser op under mere kaotiske familieforhold.

Modellen forekommer anvendelig til at ordne eller kategorisere informationer om en sag, med det formål at »sætte sagen på skinner«, dvs. at fastlægge temaer, form og retning for det videre arbejde i sagen, herunder hvilken rolle/funktion psykologen mest hjælpsomt kan indtage i sagsbehandlingen: Som konsulent med vejledning af netværk og sagsstyring, som undersøger eller evt. behandler med vejledning af forældre. Hvis der er grundlag for henvisning til anden instans f.eks. børnepsykiatrisk un-

dersøgelse eller anbringelse udenfor hjemmet m.h.p. behandling, vil en stillingtagen til hvilken støtte, der skal ydes i ventetiden være væsentlig, herunder hvilken rolle den primære kommunale psykolog har i den sammenhæng.

Undersøgelse i snæver forstand – hvornår?

I børnesager foreligger der næsten altid mange informationer om barnet og dets forhold; undertiden har de foreliggende informationer fra læger, pædagoger, specialundervisningskonsulenter og forældre en sådan sammenhæng og klarhed, at det giver en tilstrækkelig forståelse af det symptombillede eller de vanskeligheder, barnet udviser. I sådanne situationer vil en psykologisk undersøgelse næppe føje nye informationer til forståelsen. I andre børnesager foreligger der tidligere undersøgelser, undertiden flere, og det bør her overvejes, om der er gjort relevant brug af de indhentede oplysninger i arbejdet med barnet og familie, før der iværksettes endnu en undersøgelse.

Meget alment formuleret vil en undersøgelse i snæver forstand være velbegrunder, hvor barnet viser symptomer eller vanskeligheder, som ikke kan forstås ud fra de foreliggende oplysninger om barnet selv og dets forhold. Analysen af de foreliggende oplysninger giver derved mulighed for, at undersø-

gelsen kan tilrettelægges med udgangspunkt i de spor eller temaer, der er behov for at få yderligere informationer om.

En undersøgelse i snæver forstand vil ligeledes være velbegrunder i situationer, hvor sagen er kompliceret af modstridende forventninger hos de forskellige aktører (jf. ovennævnte eksempel med Mikkel). I sådanne sager er der risiko for, at barnet og dets egne vanskeligheder »bliver væk« eller utydelige i et sagsforløb, der kompliceres af modsætningsforhold mellem forskellige voksne. Den psykologfaglige undersøgelse giver en mulighed for, at forældrene i undersøgelsesforløbet får et tydeligere billede af deres barn, dets adfærd og væsen, vanskeligheder og ressourcer, og undersøgelsen er i sådanne situationer i sig selv en relevant intervention.

Risikoen ved at foretage en psykologfaglig undersøgelse i et spændingsfyldt felt er, at undersøgelsen kan tillægges en objektivitet, der ikke er dækning for (Stern 2003), men denne risiko kan modvirkes ved tilrettelæggelsen af undersøgelsen og er ikke i sig selv en argumentation for at undlade at tydeliggøre billedet af barnet.

Det kan være væsentligt at overveje forskellen mellem at inddrage barnet i et arbejde, og at undersøge det.

Bo m.fl. (2000) peger på at inddragelse af barnet i (familieretlig) rådgivning vedr. samværsproblemer, forbedrer sagsbehandlingen og rådgivningsprocessen i og med, at de informationer barnet giver om sig selv og om sin situation bidrager til, at rådgiveren får en bedre forståelse af sagen som helhed og kan fastholde sit fokus: At sagsbehandlingen skal gavne barnet.

Et andet aspekt ved at inddrage barnet som aktør er, at barnet får en mulighed for at arbejde med i løsningen af sin egen problemstilling. Inddragelsen af barnet skal finde sted i en form, der er afpasset efter dets forudsætninger.

Psykologisk undersøgelse, form og metode

Den psykologfaglige undersøgelse rummer en række elementer som fremgår af oversigten nedenfor.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">a. Foreliggende oplysninger – "spor i undersøgelse"b. Familieinterviewc. Informationer fra forældred. Undersøgelse af barne. Oplysninger fra netværkf. Konferere undersøgelse, reformulere "spor"g. Tilbage melding til forældre og til barnh. Behandlingsplan herunder<ul style="list-style-type: none">• Tilbage melding til netværk og• koordinering af indsats/sagsstyring |
|--|

Figur 5

a. Analysen af sagen og de eksisterende informationer giver anledning til at formulere undersøgelsestemaer eller spor i undersøgelsen, der rummer

antagelser eller spørgsmål, som kan be- eller afkræftes i undersøgelsesforløbet. Punktet fremhæves som en understregning af, at undersøgelsen er målrettet og afpasset efter den konkrete problemstilling. Der kan dukke ny information frem, som giver anledning til nye antagelser eller spor i undersøgelsen, men det vil i så fald være konkret begrundet.

b. Familieinterviewet giver information om familiens samspil og indbyrdes relationer. De temaer som belyses ved familieinterviewet vil være, hvad der i Carrs model fremgår som »kontekstuelle« vedligeholdende faktorer, der knytter sig til familiesystemet jf. figur 4 ovenfor, dvs. information om tilknytning, opdragelsesform, kommunikation i familien m.v. Værdien ved dette element af undersøgelsen er, at man som undersøger får et billede af den familiemæssige kontekst, barnet befinder sig i.

c. Informationer fra forældrene vil orientere sig mod disponerende faktorer såvel personlige som kontekstuelle, samt om vedligeholdene faktorer vedr. forældrenes egne forhold og deres sociale netværk (jf. figur 4). Ligeledes vil forældrenes beskrivelse af deres barn indgå i forældresamtalerne.

Det er af mange grunde ganske væsentligt at inddrage forældrene i undersøgelsen: De er tættest på deres barn, kender det bedst, og deres betydning for barnet er svær at overvurdere. Forældrene er af den grund centrale samarbejdsparter.

Kriteriet for »en god nok undersøgelse« er, at forældre og psykolog taler om det samme barn, dvs. at psykologens billede af barnet er genkendeligt for forældrene og kan supplere/uddybe deres forståelse af barnets adfærd. Det indebærer, at psykologen i dialogen med forældrene støtter dem i at tydeliggøre og konkretisere billedet af deres barn, herunder er lydhøre overfor de punkter, hvor forældrene er ukonkrete, upræcise eller udtrykker sig på en måde om barnet og deres samspil med det, som ikke er umiddelbart forståelig. Forældresamtalerne bidrager på den måde til at opbygge et fælles billede af barnet i og med, at forældrenes forståelse uddybes og tydeliggøres, ikke blot for undersøgeren, men også for dem selv.

Når undersøgelsen foretages af en psykolog knyttet til skole/kommune, kan man næppe undervurdere værdien ved, at der etableres en samarbejdsrelation med forældrene, som giver dem mulighed for at fornemme fagligheden hos psykologen fremfor

dennes rolle som systemets repræsentant.

d. Den individuelle undersøgelse af barnet omfatter observation, samtale og testning. Undersøgelsens konkrete udformning afhænger af de undersøgelsestemaer eller spor som symptombilledet hos barnet giver anledning til at danne. Den individuelle undersøgelse vil kortlægge personlig disponerende faktorer samt personlige vedligeholdende faktorer og beskyttende faktorer jf. figur 4. Figuren nedenfor giver en oversigt over de aspekter ved barnets person, der kan fokuseres på i undersøgelsen.

- Motorik
- Sprog
- Kognition
- Fantasi
- Emotionelle forhold
- Kontakt
- Indsigt i egen situation
- Forsvarsmekanismer og copingstrategier

Figur 6

Med hensyn til kognition foretages almindeligvis en vurdering af generel intelligens eller global begavelse, oftest med WPPSI eller WISC. Billedet af den globale begavelse kan give mistanke om specifikke forstyrrelser. De kan ligge indenfor følgende funktioner:

- Specifikke funktioner:
- Sprogfunktioner
 - Indlæring og hukommelse
 - Visuospatale funktioner
 - Opmærksomhed og koncentration
 - Eksekutive funktioner
 - Ræsonnement, abstraktion og problemløsning

Figur 7

Specifikke forstyrrelser kan belyses ved supplerende tests samt med observationer fra netværket; undertiden vil der være behov for en neuropsykologisk undersøgelse. Generelt bør der være en konkret begrundelse for at gøre brug af en given prøve eller test.

M.h.t. kortlægning af fantasi, emotionalitet og kontakt vil samtale og observationer og undertiden personlighedsmæssige prøver tages i anvendelse. Ved samtale og observation foretages

en klinisk vurdering, hvis værdi bygger på klinikerens erfaring og teoretiske opdatering. Det er ikke i denne sammenhæng ideen at give en samlet fremstilling af relevante metoder eller teoridannelser, men blot understrege vigtigheden af at undersøgeren har en velunderbygget teoretisk og empirisk forståelse at ordne sine iagttagelser i. Jeg vil fremhæve selvpsykologiens begreb om mentalisering som en konkretisering af psykiske funktioner, der sætter personen i stand til at forestille sig noget, sætte sig ind i en andens sted og orientere sig i en social sammenhæng.

Fornagy m.fl. (1995) giver en oversigt over de elementer, der indgår i mentalisering.

- Mentalisering:
- Repræsentere selvet og andre som tænkende og følende væsener
 - anerkende at der er forskel mellem på den ene side tanker, ønsker og behov og på den anden side den virkelige verden
 - Forståelse af psykisk kausalitet: Dette at adfærd kan forstås med henvisning til bagvedliggende tilstande-
 - erkendelse af flere mulige perspektiver på samme hændelse og evne til at anlægge forskellige perspektiver på virkeligheden
 - at samme person kan agere forskelligt i forskellige sammenhænge som følge af den sociale kontekst
 - at mennesker kan give udtryk for andre følelser end de faktisk har
 - at mennesker med vilje kan " snyde " – fremstille sig selv på bestemte for dem selv fordelagtige måder

Figur 8

Vedrørende forsvarsmekanismer og copingstrategier knytter de sig til forskellige teoridannelser. Forsvarsmekanismer er udviklet i en psykodynamisk/oprindelig psykoanalytisk tradition og betegner ubevidste psykiske funk-

tioner, der tjener til at regulere negative emotionelle tilstande i forbindelse med indre konflikter. En oversigt over forsvarsmekanismer fremgår af figuren nedenfor.

Forsvarsmekanismer	Grader af modenhed
modne	selv-iattagelse humoristisk sans gøre sig selv gældende/ self assertive sublimering
neurotiske	fortrængning fornægtelse reaktionsdannelse forskydning rationalisering
umodne	splitting projektion passiv aggression

Conte & Plutchik 1995

Figur 9

Copingstrategier er udviklet indenfor en kognitiv adfærdsmæssig teoretisk tradition. De betegner bevidsthedsstrategier, som en person kan vælge at gøre brug af, når der er en oplevet diskrepans mellem omverdenens krav, og de ressourcer vedkommende har til rådighed. Figur 10 giver en oversigt.

En omfattende individuel undersøgelse af barnet kan være velbegrundet, når symptombilledet er kompliceret; men selvom faget råder over megen metodik, er

det væsentligt, at undersøgelsen afpasses efter problemstillingen, og at der ikke foretages prøver uden konkret begrundelse.

- e. Oplysninger fra netværket vil næsten altid foreligge som en del af informationerne i den brede undersøgelse eller sagsanalysen. Inddragelse af netværket i den snævre undersøgelse har til formål at få deres beskrivelse af barnets funktion på de områder, som den individuelle undersøgelse kortlægger. Undersøgerens spørgsmål til netværket vil såle-

COPINGSTRATEGIER			
		FUNKTIONEL	DYSFUNKTIONEL
Problemfokuseret	Problemløsning	<ul style="list-style-type: none"> - søge præcis information - søge troværdig hjælp - udvikle realistisk plan - følge planen 	<ul style="list-style-type: none"> - søge unøjagtig information - søge tvivlsom hjælp - udvikle urealistisk plan - ikke følge planen
Emotionelt fokus	Regulering af stemning	<ul style="list-style-type: none"> - skabe og opretholde socialt støttende venskaber - catharsis og emotionel forarbejdning - omformulering og kognitiv omstrukturering - afslapningsrutiner - fysisk træning 	<ul style="list-style-type: none"> - skabe og opretholde destruktive relationer - undgå problemet/ benægten - ønsketænkning - misbrug - aggression/vrede

Figur 10

des rette sig mod de spor, der følges i undersøgelsen og netværkets informationer om barnets funktion uden for den snævre ramme, som undersøgelsessituationen udgør er ganske væsentlig for helhedsforståelsen. Kriteriet for en »god nok« undersøgelse vil være, at barnets adfærd, som den beskrives af netværket, kan forstås ud fra det samlede billede af barnet, også i de situationer, hvor det adfærdsmæssigt fremtræder forskelligt hhv. i hjemmet, i netværket og hos undersøgeren.

- f. Rummer en anbefaling om, at konferere sin undersøgelse med kollegaer og evt. reformulere undersøgelsesspor. Carr (1999) nævner, at en konkret undersøgelse rummer en miniteori om baggrunden for udviklingen af

de foreliggende problemer, hvad der opretholder dem, og hvad der forhindrer dem i at blive løst/hvilke løsningsmuligheder der er. Han taler om, at denne miniteori om den konkrete sag skal kunne placere enkelt symptomerne hos barnet i en mere samlet forståelse af prædisposition, vedligeholdende faktorer og beskyttende faktorer.

- g. Tilbage melding til forældre og barnet selv er en ganske central del af undersøgelsen.

En meget væsentlig forudsætning for at kunne give en tilbage melding, er at undersøgelsen rummer en nuanceret samlet forståelse af de informationer, der er fremkommet. Her kan Carr's begreb om »miniteori« være et nyttigt instrument. En redegørelse vil ofte rumme en

beskrivelse af de spor undersøgelsen har forfulgt, antagelser som er be- og/eller afkræftet sat i relation til de symptomer, der var udgangspunkt for undersøgelsen.

Formidling af undersøgelsens resultat er en vanskelig proces, hvor det er helt centralt, at det billede af barnet som formidles, er genkendeligt for forældrene. Lidt slagordsagtigt at forældre og undersøger taler om det samme barn.

En beskrivelse af barnets adfærd som den fremtræder i forbindelse med dets vanskeligheder, sårbarheder og ressourcer øger muligheden for, at forældrene genkender adfærden, og dialogen herom i tilbagemeldingen kan dreje sig om, at udvikle en ny forståelse hos forældrene af, hvad der ligger bag adfærden, hvilke samspilsmæssige eller stressende forhold, der kan vedligeholde eller forstærke den, på hvilke områder barnet har sårheder, som hører til dets væsen, og hvad der kan gøres for at afhjælpe vanskelighederne.

Dialogen med forældrene om dette er centralt, fordi en del af barnets miljø er forældrene, og deres mulighed for at udvide egen forståelse af barnet bygger på det billede, de selv har af deres barn. Det er vigtigt, at deres eget billede af barnet udgør en

del af dialogen i tilbagemeldingen, og at denne ikke alene bygger på undersøgerens opfattelse uden at inkludere forældrenes egen forståelse af barnet, dets adfærd og væsen.

Undertiden præsenteres forældrene for prøveresultater fra undersøgelsen i et forsøg på at konkretisere og tydeliggøre barnets vanskeligheder og ressourcer. Det kan være nyttigt og illustrativt, men risikoen ved denne form, er at forældrene blive mere optaget af prøverne, end hvad de fortæller om deres barn.

Tilbagemeldingen er også ved sit indhold vanskeligt, idet der kan være tale om at formidle information, som vækker tunge eller stærke følelser hos forældrene; f.eks. i form af bekymring for deres barn eller ved at deres egen sårbarhed og vanskeligheder træder frem.

Tilbagemelding til barnet selv har i almindelighed en kortere form, men rummer beskrivelser af barnets adfærd i situationer, der kan være svære, »dumme« for barnet og på områder, hvor barnet har ressourcer. Også her er det væsentligt at gennemføre en tilbagemelding, som giver barnet en mulighed for at genkende sig selv i beskrivelsen.

Det at gennemføre tilbagemeldingen til barnet er en markering af, at der er noget, som bliver ta-

get alvorligt både af forældrene, omgivelserne og af barnet selv.

h. Vedrører tilrettelægelse af den behandlingsplan, som undersøgelsen kan føre til. Iværksættelse af behandlingsplanen indebærer i almindelighed, at netværket orienteres såvel om undersøgelsens resultat, som om hvad der skal iværksættes og hvad deres egen rolle i det videre forløb er. Ved iværksættelse af behandlingsplan er det væsentligt at gøre sig overvejelser over, hvem der har sagsstyringsfunktion. Ofte vil den undersøgende psykologs rolle ændres fra at være undersøger til at være konsulent med sagsstyringsfunktion og evt. vejledningsfunktion overfor netværket.

Med iværksættelse af en handleplan er det ikke blot psykologfaglig viden og forståelse, men også organisatorisk kompetence, der er behov for, i og med at indsatsen fra de forskellige aktører i

børnesagen skal samordnes. Det er et væsentligt aspekt at holde sig for øje jf. den dokumenterede virkning af en koordineret indsats som nævnt ovenfor.

Endnu et aspekt ved sagsstyringsfunktionen i forbindelse med handleplanen kan være værd at fremhæve; billedet af på hvilke områder eller i hvilke henseender det forventes at barnet udvikler sig, og hvad der er tegn på at udvikling finder sted. Dette aspekt er muligt at varetage med udgangspunkt i en psykologfaglig kompetence. Det er væsentligt at skabe rammer, hvor barnet kan rummes, men ikke mindre væsentligt at handleplanen sikrer, at de iværksatte foranstaltninger fører til, at barnet udvikler sig. I den forbindelse vil psykologen som konsulent have en funktion m.h.p. at tydeliggøre, hvad der er tegn på udvikling hos barnet.

22. Løw, Ole (Aut. psychologist, Specialist and Supervisor in Paed. Psych.) **Internal consultation.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2004. Vol 41, 371-384.* – This article focuses on teachers as consultants for teachers. Three prerequisites are essential for good results: the basic contract (position as internal consultant), frame contract (aims and goals), and process contract. Different roles may be chosen: diagnostician, planner, controller, catalyst, spokesman, mediator, teacher, collaborator, expert, facilitator. A decisive factor as to whether good results are to ensue is that the consultant succeeds in creating an atmosphere based on mutual respect and curiosity. The participants in the process learn while sharing and exploring each other's thoughts and emotions. A creative dialogue demands a confidence – inspiring context. – *B. Glæsel*

23. Lund-Hansen, Annette (Psychologist). **Selfmutilation as Coping Strategy.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2004. Vol 41, 385-400.* – Selfmutilation has been characterized as one of the most enigmatic human acts. Many efforts have been made to explain this disorder. Recent research follows two tracks: a neurochemical one, dealing with neurotransmitters, and a functional one focusing on coping aspects. Having interviewed four selfmutilation patients, answers to the following questions were sought: How can sm be understood as coping strategies? How and with what consequences may such strategies be seen as part of the patient's life? The answers are: sm can be understood as coping strategies because sm seems to be effective in reducing anxiety. It is however, neither an adoptive nor a flexible strategy. The consequences seem to be feelings of more security and stabilization. Intervention is difficult, and a change of coping strategies demands time, support, respect, and care. – *B. Glæsel*

24. Rasmussen, Ole, V. (chief school psychologist) **Psychological Categories In Inclusive Practice.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2004. Vol 41, 401-423* – The ongoing discussions of individual vs. relational views of the difficulties that children develop and meet are positive and constructive. They do, however, lack a categorical dimension. It is essential that new categories are understood and described in relation to their anchoring to practice. Examples from own research as consultant for two school psychological offices (Quotations from participating psychologists) are: »I try to create a setting – to enhance the possibilities of having different views on a problem – it is important that we agree upon our understandings«. The need to develop new and more adequate categories should be given serious attention. – *B. Glæsel*

25. Laen, Jytte et al (The school Psychological office of Greve). **The Reading Skills of Bilingual Pupils Depend on their Proportion in the School and Teachers' Education and Attitudes.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2004. Vol 41, 424-435.* – In the 13 schools in Greve the percentage of bilingual children vary from 0,7 to 79,5. The reading skills of the bl pupils vary with their proportion

in the schools; the higher percentage the lower reading score. Interviews with some of teachers indicate, that teacher's education and their use of specific methods may be important indicators of pupil progress. – B. Glæsel

26. Stilloft, Anne; Sunde, Bettina; Solås, Helen (Health services in the municipality of Bærum, Norway). **Conflict Prevention.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2004. Vol 41, 436-441.* – Trying new short term solutions to problems presented to the health services, at group of 7 boys between 9-12 ys was established. The all had many conflicts with others, but they had stable home situations and they did not have ADHD diagnoses. The method used was »Think Aloud« as developed by Bask et al. The met 8 times with a weekly interal and a duration of 90 minutes. Two psychologists led the group. There were 3 stages: training of self instruction – training of social perception – training of self instruction in conflict situations. Their parents also received group instruction. The results were positive, and more groups are to be established. – B. Glæsel

27. Collatz-Hansen, Carl (Psychologist, founder of Institut for Tilstædeværelse). **Thinking Process or Thinking?** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2004. Vol 41, 442-447.* – The traditional understanding of thinking is an active process, directed by the person. An alternative understanding is thinking as a passive process, in which the person is dominated by the machinery that guides the production of thoughts. The way in which we define thinking may lead to feelings of failure in children, if they feel obliged to produce thoughts. This has serious pedagogical implications. – B. Glæsel

28. Schwartz, Rikke (Chief Psychologist at the Child Psychiatric Department in Gentofte), **About Assessments in a Broad and a Narrow Sense.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2004. Vol 41, 448-462.* – Carr's model (1999) is introduced. The factors to be assessed are: Predisposing factors – perpetuating factors – provocative factors – protective factors. These factors when analysed may be personal or contextual. The psychological assessment of a child typically focuses on: available information, family interview, information from parents, individual examination, network information, conference, feed-back, planning. – B. Glæsel

Apropos

I forbindelse med artiklen »Konfliktforebygging. Gruppe for gutter med korte lunter« side 436 i dette nummer af tidsskriftet vil vi gerne orientere om, hvordan programmet »Trin for Trin« på en lignende måde griber fat i tilsvarende problemløsninger.

*Palle Johansen
Redaktør*

Undervisnings- programmet »Trin for Trin« – Et apropos til artiklen: **Konfliktforebygging. Gruppe for gutter med korte lunter: Suksess eller kaos?**

*Af cand. pæd. psych. Lone Gregersen,
Centerleder ved Videncenter for Specialpædagogik
CVU København & Nordsjælland*

I Danmark efterspørges det ofte, hvordan man kan benytte undervisningsprogrammet Trin for Trin over for impulsive drenge, hvor deltagelsen i det almindelige undervisningsprogram ikke er tilstrækkeligt. Undervisningsprogrammet Trin for Trin er udviklet ud fra de samme teorier som beskrives i den norske artikel. I Trin for Trin lærer børnene at arbejde med to strategier: en strategi for problemløsning og en strategi for selvkontrol. Det er hensigten at børnene på sigt skal kunne benytte de to strategier simultant. Strategien for problemløsning er indbygget i strategien for selvkontrol.

Som det fremgår af faktaboksen på næste side er en af Trin for Trin's benyttede teknikker at tænke højt.

Der kunne fremsættes overvejelser tilsvarende »Tænk højt« for hvert trin i strategien, men her er det alene »Tænk højt« metoden som skal kommenteres.

Mange børn går direkte fra aktion til reaktion uden noget »STOP« imellem. Gang på gang gentages den samme uhensigtsmæssige reaktion. Det er hensigten med arbejdet i gruppen, at barnet sammen med den voksne kan tænke forskellige situationer og deres konsekvenser igennem. Denne måde at arbejde på passer

Faktaboks

Stop op og spørg: Hvad er problemet ?
Børnene skal kunne forstå at de er på vej ind i et problem ud fra den andens ansigtsudtryk, kropssprog og den situation, de er en del af. En næste fase er at kunne definere hvad problemet er, og at kunne beskrive det med neutrale ord.

Tænk højt: Hvilke løsningsmuligheder er der og hvad vil det få af konsekvenser?
Børnene skal lære at brainstorme (få idémylder, dvs. få masser af ideer til hvad der kan gøres). De skal opdage, at der altid er flere muligheder for, hvordan man kan reagere, og at hvad man selv gør, påvirker hvad der videre sker. Den voksne skal hjælpe børnene med at tænke højt over konsekvenserne af hver af de mulige løsninger. For at gøre valget overskueligt, kan man ud af de mange ideer vælge to positive muligheder og en negativ, og se hvad konsekvenserne kunne være.

Vælg en løsningsmulighed og afprøv den
Børnene kan sammen med den voksne opstille en plan for, hvordan de kan handle i den givne valgte situation. Planen kan rollespilles, eller den kan afprøves i praksis. Siden evaluerer de sammen med den voksne, hvordan planen fungerede. Hvis den ikke fungerede, kan man tale om det skyldtes, at børnene ikke var dygtige nok til at gennemføre planen og behøver mere øvelse, eller om situationen simpelt hen var ude af barnets kontrol.

også godt sammen med Vygotskys teori om den nærmeste udviklingszone. At man sammen med en voksen kan tænke over noget som det er meget vanskeligt – for ikke at sige umuligt – at foretage alene. Samtidig sprogliggøres situationen, så det er muligt at lægge den ud fra sig og forholde sig undersøgende til den.

I Trin for Trin arbejdes der med dyr og billeder, som børnene kan identificere sig med.

Ideen bag er at det kan være for vanskelig og måske smertelig en proces for børn at tale direkte om sig selv. Der vil hyppigt også træde stærke forsvarsmekanismer i værk. Børnene kan bedre holde

situationerne ud fra sig ved at det er foto-børnene og dyrene der har alle disse problemer.

Situationerne kan også rollespilles

I Trin for Trin rollespilles konflikterne ikke. Situationen der fører til konflikten eller slagsmålet italesættes, men rollespilles ikke. Der tages som udgangspunkt, at når sociale situationer skal øves, så er det de prosociale færdigheder der øves. Der tænkes i modeller, imitation og øvelse.

Tankegangen bag er, at når børnene har øvet sig i hvordan man kan optræde, og hvad der kan siges i en konkret situation, så melder

ideen sig om denne mulige opførsel lettere i en virkelig livssituation.

Børnenes alder og gruppens fortrolighed må afgøre om rollespil skal bringes ind i rummet, men for mig er der ingen tvivl om, at det for mange børn gør situationerne meget mere konkrete at rollespille dem end alene at tale om dem. Man kan også bringe tegneserien ind i rollespillet og sætte en »sky« på en pind, som så kan illustrere en tanke. Når barnet tænker højt er det tanken, som i tegneserien har sin plads i skyen.

At arbejde udelukkende med en belastet børnegruppe, kan nogle gange være nødvendigt. Men det bedste ville for mig at se være muligheden af at arbejde med den belastede gruppe i tilknytning til den almindelige klasse/ gruppe, de er en del af. Det betyder at hele børnegruppen udvikler et fælles sprog og fælles normer, og det betyder at den belastede gruppe indirekte kan få gode modeller for øje og støtte til at opføre sig som øvet i rollespillet. Er det muligt at øve den belastede gruppe, forinden en øvelse tages op med hele gruppen, vil de belastede sandsynligvis også føle sig bedre rustet til samværet i den store gruppe.

Som voksen skal man holde modet oppe hos de belastede børn og få dem til at komme igen, selv om resultatet ikke var helt godt. Fortæl dem, at man jo heller ikke kan alt med det samme i andre

sammenhænge. Her må man også øve sig.

Som jeg ser det, kunne denne arbejdsform være en blandt AKT-lærers arbejdsredskaber. Formen kunne selvfølgelig også udvikles i et samarbejde med skolens psykolog, men på sigt mener jeg det er en arbejdsform, som AKT-læreren selv skulle kunne administrere. Der er god hjælp at hente i Trin for Trin materialet selv og de opfølgende manualer, artikler og bøger.

Litteraturhenvisninger

Kognitive tilgange, herunder »Tænk højt«-metoden beskrives også i Tammie Ronens bog: *Børn kan også tænke*. Dansk psykologisk Forlag 1997.

Trin for Trin strategierne introduceres kort i Psykiatrifondens temahefte fra konferencen: *Udsatte børn og unge – i skole og hjem*. Bestilles på www.psykiatrifonden.dk

Trin for Trin materialet forhandles af Specialpædagogisk forlag. Det kan ses på enhver amtscentral. Manualer og plakater med strategierne kan købes særskilt. Se www.spf-herning.dk

Yderligere information om

Trin for Trin

Lone Gregersen: *Bogen om Trin for Trin*. Specialpædagogisk Forlag. 2002

Lone Gregersen: *Relationers betydning i Trin for Trin*. Artikel i *Relationer i teori og praksis*. Red. af Tom Ritchie. Billesø & Baltzer 2004.

Se endvidere hjemmesiden: www.cesel.dk

Læseforskningen har mistet en ildsjæl

Den 4. august 2004 døde Jørgen Christian Nielsen efter to års kamp med sin sygdom. Læseforskning og læsetests var Jørgen Christians hjertebarn, som han plejede på bedste måde såvel på det tidligere Danmarks Pædagogiske Institut som på Danmarks Pædagogiske Universitet. Mange elever og lærere fra hele landet blev inddraget i han sidste projekt, som fik betegnelsen Projekt Danlæs. Det har som formål at skabe ny indsigt, som kan medvirke til at nedbringe antallet af usikre læsere på landsplan blandt andet ved at beskrive forhold, der henholdsvis fremmer og hæmmer god læseundervisning. I de rapporter, Jørgen Christian nåede at få skrevet fra dette projekt, har han blandt andet givet nogle bud på sådanne forhold ved at beskrive en række »medvindsfaktorer« og »modvindsfaktorer« i forbindelse med læseundervisning. Forskere på Danmarks Pædagogiske Universitet arbejder i øjeblikket på at afslutte Projekt Danlæs med udarbejdelse af en sammenfattende beskrivelse og perspektivering ud fra det samlede datamateriale.

Mange børn – og ikke mindst børn med læsevanskeligheder – har mistet en trofast og solid forbundsfælle, som brugte sin store kompetence og sin enorme arbejdsevne i en stadig bestræbelse på at forbedre deres vilkår. Dansk læseforskning har mistet en vigtig bidragsyder og ildsjæl, som kombinerede sin store indsigt i skolens dagligdag med udformning af en visionær forskning med det klare formål at forbedre forudsætningerne for en god læseundervisning. Vi er mange, der savner ham.

På redaktionens vegne

Poul Skov

Mentorskab – det nye tilbud i lærernes professionaliseringsbestræbelser?

Aili, Carola & Håkan Persson & Kerstin Persson: *Mentorskab – at organisere skolens møde med nye lærere*. Klims Forlag, serien 'Pædagogik til Tiden', 2004, 171 sider, 219 kroner.

Bogen, der er skrevet af tre svenske skolefolk, der har stor erfaring med mentorsystemet (i hvert fald i skandinavisk form), der har været en succes i Sverige, går lige til biddet med det samme; praksischocket som det opleves af nye lærere må kommes i forkøbet. Det er et projekt der fortjener både opmærksomhed og velvilje.

De sidste fire år har det i Sverige været et krav til skoler at de skal etablere en mentorordning for nye lærere (den såkaldte 'læreraftale 2000'). Det er jo en udmærket foranstaltning, som det er lykkedes for den svenske lærerforening at gennemføre i kommunalt regi. I Danmark har man jo på mange skole 'indkøringsordninger' af forskellige slags, men et overordnet tilbud kunne givet effektivisere området, lige som det jo ville sikre at alle skoler var inkluderet i disse forpligtelser. Der er således god brug for en udgivelse som denne på dansk. Igen har pædagogerne til tiden på Klim formået at sætte en dagsorden i den pædagogiske debat. Der er tale om en bog med et vigtigt budskab og nogle vigtige erfaringer, som bør diskuteres på alle lærerværelser og seminarer.

Nr. 5-6 – 2004

Det er i bogens første tredjedel lidt vanskeligt at finde ud af, hvor det er vi skal hen. Lange passager handler om vigtige områder indenfor skoleudvikling, men mentorperspektivet udebliver. De stærkeste kapitler i bogen, er dér, hvor forfatterne diskuterer mentorsystemet, skriver om deres egne udviklingserfaringer på området og opstiller en profil af en mentor. Kapitel 5, 7 og 9-10 er således bogens omdrejningspunkt. En stor del af resten kunne være udgivet i en anden bog med en anden titel – eller skåret væk.

Det forekommer ikke denne læser helt klart, hvad det *egentligt* er, der opnås ved at tale om en mentor overfor en adept; de tre forfattere definerer vejledning, som de afstår fra at bruge i denne sammenhæng, som en læringsituation, hvor den vejledte er *underordnet* vejlederen, hvad angår erfaring, overblik, kulturkendskab osv. At man i stedet for kalder sig henholdsvis mentor og adept råder vel ikke bod på at der er tale om et ulige forhold? For slet ikke at tale om det rent uproblematisk i at det rent faktisk forholder sig således. Det ved alle på skolen jo alligevel! Om man er vejleder eller mentor, adept eller vejledt, kan vel i og for sig komme ud på et? Det er et forfinet spil om ord, som i hvert fald, hvis der *skal* skelnes, kræver mere forklaring, end forfatterne giver i denne omgang.

Bogen er altså overordnet betragtet for lang og for uvedkommende; den vil diskutere og problematisere nærmest for sin egen skyld. I lange passager er

forfatterens 'synsninger' næsten ved at blive for meget; "Vi synes, at skolens verden skal hvile på en basis af delt ansvar for den kommunikation, der finder sted dér" (p.106) eller "Vi synes, at det er en retting for adepten at få den bedst mulige start på en fagkarriere" (p.141) for blot at give et par eksempler. Det er grumme svært at være uenig på dette synsningsniveau, som tilsyneladende bevæger sig i en art magtfrit rum – her er alle enige? Det er al ære værd at de synes det, de gør (jeg er enig!), men det fylder for meget. Bogen kunne trænge til en gevaldig opstramning og de kapitler, som decideret har med opbygningen af et mentorsystem at gøre skulle have udgjort en helhed for sig selv; så hellere 80 skarpe sider end det dobbelte, der spreder sig i mange retninger.

Forfatterne mangler desuden blik for at medtænke den dimension at mentorordninger kan være (ufrivilligt) medvirkende til at undertrykke nye initiativer, der netop skal/kan komme med ansættelsen af nye lærere på skolen. Forfatterne omtaler mentoren som en person, der *overfører* den eksisterende skolekultur til adepten (p.141). Det er jo i og for sig også mentorens job, men rendyrket uproblematisk er det vel næppe? Til sidst i bogen (kapitel 10) behandles problemet, men meget overordnet og negligerende. En diskussion af værdikamp og hvad det kan føre med sig, ville kunne have udgjort en skarp afslutning på bogen, der i stedet ender med nogle gode opsange i et modsatrettet jantelovsperspektiv, hvor den gode mentor og den bly adept opildnes til at 'tro de er noget, at de sagtens kan blive bedre og klogere' – og det synes jeg da også at de kan - hvis jeg må være så fri?

René B. Christiansen
seminarieadjunkt
i samfundsfag og pædagogik.

Neuropædagogisk opslagsbog?

Fredens, Kjeld: *Mennesket i hjernen – en grundbog i neuropædagogik*. Systime, 2004, 160 sider, 200 kroner.

Forfatteren behøver næppe nogen dyberegående introduktion. Fredens har gennem de sidste årtier sat et stærkt præg på dansk skoledebat i bred forstand. Med bogen her har han atter sat fokus på hjernen, men med titlen 'mennesket i hjernen' ønsker han at indikere at bogen beskæftiger sig med den del af hjernen, som vi *ikke* har tilfælles med dyrene. Bogens programmerklæring optræder allerede i forordet: "Hvordan man hjælpe dem, der har svært ved at lære noget?" (p.4). Neuropædagogikkens mål er den selvhjulpne elev – så vidt det lader sig gøre.

Men lad os starte med en definition (p.26), så vi kan være klar i talen om, hvad det er, der er på programmet for forfatteren: "Neuropædagogik er pædagogiske overvejelser, fremgangsmåder og gennemførelse af undervisning og behandling af personer med funktionsnedsættelse, som skyldes sygdom, skade eller forstyrrelser i hjernen". Neuropædagogen er en person, der professionelt forsøger at fremme læring hos personer, der passer ovenstående beskrivelse.

Vi præsenteres for en dybdegående indføring i området om den menneskelige hjerne i et sprog, der matcher introduktionens svære kunst. Her er forfatteren virkelig hjemme i sit stof. Hjernens indretning og funktioner gennemgås på en forståelig og progressionsorienteret måde.

Bogen sigter – nærmest naturligt med baggrund i ovenstående definition på neuropædagogik – i retning af at formulere en didaktik for neuropædagogikken.

Med udgangspunkt i den i Danmark så velkendte didaktiske relationstænkning (fra de to nordmænd Hilde Hiim & Else Hippe's berømte/berygtede didaktikbøger) formulerer Fredens et indhold for neuropædagogen og opstiller nyttige skemaer for arbejdet med denne gruppe mennesker.

Fredens kalder sin tilgang til neuropædagogikken for *konstruktionistisk* uden at han går dybere ind i at forklare, hvad der egentligt ligger bag den betegnelse. Han refererer heller ikke til de forfattere, man normalt ville finde i forhold til konstruktionistisk tænkning (vel primært Kenneth Gergen eller kredsen omkring denne). Konstruktionisme for Fredens har at gøre med den omstændighed at mennesker både er selvoprettholdende og samtidig skaber hinanden (p.31). Den fredenske konstruktionisme er i øvrigt kendetegnet ved at være ikke-reduktionistisk og indeterministisk, men det ender alligevel med at fremstå noget dunkelt og utydeligt, hvorfor forfatteren benytter denne term.

Neuropædagogen skal kendes på 5 kompetencer; han skal kunne indhente den nødvendige viden på området, han skal kunne skabe systematik, drage brug af sin kritiske sans (sic!), fremme skriftlighed i det daglige arbejde samt evne at samarbejde bredt med kolleger indenfor behandlings- og undervisningsområdet. Områderne gennemgås på en overskuelig måde og det er muligt efterfølgende at opstille en række arbejds- eller støtte-spørgsmål, som sikrer at man kan agere på et velovervejet grundlag.

Specielt vil jeg fremhæve kapitlerne om hukommelse og om motivation. Forfatteren har skrevet om disse områder tidligere, men de sættes her ind i en fin sammenhæng, der både kan læses adskilt og kontinuerligt. Kapitlerne bygges op via en række spørgsmål, som skal

overvejes undervejs. Til tider en noget anstrengende fremgangsmåde, men i dette tilfælde effektivt og velvalgt.

Bogen behandler også – desværre i en noget overfladisk form – de ny muligheder med it som pædagogisk værktøj. Dette er et område, der kalder på at blive udviklet over de kommende år; både hvad angår didaktiske overvejelser over it-mediet i forbindelse med mennesker med funktionsnedsættelser, men også i forhold til udviklingen af programmer og hardware til denne gruppe.

Overordnet vurderet fremstår bogen som et godt redskab for studerende, der på sigt ønsker at praktisere indenfor dette felt. Specielt afsnittene om didaktik virker meget rettet mod praktikere under uddannelse. Den gør undervejs brug af en række udmærkede og velvalgte cases, som fremhæver forfatterens pointer på udmærket vis. Hvert kapitel er i øvrigt forsynet med gode litteraturreferencer, så læseren selv kan læse videre indenfor området.

Litteratur, der behandler læringsproblematikker for personer med funktionsnedsættelse er for den udefrakommende nærmest uoverskuelig. Denne bog kan bestemt anbefales til et overblik over feltet – med mulighed for fordybelse.

René B. Christiansen
adjunkt.

Intern evaluering

Michael Andersen: *Intern evaluering af undervisningen*, 2004, Gyldendals Lærerbibliotek, 142 sider, kr. 194,-.

Michael Andersen har undervist i gymnasiet i 15 år. De sidste fem år har han været ansat på Danmarks Evalueringsinstitut som konsulent. Bogen henvender sig til praktikere i grundskolen, ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser.

Om emnet evalueringens relevans og aktualitet må man sige, at der er meget tydelige signaler fra udlandet (OECD, PISA) og indland (vores undervisningsminister, DPU m.fl.) om et meget aktuelt emne, som der allerede foreligger overvejelser om og planer for. Vi må forudse en længere periode hvor evaluering-eks-tern og intern- og herunder testning får en vel også tiltrængt opblomstring.

Så ville det være meget nyttigt at få nogle egnede redskaber til at håndtere denne opblomstring med. Ikke bare jordbundsforbedringer og gødning, men desuden og i høj grad værktøjer, der kan løsne mulden og sørge for lys og luft, og som kan anvendes.

Michael Andersens bog er et glimrende værktøj. Dens otte kapitler har flg. overskrifter: Hvad handler evaluering af undervisning om? – Evalueringstyper – Kvalificering af evalueringsarbejdet – Skolemiljøet – Principper for organisering – Hvornår timing og hyppighed? – Redskaber – Opfølgning.

Hans definition på evaluering (hentet hos Evert Vedung) er:

En systematisk retrospektiv vurdering af organisering, gennemførelse, præstationer og udfald af offentlig politik, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer.

Det tilføjes, at intern evaluering ikke nødvendigvis handler om standardisering, ensretning eller kontrol, men som et middel til udvikling, deltagerinddragelse og fleksibilitet.

Evalueringsens område spænder fra hele skolen, ledelsen, lærerne, elevgruppen til den enkelte elev. Der gøres opmærksom på, at evalueringen kan være systematisk og løbende, men også at den kan rette sig mod problemer, som dukker op for lærere eller elever.

Der præsenteres en række evalueringsredskaber: Samtale- interview – fokusgruppeinterview – skriftlig evaluering – lukkede og åbne spørgeskemaer – fortællinger – hurtigskrivning – logbøger – portefølje – observation og dokumentation – videoptagelse – Walk through.

Bogen afsluttes med en righoldig literaturliste og en oversigt over bogens mange figurer, skemaer, eksempler – faktaboks – og noter samt et stikords- og navneregister.

Vurdering: Læseren er i selskab med en meget kompetent vejviser, der begrunder og eksemplificerer hele vejen igennem. Fremstillingen er klar og stringent, og den er båret af en fin kobling af viden og en etik og grundholdning hos forfatteren, som er tillidvækkende. Målgruppen er alle lærere i folkeskolen, gymnasiet og de steder i de videregående uddannelser, hvor man interesserer sig for den slags. Samtidig er bogen et godt værktøj i samarbejdet mellem elever og lærere samt med skolens ledelse og skolebestyrelse.

Bjørn Glæsel