

Indhold



Finn Christensen: <i>Den pædagogisk psykologiske rådgivning og virtuel kommunikation</i>	137
Lone Hygum: <i>Elevtilblivelser i Folkeskolen: Søde piger og urolige drenge</i>	147
Niels Egelund: <i>Skolernes organisering af specialundervisningen og undervisningen i dansk som andetsprog</i>	160
Lone Hylander, Ellen Krabbe & Rikke Schwartz: <i>Metoder og dilemmaer i langvarige behandlingsforløb for børnefamilier med psykisk syge forældre</i>	177
Nina Madsen Sjö: <i>Erfaringer med hukommelses- og opmærksomheds-træning af skolebørn</i>	205
Abstracts	209
Ny litteratur	
Jørn Nielsen: <i>Problemadfærd – Børns og unges udfordringer til fællesskabet</i> (Kate Groth)	211

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-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

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

Gitte Haslebo, organisationspsykolog,
cand. psych.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Svend Aage Madsen, chefspsykolog,
cand. psych.

Jan Mejdning, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Karen Vibeke Mortensen, professor,
cand. psych.

Mogens Nielsen, professor, cand. psych.

Ole Robenhagen, ledende psykolog,
cand. psych.

Anegen Trillingsgaard, chefspsykolog,
cand. psych.

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

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk psykologisk Forlag

Kongevejen 155, 2830 Virum

Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665

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

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



Den pædagogisk psykologiske rådgivning og virtuel kommunikation

Refleksioner over introduktion af en ny form for kommunikation og over betydningen af nye mediers brug af psykologi.

*Af Finn Christensen
Amtspsykolog, Viborg Amt*

Respekten for den pædagogisk psykologiske professionalisme er primært baseret på en anerkendt uddannelse, erfaring i praksis og en etisk forsvarlig håndtering af de problemstillinger, der søges løst. Den pædagogisk psykologiske professions værktøjer er i overvejende grad baseret på verbal og skriftlig kommunikation og social ageren sammen med andre. I modsætning til en del andre humane professioner er genstandsfeltet for den pædagogisk psykologiske virksomhed en meget bred kreds af brugere, der ud over personalet på skolerne og i institutioner også omfatter børn, forældre og politikere. Vores profession kommer i helt overvejende grad til udtryk i den kommunikation og interaktion, vi som fagfolk indgår i med den meget brede kreds af brugere.

Derfor er det af stor betydning for os, at der gennem de senere år er udviklet en ny kommunikationsform baseret på internettet. Den

er ny i forhold til tidligere, fordi den er hurtig, tidsuafhængig og umiddelbar. Intensiteten og sikkerheden i kommunikationen er ændret. Resultatet er et andet og mere umiddelbart sprog, der er dokumenterbart, samt en forventning om en mere direkte og hurtigere dialog. Vi kender det alle. E-mail-udveksling kan nærme sig en verbal dialog, men er alligevel helt anderledes, fordi der er fravær af andre kommunikative cues, og fordi det er en dokumenteret dialog i modsætning til den verbale.

Vi kender det også på det informative område. Vore brugere er meget grundigt informerede om både regelsæt, lovgivning og behandlingsmæssige muligheder, og ikke sjældent ved de i høj grad, hvilke svar, de ønsker af os. Vi betragtes ofte som bestyrere af en butik med varer, der kan rekvireres – til tider via e-mail. Og kan vi ikke levere varen, er der en alternativ butik, eller også er vort udvalg utilstræk-

keligt, og vi kritiseres for utilstrækkelighed eller mangel på viden.

Initiativet til denne udvikling ligger ikke hos os selv eller hos vore systemer. Vi agerer fortsat som en slags monopoliseret foretagende, der kender midlerne og som sætter målene – og bestemmer farten. Udviklingen kommer fra den kommercielle og private sektor, hvor der gælder andre betingelser, og hvor det gælder om at øge omsætningen med henblik på en større indtjening. Vi har ikke længere et monopol, hverken på viden eller information. De senere tiders overvejelser om privatisering af dele af den offentlige sektor kan i dag nemmere realiseres end tidligere, netop fordi kommunikationen ikke altid er afhængig af tid og sted.

Hertil kommer en meget stor almen interesse for psykologiske problemstillinger. Medierne giver et klart udtryk herfor. Vi kender alle de mange udsendelser, der handler om mennesker i problemer, gerne udfoldet i et pseudo-realistisk show, hvor vi kan spille på, hvem der bliver vinderne. Psykologer medvirker gerne heri. Vi ser også en udvikling af brevkasserne i dag- og ugeblade, hvor der meget forsinket kan gives svar på almene problemer, til udsendelser, hvor TV-psykologer giver et hurtigt og klart svar på de menneskelige problemer, der præsenteres i

en begrænset og beskåret form. Ud over underholdningsværdien medfører disse udsendelser, at der i befolkningen er en stor indsigt i mekanismer og forhold, der tidligere stort set var forbeholdt professionelle. En del af vores profession er blevet hvermandseje, – og det er alt andet lige godt, men det stiller andre krav til vor profession, både om viden og kommunikation og handledygtighed.

Alle i den psykologiske verden er opmærksom på denne udvikling, fordi den rører ved os i vor hverdag. Der er iværksat initiativer på såvel europæisk som nordisk plan for at belyse virkningen af de nye kommunikationsformer på vor profession og for at afdække de forhold, der kræver særlig opmærksomhed. Vi har taget de nye medier til os. Alle benytter sig af kommunikation via e-mails, alle benytter internettet til at skaffe sig information, og alle er bekendt med mediernes behandling af psykologiske emner. En del har set nye muligheder for psykologiske serviceydelser og psykologer eller psykologfirmaer benytter internettet til at sprede budskabet om deres ydelser. Den hidtidige organisering i psykologarbejdspladser med kontorhold og faste adresser synes på vej ud, og vi vil som andre rådgivende funktioner glide over i virtuelle arbejdspladser bundet sammen af en virtuel platform og

et netværk, hvor hver medarbejder er udstyret med nødvendigt kommunikationsudstyr. Vores verden er under stærk forandring, og der er behov for opmærksomhed på de ændrede betingelser for vor ageren, både videnskæssigt, udførelsesmæssigt og kommunikativt.

Der er endnu ikke en forskningsbaseret og dækkende analyse eller vurdering af alle de forhold, der skal tages med i en vurdering af, hvilke forhold vi skal ofre særskilt opmærksomhed. Derfor vil faglig dialog og debat være afgørende for både de psykologfaglige arbejdspladser og for den enkelte psykolog. I denne debat kan man tage udgangspunkt i nogle af de forhold, der allerede er belyst, og hvor der ligger udkast til retningslinier for forsvarlig psykologfaglig adfærd:

Rammebetingelser og administration

Interessen har især været rettet mod netbaserede psykologiske ydelser, herunder vilkårene for at anvende internettet i egentlige klientydelser i form af rådgivning og vejledning. Der er vide perspektiver i, at læreren eller eleven kan rette direkte henvendelse til psykologen i stedet for at skulle vente på dennes tilstedeværelse og tid. Klagerne over psykologens manglende tilstedeværelse på skolen eller i klassen kan via netbaseret

kommunikation jo faktisk elimineres. Muligheden herfor skaber forventninger, som vi må forholde os til. Det er spændende muligheder, men der er også betæneligheder. Kan vi vide, hvem vi kommunikerer med, og kan vi være sikre på, at ingen andre får adgang til informationerne? Hvad med dokumentation. Gemmer vi vores e-mails i en journal, og ved spørgeren det? Hvordan får vi et troværdigt informeret samtykke, og hvordan forholder vi os til forældremyndighed og læreres tjenstlige forhold?

Der er en lang række problemer af både etisk og juridisk karakter, som skal iagttages. Hvad skal en offentlig ansat eller en autoriseret psykolog have af retningslinier, og hvordan skal de kontrolleres. Vi vil uvægerligt blive nødt til at forholde os til en form for »varedeklaration«, der omfatter et sæt spilleregler for vores adfærd på nettet eller for brugen heraf. Det er en udfordring for vor professionsforening at forholde sig hertil. Vort professionelle virke og anerkendelse vil være afhængig heraf. De nye kommunikationsformer er så afgrænsede og direkte, at kommunikationen enten kan blive falsk, altså uden de supplerende informationer, som en direkte personlig kontakt indebærer, eller privat, fordi der via kommunikationen opstår et billede af en personlig relation, der af den ene part kan

opfattes som privat. Der er eksempler på, at danske psykologer via en e-mail baseret kommunikation overskrider grænserne til en privat og ikke-professionel rådgivning.

Nøgleordene er:

- Identifikation af både psykolog og bruger
- Transaktionssikkerhed
- Information, bl.a. om begrænsninger i faglig kompetence
- Dokumentation
- Diskretion
- Formidling
- Samtykke
- Afgrænset og selektiv kommunikation

Det er problemstillinger, der kan løses, men det kræver stillingtagen af både teknologisk og handlemæssig art. Der er behov for mange overvejelser og klare retningslinier, inden vi kaster os ud i det virtuelle rum.

Nye psykologiske interventionsmuligheder via internet og medier

Der er i de relativt få internationale oversigter over forskning vedrørende effekten af netbaseret psykologisk rådgivning og behandling dokumentation for, at der kan udvikles nye interventionsformer som supplement til de traditionelle individuelle eller gruppebaserede interventioner. De nye kommuni-

kationsformer ser ud til at give nye muligheder for psykologiske ydelser, som er grænseoverskridende i forhold til vore traditionelle ydelser.

Information om psykologi og psykologiske problemstillinger er et oplagt område af interesse. Vi ser det udviklet på sundhedsområdet, hvor der efterhånden er opbygget internetportaler, hvor borgerne kan få målrettet information og links til interesseområder. Vi ser her instruerende og rådgivende netværk som uafhængigt af tid og sted kan hjælpe borgeren til at løse og vurdere nogle påtrængende problemer. I et forebyggende perspektiv vil et tilsvarende projekt vedrørende børns og forældres oplevelse af undervisningsmæssige problemer uden tvivl blive en meget benyttet service, og burde vi som pædagogisk psykologiske aktører ikke være interesserede i etableringen af en sådan service? Skole og Samfunds hjemmeside, hvor forældre kan rejse spørgsmål vedrørende deres børns skolegang, er et eksempel på anvendelse af internettet som en udvidet information om skolemæssige problemstillinger.

Faglig uddannelse og supervision er andre oplagte muligheder, som endnu kun i begrænset omfang anvendes. Vi har de senere år set udviklet nye studieformer, hvor personlig guidance kombineret med

fælles instruktioner imødekommer mange menneskers uddannelsesbehov. Det kan naturligvis også lade sig gøre indenfor vor egen profession. Supervision via skriftlig kommunikation kan måske endda betyde en kvalificering af den faglige supervision, som vi alle har behov for. Efteruddannelsesmæssigt er mulighederne stadigt åbne.

Interaktive CD-rom eller Internet-baserede programmer vil for både studerende og kandidater samt arbejdspladser kunne udgøre et værdifuldt grundlag for drøftelser, ikke mindst af værdibaserede og etiske problemstillinger, men også på områder, hvor specifik faglig kompetence skal erhverves. Som alternativ eller supplement til kostbare kursusforløb er disse medier en oplagt mulighed.

Nye *behandlingsstrategier*, hovedsagelig baseret på adfærdsterapeutiske teknikker, hvor der via internettet gives en guidance til individer i form af et meget detaljeret program, hvor den enkelte bruger skal respondere på programmets opgaver og spørgsmål, og hvor kun en mindre del er baseret på direkte faglig personlig interaktion, har vist en meget god effekt på linie med personlig rådgivning og behandling. Effekten har efter empirisk testning vist sig endog meget god. Det drejer sig om følgende felter:

- Rygestop
- Sundhedsadfærd
- Kropsopfattelse
- Hovedpine
- Panikreaktioner
- Sorg og posttraumatisk stress
- Øget fysisk aktivitet
- Vægttab
- Tinnitus
- Encoprese hos børn

Meget tyder på, at befolkningens mulighed for tilgang til sådanne programmer vil øges, og at de virker. Måske vil denne udvikling blive langsom i Danmark, fordi sådanne programmer er meget kostbare at udvikle, producere og vedligeholde. Udgifterne til et relativt enkelt program løber op i adskillige millioner kroner, og vil i et dansk sprogområde næppe kunne udvikles uden offentlige midler eller andre kapitalstærke donorer. I den engelsksprogede verden er der imidlertid grundlag for kommerciel lancering af sådanne programmer. Vi vil derfor nok se sådanne programmer lanceret af licenshavere, der sælger programmerne individuelt. Det er bemærkelsesværdigt, at sådanne programmer tilsyneladende foretrækkes af en del borgere frem for personlige kontakter. Erfaringerne tyder på, at hvor det drejer sig om livsstilsproblemer, vil en forebyggende og direkte intervenserende indsats baseret på den enkelte borgers anvendelse af sådanne virtuelle relationer kunne

løse nogle problemer, som alene af økonomiske grunde ikke kan finde deres løsning via individuel behandling. Det er værd at overveje, om vi i forbindelse med skoleleverdenen i tilstrækkelig grad har forstået at udnytte de muligheder, der faktisk eksisterer for en forebyggende indsats. Her kunne der være et solidt grundlag for en offentlig investering i udvikling af nye effektive programmer. Alternativet er i realiteten uoverskueligt, fordi vi ikke vil kunne imødekomme behovet for en individuel indsats i forhold til det relativt store antal børn og forældre, der oplever problemer enten i relation til skolen, i relation til børns almindelige udvikling eller i relation til livsstilsproblemer.

Medier og psykologi

Som pædagogisk psykologiske psykologer kommer vi i kontakt med et bredt udsnit af befolkningen. Alle børn går i skole, og de problemer, der opstår i familierne, afspejles i skolens hverdag. Medier vil have historier og billeder. De lever af at sælge det usædvanlige og det provokerende. Derfor ser vi et stigende antal indslag om kriseagtige situationer både i aviser og i TV, lokalt, regionalt og landsdækkende. Ofte inviteres psykologer til at medvirke og til at udtale sig. Vi kan naturligvis nægte at medvirke under henvisning til, at vi ikke vil

drøfte komplicerede individuelle sager offentligt i medierne, men vort fag er eksponeret, og realiteten er, at vi i stigende grad inddrages i mediernes formidling, det være sig om almene udviklingsproblemer, særlig problemadfærd eller traumatiske hændelser.

Vi bør imidlertid som professionelle gruppe forholde os fagligt til konsekvenserne ved medvirken i mediernes forbrug af menneskelige problemer. Kan de mennesker, som deltager i sådanne udsendelser selv overskue følgerne heraf? De udstilles i et øjeblik i deres liv, som måske er usædvanligt, og der skabes et billede, som de måske senere ikke ønsker at identificere sig med. Hvad med de børn, som beskrives? Vil de senere i livet kunne acceptere at se sig selv i f.eks. en genudsendelse. Hvem taler børnenes sag og beskytter dem? Hvem sikrer opfølgning? For medierne er det ofte blot en historie, der efter kort tid er glemt, men for det enkelte menneske er det en fremtræden, som ikke kan ændres. Er vi afklarede i forhold til vores rolle i sådanne sager, hvor der kan være behov for beskyttelse og opfølgning? Som ved brugen af internettet i faglig kommunikation er der ved medvirken i mediernes formidling en række nye faglige og etiske problemstillinger at forholde sig til.

Hvad med de hjemmesider, der omhyggeligt instruerer om, hvorle-

des man mest effektivt begår selvmord, eller som giver anvisning på fabrikation af f.eks. sprængstof? Der er faktisk – også i Danmark – eksempler på børn og unge, hvis adfærd kun kan forklares som medieinspireret. Erfaringsfeltet, i ord, tekst og billeder for børn og unge er udvidet på en måde, som vi næppe forstår. Selv om langt de fleste unge nemt klarer at skelne mellem medier og virkelighed, ved vi, at en gruppe unge uden sikker identitet kan påvirkes i en grad, der gør skellet mellem realitet og fiktion uklar. Har vi udviklet vore interventionsredskaber i den pædagogisk psykologiske profession til at hjælpe sådanne børn og deres forældre? Vi ser internetafhængighed i en grad, der bør påkalde opmærksomhed for socialt isolerede børn. Deres flugt fra den reale verden er ofte upåagtet, fordi den foregår skjult, men hvad gør vi, når den bliver synlig? Er vi parate til at give hjælp?

Mobning via nettet og telefon og rollespilsafhængighed er andre nye udsagn om mediernes indflydelse på børn og unges hverdag. Der er via medierne skabt nye problemstillinger for intervention i den pædagogisk psykologiske profession.

Nye udfordringer

De nye muligheder for kommunikation og interaktion giver os en række nye muligheder, som vi skal forholde os til. Vi er som pædago-

gisk psykologiske psykologer ikke mindst berørt heraf, fordi vi indgår i en meget bred berøringsflade med børn og unge. Der er behov for mere dokumenteret viden og for forskning vedrørende betydningen af nye metoder og interventionsstrategier. Der er også behov for klare retningslinier af både etisk og juridisk karakter for vor brug af de nye kommunikationsmuligheder, og der er behov for en række tekniske og organisatoriske retningslinier. Men først og fremmest er der behov for en debat og dialog om de udfordringer og muligheder, den »nye verden« giver os som professionelle. Der er behov for en række initiativer og for investeringer, som den enkelte psykolog eller den enkelte arbejdsplads ikke kan løfte på forsvarlig vis. Der er ikke blot tale om teknisk revolution med smarte maskiner, men om en professionel udfordring, netop fordi vores væsentligste redskaber er baseret på kommunikation. Der er tale om en faglig udfordring, der åbner nye muligheder, men som også har sine begrænsninger, og hvor vi hver især må gøre os nogle overvejelser af etisk og faglig art. Derfor kan det kun hilses med glæde, at der i tidsskrifter og på konferencer og seminarer i stigende grad fokuseres på området. Det er af væsentlig betydning, og vil få følger for vores organisatoriske forhold, for vore arbejdsmåder og for selve vort professionelle

virke.

Litteratur

- Professional Psychology: Research and Practice, 2003, vol. 34, no 5, p. 527-534.
Lee M. Ritterband, Gonder-Frederick, Cox, Clifton, West and Borowitz: Internet Interventions: In Review, In Use, and Into the Future.
M. Schramm og V. Lønsted: www.Nærkontakt.net, Dansk Psykologisk Forlag, 2002
European Federation of Psychologists Associations, Standing Committee on Ethics: Report to the General Assembly 2001 in London, doc. 4: The Provision of Psychological Services via Internet and Other Non-direct Means.
Norsk Psykologforenings Etiknævn: Forslag til etiske prinsipper for psykologers faglige virksomhet på inter-

nett. 2001

- Charlotte Ugglå, Etikrådet, Svensk Psykologförbund: Snabba svar på enkla problem. Upubliceret skriftligt indlæg. 2003
American Counseling Association, Governing Council, Oct. 1999: »Ethical Standards for Internet Online Counseling«
ABC of Internet Therapy, Published by Martha Ainsworth på www.metanoia.org som led i hendes virksomhed med internet baseret terapi og rådgivning.
Datasammenskrivning af forvaltningslov, DSK nr. 1106 af 14. juni, 1991 (Lov nr. 571 af 19. december, 1985 og lov nr. 347 af 6. juni, 1991)

Elevtilblivelser i Folkeskolen: Søde piger og urolige drenge



Sociale kategorier som køn, etnicitet, psykopatologi og socialklasser har betydning for børns blivende elever i folkeskolen. I denne undersøgelse, som er en del af mit speciale på cand.pæd.psyk., er betydningen af køn som social kategori analyseret gennem læreres fortællinger om skolelivet. Vha. semistrukturerede kvalitative gruppeinterviews af 8 lærere på en folkeskole på Sjælland analyseres lærerfortællinger om elever som et meningsbærende narrativ i skolekonteksten. Der er lagt særlig vægt på at undersøge subjektiveringsprocesser i et pædagogisk felt¹ og omdrejningen for analysen er baseret på flg. spørgsmål: Hvordan bliver skolebørn henholdsvis drengeligt og pigeligt mærkede elever? Og hvordan udvikler kønsategorien sig i indskolingen²?

Af Lone Hygum

I august 2003 interviewede jeg lærere på en folkeskole i en middestor sjællandsk provinsby med en stor gruppe af etniske elever. Jeg var interesseret i at undersøge, hvilke elever der kan blive til i lærernes fortællinger om skolelivet. Min interesse for dette spørgsmål, var opstået i spændingsfeltet mellem professionelle oplevelser som gymnasielærer og skolepsykolog på den ene side og diskursanalytiske, poststrukturalistiske, postfeministiske og queerteoretiske (Butler 1990, Lather 1991, Søndergaard 1996; 2000, Staunæs 2003, Staunæs og Petersen 2000) tilgange til den pædagogiske psykologi på den anden side. Queerteorien har i akademiske sammenhænge hentet

inspiration fra gay and lesbian studies og poststrukturalismen. »Queeroptikken fremhæver [...] forskydninger og mærkværdige brud i betydningsforhandlingerne og foretager sine læsninger med udgangspunkt i, at udgrænsninger af 'det skæve' kaster lys over, hvordan 'det normale' konstitueres, citeres og reproduceres« (Egeland og Staunæs 2003). I mine analyser anskues lærernes fortællinger som indlæg i en betydningsforhandlen i skolekontekstens betydningstilskriften til elever. I analysen af fortællingerne fokuserer jeg på udgrænsninger og det normale som konstitueres, citeres og reproduceres i fortællinger om 'den normale elev'

Jeg interviewede i løbet af august 3 årgangsteams. De 3 årgangsteams var børnehaveklassen, 2. klasse og 9. klasse og mine analyser blev fokuseret omkring indskoling og udskoling. I analysen af lærernes fortællinger om skolelivet og de elever, der blev fortalt frem, var jeg særligt interesseret i sociale kategorier som køn og etnicitet, psykopatologi og socialklasser. Jeg havde som udgangspunkt forestillet mig, at etnicitet skulle fylde mest og være den primære analyseoptik. I arbejdet med interviewene måtte jeg lade køn træde ind på førstepladsen, idet køn viste sig at være den sociale kategori, som etnicitet, psykopatologi og socialklasse blev filtreret igennem. Fokus i denne artikel er, hvad der sker med kategorien køn i løbet af indskoling.

Køn og indskoling: At gøre skoleparat

I børnehaveklassen træder børnene ind i skolens institutionelle set-up og bliver i denne kontekst elever. Børnehaveklassens lærere præsenterer deres klasser på følgende måde,

A: »En sød og motiveret og nysgerrig klasse. Med en masse små piger, der sidder og er klar til at gå i gang og en masse drenge, der har krudt i røven og som skal ud og slås og som ligger og vælter og

roder rundt oven i hinanden. Det er sådan i meget store træk og så kan man så sige, at de drenge er gamle. Det er ikke fordi, det er nogle unge drenge, der er kommet tidligt i skole. 3 af dem bliver 8 år til foråret og det er meget gammelt, kan man sige.

B: Det er også en meget meget sød klasse og der er så mange drenge, som egentligt er meget velforberedte til at skulle i skole. Altså kan en masse ting og meget gerne vil og nogle piger som også er parate til at være i skole ik'. De sidder med fingeren. Men der er også en del piger som hellere vil lege. Det er den omvendte. Der er nogle ganske få drenge, som lige har brug for at komme ud og løbe og sådan nogle ting. Størstedelen af drenge i denne her klasse er nogle som er motiverede for at lave de ting vi tilbyder dem. Så det er også lidt spændende, fordi det jo meget ofte har været drenge, som ikke har kunnet sidde ned så længe. Det er nogle andre ting. De her drenge er faktisk rigtig gode til at lege, når de ligesom har lavet de ting, de skal have gjort, så vælger man så at lege og der er de rigtig gode til at sætte sig og lege sammen.

De to børnehaveklasselærere beskriver 2 klasser med diametralt modsatte kønspositioneringer. Det fælles er dog, at køn er den overordnede kategori, som eleverne

beskrives ud fra. Det er drenge og piger, som træder frem som to forskellige grupper med særlige kendetegn eller mærker i lærernes beskrivelser. Et andet karakteristisk træk ved begge beskrivelser er, at elevgruppen fremstår som to kønnede *grupper*. Det individuelle fremhæves ikke. Dette kendetegner det meste af interviewet med børnehaveklasserne³. Man kunne dog spørge, hvem der allerede på nuværende tidspunkt så træder frem.

Drenge fremskrives i A-eksemplet som en gruppe elever, der er mærket, som ikke skoleparate. Den manglende skoleparathed begrundes i, at de slås og de er urolige/ har krudt i røven, de vælter rundt. Pigerne tolkes som skoleparate. Dette begrundes f.eks. ved, at de sidder stille og er klar til at gå i gang. De gør, hvad de bliver bedt om. Derudover er de også sociale.

I eks. B beskrives de skoleparate drengeligt mærkede elever ved at de, »kan en masse ting og meget gerne vil«. De skoleparate pigeligt mærkede elever tilskrives skoleparathed ved, at »de sidder med fingeren«. Det er således forskellige kønsmærkede tilskrivninger af betydning til det at være skoleparat. Drengeligt mærkede elever gør skoleparat ved at udvise kunnen og villen. Pigeligt mærkede elever gør skoleparathed ved at

sidde med fingeren oppe eller ved at sidde og være klar. Den pigeligt mærkede gøren ikke skoleparat beskrives ved, at der er nogle piger som »hellere vil lege«. De drengeligt mærkede elever, som gør skoleparat, tilskrives denne position qua det at være gode til at lege. Den samme aktivitet viser dermed pigeligt og drengeligt mærkede elever over i to forskellige positioner: Skoleparathed og ikke-skoleparathed. Det, at ville lege, at kunne lege, tillægges forskellig værdi alt efter kønsmærket. Det tolkes som kvalificerende for drenge koblet til skoleparathed og diskvalificerende for piger koblet til manglende skoleparathed.

Drenge- og pige-kategorierne bliver derved positioneret (Davies og Harre 1990) som en modsætning mellem det aktive og maskuline og det passive og feminine. Det passive feminine konformerer sig til dette at gøre elevkategorien med succes. Det genkendes og fortælles som målet for skoleparathed. Den passende aktive maskulinitet konformerer sig til at gøre elevkategorien med succes. Elevkategorien, det at gøre elevkategorien kulturelt genkendeligt (Søndergaard 1996), fortælles dermed som gennemfarvet af køn.

Et andet væsentligt træk i de to præsentationer af klasserne er ordmængden, der bliver brugt på at

beskrive henholdsvis drengene og pigerne. Beskrivelserne af drenge fylder i begge eksempler mere end beskrivelserne af pigerne. I beskrivelse A bliver pigerne beskrevet som »søde« – man kan lige se dem for sig i deres sommerkjoler og lange fletninger! Drengene derimod beskrives med aktive ord som f.eks. »roder«, »slås« og »vælter« – ord med en vis kraft og energi i. Drengene er da heller ikke vanskelige at fremkalde et billede af på nethinden, som de står der med shorts og sår på knæene!

Alderskategorien

I eksempel A tillægges biologisk alder en væsentlig betydning. Lærerne overvejer, hvilken betydning alder kan have for de drengeligt mærkede kroppes gøren elev. Læreren læser indirekte »ung alder«: – »krudt i røven«, »slåssen« og »vælten rundt« som mulige koblinger. Læreren siger, »Det er *ikke* fordi det er nogle *unge* drenge«. Læreren har i sin beskrivelse vægtet forskelligheden, som optræder kønsmærket i klassen. De små piger og de store drenge. De aktive drenge og de passive piger. Læreren har endvidere beskrevet disse forskelle som forskelle i gøren elev. De gør elev forskelligt som drengeligt og pigeligt mærkede kroppe. Læreren opererer med en mulig forklaring og årsag til den beskrevne forskel: Alder. Hun afsø-

ger muligheden for en forklaring, der er alder. Der ligger heri implicit en forestilling om at unge/ynge elever er mere urolige end ældre elever. Læreren må konkludere, at ung alder *ikke* kan forklare den forskel, hun observerer. Drengeligt mærkede elever i den aktuelle klasse er »gamle«. Læreren konkluderer herefter, at alder ikke kan tillægges status som årsag til de drengeligt mærkedes gøren elev på en besværlig og upassende måde. Ud fra en aldersmæssig vurdering, må hun forkaste denne mulighed, da disse drengeligt mærkede elever er forholdsvis gamle⁴. Da læreren i hele citatet bruger køn som beskrivelse, kan man da spørge, om det bliver køn, der står tilbage som forklaring. *Er drenge mere urolige end jævnaldrende piger?*

Betydningstilskrivelser, som kunne handle om, at drengene er blevet *for* gamle og evt. keder sig, er ikke en mulig tolkning læreren stiller til rådighed. Læreren trækker her på et kulturelt tolkningsrepertoire, som man ofte støder på i den danske skolediskussion. Drenge skal vente med at komme i skole! De har bedst af at være lidt ældre, da de ellers ikke er færdige med at lege. Dette tolkningsrepertoire tilbyder pigeligt og drengeligt mærkede børn forskellige subjektiveringsmuligheder i skolestarten. Der ligger implicit en forståelse, som siger, at drenge ikke er færdige med

at lege, når de er 6 år, det er piger derimod. Dette giver forskellige adgange til positionen skoleparat jf. ovenfor. Skolestarten er derfor mere »synd« for drengene end for pigerne. Drengene i ovennævnte citat er tilsyneladende ikke blevet bedre til at gøre elever i folkeskolen, selvom de er blevet »gamle«. Læreren siger senere, at det bliver spændende at se, hvordan de – *lærerne* – kan tage udfordringen op pædagogisk i forhold til disse »gamle« drengeligt mærkede elever, og få dem gjort interesserede i skolen. Fortolkningrepertoiret legitimerer derved, at drengene skal have en anden pædagogik i skolestarten end pigerne. Det er de drengeligt mærkede elever, der tænkes som særlige, den kategori der skal noget særligt spændende og udfordrende til for at indfange.

Bordtemaet: At handle kønnet

I eksempel B bytter piger og drenge tilsyneladende positioner. Her kan man øjne en mulig åbning mod andre kønspositioner i børnehaveklasserummet, mod større plasticitet. Her er skoleparate drenge og skoleparate piger. Her er urolige piger og urolige drenge. Denne åbning bliver dog lukket senere i interviewet, da den står i stærk kontrast til det, læreren ellers fortæller om klassen. I interviewet spørger jeg til, hvilke tanker

lærerne har gjort sig om organiseringen af klasserummet inden de startede med klasserne. Her dukker et tema op, som fylder ganske meget nemlig det, jeg vil kalde det »bord-tema«. Det viser sig, at der i begge klasser er et bord, som vækker særlige vanskeligheder. I B klassen destabiliserer bordtemaet det første billede af klassens kønspositionering.

Det aktuelle bord er sammensat af 3 drenge og 3 piger. Læreren beskriver, at de 3 drenge og 2 piger kom op at slås hele tiden. Måden, hun har valgt at løse problemet på lige nu, er ved at rykke de to piger hen, så de er væk fra drengene. Man kunne lidt frækt spørge, om det eventuelt er de to piger, der rykker kønspositionerne i den første beskrivelse af klassen? 2 pigeligt mærkede elever, som slås og tager kampen op med de drengeligt mærkede elever?

Hvad der er tilbage af det gamle, bord er 3 drenge og *en pige*. De to piger, som tog kampen op med drengene er fjernet fra bordet. Men hvorfor bliver der en pige tilbage? Denne situation har Mette Liv Guldbrandsen (1998) adskillige eksempler på i sit arbejde med indskolingsbørn i Norge. Her er det klassiske eksempel, at de stille, rummelige, skolegørende piger bliver brugt som bufferzoner til de urolige, individualistiske,

besværlige drenge. Guldbransen har bl.a. sin empiri fra interview med børnene selv. I min empiri har jeg mulighed for at se på, hvordan denne positionering af kønnede elevpositioner konstrueres og italesættes fra lærernes position. I det aktuelle bordeksempel, siger læreren til løsningen på bord-problemet:

»Og det er lidt synd for den pige, for hun bliver næsten helt usynlig ved det bord. Hun skal ikke sidde der alene, for det er nogle meget stærke drenge. De er meget udadvendte. Den ene af drengene har jeg taget et andet sted hen, nu sidder han og arbejder. Han følger troligt med og det er ok og han arbejder faktisk allerbedst, når der ikke er nogle, der forstyrrer ham. Han kan godt fordybe sig. Han er en af de drenge, der leger smadder godt, men ligeså snart der er en, der går forbi ham, så gør han nogle ting. Det bliver han fri for. Så han er et af de børn, som helt sikkert vil få et enmandsbord.«

Læreren vælger således at handle aktivt på den aktive dreng. Den passive pige er overladt til de to andre »stærke« og »udadvendte« drenge. Her bliver hun usynlig, som læreren siger. Læreren ser denne usynlighed og konstaterer i lighed med Guldbransens undersøgelser, at sådan må det være for denne pige og jeg kunne tilføje, til-

syneladende for mange andre piger i indskolingen. Hvis jeg forskyder denne synligheds/usynlighedsproblematik, kan man sige, at læreren ser, at pigen bliver synlig/usynlig. Hvad handler da denne synlighed/usynlighed om? Bliver pigen netop synlig **som** usynlig pige? Er det således en kønnet position, hun tilbydes synlighed i? Hun bliver næsten også usynlig i citatets vægtning af ord – endnu engang. Det gælder både kvantitative og kvalitative sproglige træk. Den meget aktive dreng bliver synlig i en individuel og isoleret position ved bordet for sig selv. Han tilbydes fylde og synlighed i at kunne optage en plads for sig selv. Ser vi da her en tidlig positionering i skolekonteksten af pige- og drengekategorier? Han bliver fri, hun bliver bundet? Han bliver synlig som individ, hun bliver usynlig som individ? Hun bliver buffer mellem de besværlige drenge og læreren?

Læreren i børnehaveklassen på den aktuelle skole abonnerer i bord-eksemplet på et løsningsrepertoire som er gennemfarvet af køn. Hun tolker bordproblemet, som et kønsfarvet problem og anvender strategier, hvor piger og drenge tilbydes forskellige subjektiveringsmuligheder i løsningen. De 2 piger, som tog kampen op mod drengene, tilbydes en kønsisoleret venindeagtig position, idet de fik et bord for sig selv. Den mest urolige

dreng fik et bord helt for sig selv. Han må klare sig alene. De sidste to urolige, udadvendte og stærke drenge fik den stille pige til opgave at være buffer for i klasserummet. Den mest urolige dreng tilbydes en alene position, som tolkes til at være god for ham. Den mest stille pige fik en sammen-med position, som tolkes til ikke at være god for hende men- nødvendig for læreren og de 2 drenge. Når pigerne i Guldbrandsens undersøgelser fortæller om drenge som en trussel mod deres udfoldelsesmuligheder, kan man med bordeksmplet ovenfor spørge om, hvem der fik lærerens hjælp til at udfolde sig. Pigen som blev alene tilbage er overladt til sig selv og de to drenge.

I børnehaveklassen ser vi ganske klare markører af elever som kønnede og lærerens talen og ageren kønnethed i forhold til eleverne. Det gælder både det diskursive, det de fortæller frem og det gælder handleperspektivet.

Synlighed/usynlighed

I 2. klasse bliver den drengeligt mærkede position som synlighed og den pigeligt mærkede position som usynlighed forstærket. 2. klasselærerne beskriver deres klasser som urolige og etnisk mærkede. 9 ud af 10 urolige børn er drengeligt mærkede i den ene klasse. Disse børn fylder lærernes beskrivelser

af klassen. I den anden klasse går beretningen fra 23 børn til 6 tosprogede drengeligt mærkede elever til den ene tosprogede/etnisk og drengeligt mærkede elev. Han fylder resten af beskrivelsen. Køn gennemfarver og infiltrerer således uro og tosproglighed/etnicitet. Det er drengeligt mærkede elever som tegnsætter uroen og tosprogligheden/etniciteten, og det er de drengeligt mærkede der tegnsætter 2. klasserummet. Igen er det både, hvad angår det kvantitative og det kvalitative, de drengeligt mærkede, der tager fortællingerne og bliver betydningsst i fortællingerne. Drengene bliver beskrevet på samme måde som børnehaveklassens drenge. Aktive, urolige, rivende og slåssende. Pigerne er næsten blevet usynlige i fortællingerne om klasserne. Jeg skal spørge konkret til piger, før de dukker op.

Veninde/tøse temaet

Pigerne bliver i 2. klasse beskrevet som velfungerende i modsætning til drengenes urolige tilstedeværelse i klasserummet. Lærerne siger, »Det er en stærk pige-gruppe, den er velfungerende *når man ser bort fra* »det tøsefnidder« der altid er i pige-grupperne«. Lærerne beskriver pigerne som en velfungerende gruppe i modsætning til drengegruppens *gøren* elev på en besværlig, larmende og uro-

lig måde. Pigerne gør elever på en stærk og velfungerende måde. Der er dog et »men« og det er det, lærerne kalder, »tøsefnidderet«. Lærerne vælger her at bruge en bestemt beskrivelse af de pigeligt mærkede elevers samværsformer, som er »tøse-fnidder«. Det udsiges med den største selvfølgelighed og indforståethed. Det er noget, der *altid* er i pige-grupper. Det er ligeledes det mærke, der gør den stærke pige-gruppe mindre stærk og positiv. »Tøse-fnidderet⁵« bliver tilføjet som et MEN. Det er ikke et yderligere flatterende kendetegn ved den stærke pige-gruppe. Det er noget lærerne må se bort fra, for at pige-gruppen kan få adgang til at blive positioneret som »stærk og velfungerende«.

Lærere udbygger beskrivelsen af den stærke, velfungerende, tøsefnidrende pige-gruppe på følgende måde:

»Der er en 3-4 rigtig stærke piger, der er gode til at lege, som man kan mærke, der er populære i gruppen, og så er der de andre, som så har fundet sammen, enten fordi de har opgivet at komme med i den der stærke gruppe eller også fordi de passer bedre sammen simpelthen. De er faktisk delt lidt op i to grupper. De passer også smadder godt sammen i de grupper og leger rigtig godt sammen. Det er ikke sådan 2 og 2. Det er to store grupper faktisk

og jeg vil også sige, den er velfungerende den pige-gruppe, fordi dem der er stærke, de er stærke på den måde, at de er sjove at lege med og interessante, men de er ikke dem, der sådan hvad hedder det, holder de andre udenfor, de vil gerne lege med dem. Det bliver bare tit sådan, at de leger hver for sig, men det er ikke nogen negativt dominerende gruppe«.

Pigerne er stærke, fordi de er gode til at lege. Men det fremhæves også, at de er fagligt dygtige og sociale i deres indstilling. Læreren er lidt søgende i sin beskrivelse af gruppekonstellationen i pige-gruppen. Hun ser faktisk 2 grupper for sig. Hun er i tvivl om, hvorvidt dette er problematisk. Det ses i hendes *understregning af*, at det ikke skal ses som problematisk, men må forstås ud fra gruppens individuelle karakteristika. Hun bliver dog ved med i eksemplet at tale om en gruppe frem for to grupper af piger. Ligeledes nævner hun flere gange bekræftende, at det er en velfungerende gruppe. Læreren famlen i sin beskrivelse af gruppedynamikker i pige-gruppen vækker mistro og kalder på analytisk opmærksomhed. Læreren taler i sin beskrivelse mod en tavshed, som lader andre mulige fortolkninger af pige-gruppen forstyrre hendes beskrivelse af en velfungerende pige-gruppe. Hvorfor er det læreren på den ene side, beskriver gruppen

som *en* gruppe qua køn, men samtidig beskriver *to* særskilte grupper qua legeevner? Hun forsikrer med det samme, at de stærke piger ikke er en gruppe piger, som »holder de andre udenfor«. I citatet ovenfor viste jeg, at det netop var »tøsefnidderet«, som var med til at karakterisere denne gruppe piger.

I sproget lader læreren da også en lille sprække stå af tvivl; »opgivet« kaster hun ud som en mulig forudsætning for gruppekonstellationerne. Har en del af pigerne rent faktisk opgivet at blive en del af den dominerende gruppe? Vi ved det ikke, men muligheden er nærliggende. Styrke, som traditionelt er et maskulint tegn, bliver tilskrevet den ene af pige-grupperne. Men styrke som rå magt er der dog ikke meget af. Styrke bliver i samme åndedrag femininiseret og gjort ufarligt, da det kobles sammen med det at være gode til at lege. Yderligere bliver det understreget, at styrken ikke bliver brugt til at holde udenfor. Skal det da forstås sådan, at de piger, der ikke er så gode til at lege, selv vælger de andre halvdårlige legepartnere og i fred og fordragelighed danner deres egen gruppe? Eller er det netop et udtryk for lærerens positioneringen pigeligt mærkede elever som – ikke-konkurrerende, ikke-hierarkiserende, i deres gruppekonstellationer? Lærerens positioneren af

pige-gruppen, ser da ud på følgende måde: Søde, sociale, inkluderende og rummelige piger.

Køn og indskoling

Pigerne og drengene i indskoling bliver tilbudt og tolket indenfor positioner, som Guldbrandsen (1998) viser adskillige eksempler på i sine undersøgelser i den norske grundskole. Hvilke positioner tilbydes de kønnede elever da? De drengeligt mærkede kroppe tilbydes en position som urolige og aktive. Til beskrivelserne af de drengeligt mærkede elever knytter der sig en problematisering af deres befolken klasserummet og elevkategorien. Er de overhovedet i stand til at agere i skolekonteksten? Dette synes lærerne at være i tvivl om. Det harmonerer da også meget godt med den fokusering, der er på drenge som urolige og forstyrrende for folkeskolens gøren skole. Igen ser vi denne tendens til at fokusere på de drengeligt mærkede elever. Der bliver talt om dem i medierne, der bliver skrevet om dem i debattbøger. Fortolkningsrepertoiret omkring de drengeligt mærkede elever legitimerer, som jeg viste tidligere, at der tages *særlige* hensyn og tilrettelægges *særlig* undervisning, med de pigeligt mærkede elever og lærerne som hjælpere.

Hvilken position tilbydes pigerne? De tilbydes en position som pas-

sive, søde legende pigeligt mærkede kroppe i skolens kontekst. Og ikke mindst tilbydes de positionen som buffer for drengenes aktivitet. Den tales frem og handles frem af lærerne i min empiri. Pigerne træder i løbet af indskolingens i baggrunden. I børnehaveklassen ses de og positioneres i deres passivitet og usynlighed i klasserummet. I 2. klasse er de blevet usynlige i lærernes fortællende klasse. Pigerne dukker op, når der bliver spurgt konkret til dem – ellers fortællende de frem ved deres manglende tilstedeværelse – deres usynlighed. Positioneringen af det pigelige og det drengelige ses på det sproglige niveau både som kvalitative og kvantitative udtryk.

Den gode elev

Ovenstående analyser kunne lede frem til en hurtig konklusion, der hedder at drenge har det svært i skolen. Skolen passer til pigerne. Dette er dog en meget simpel og hurtig konklusion. Da lærerne bliver bedt om at beskrive en god elev i deres klasser, er de nødt til at differentiere på køn, for som den ene lærer siger,

»drenge og piger er meget forskellige og det ved vi jo godt. Hvis det er sådan noget med at være ide- rig og fantasifuld og komme med gode forslag, så er det helt klart en gruppe drenge, som går og leger og

fantaserer og forestiller sig. De kan komme og sige, vi tænker og gør sådan og sådan og det er smadder sjovt og spændende. Det er jo ikke pigerne vel? Pigerne de er jo gode til det der med at drage omsorg og sidde og få gjort tingene. Altså de er gode skolepiger, men drengene de hiver lidt i den der spændende retning, synes jeg. Meget ofte ik.«

Her har vi kategorien »den gode elev«, som en kønnet elev for fulde udblæsning og med fanfare! Piger er gode elever, når vi ser på det sociale, det omsorgsmæssige, det gruppeorienterede, det lydige og det pligttopfyldende. Drengene er de gode elever når vi ser på det faglige, kreativitet, opfindsomhed og selvstændighed. Læreren foretrækker drenge som faglige sparingspartnere. Læreren trækker på en naturdiskurs omkring køn, når hun skal argumentere for forskelligheden. Hun påpeger for det første, at det er hævet over enhver diskussionsmulighed, at det kan være anderledes, *vi ved jo alle, at drenge og piger er forskellige.*

Dette argument giver belæg for at drenge og piger må vurderes forskelligt i positioneringen som gode elever. Som jeg viste tidligere giver drengenes legen og udforsken af fantasien adgang til at gøre gode elever, som fantasifulde og kreative. Pigerne drager omsorg, sidder og få gjort tingene giver adgang til den

gode elev som en samvittighedsfuld og pligtopfyldende god skolepige. Pigernes legen blev konformeret til en manglende skoleparathed. Denne forskel bliver da adgang til spændende potentialer for drengene og kedelige konforme elever for pigerne. Argumentationen kan læses som et eksempel på en diskursiv konstruktion af køn som forskel. Denne forskelstænkning argumenteres biologisk. Biologien bruges endvidere til at begrunde sociale, følelsesmæssige og intellektuelle forskelle med.

Drengene appellerer desuden til (kvindeligt mærkede⁶) lærere. De synes *han* er spændende. Positionering af pigerne i en alliance med lærerne mod de forstyrrende og asociale drenge bliver da en lænke om pigernes fødder (Guldbrandsen 1998).

Elevtilblivelser i skolekonteksten

I lærernes fortællinger om skolelivet, bliver eleverne først og fremmest til som kønnede. Kønstegnet på kroppen bliver det bærende for betydningstilskrivelsen til eleverne. De pigeligt mærkede elever tilskrives betydning og forstås, som sociale, rummelige, skolegørende og lidt kedelige. De drengeligt mærkede elever tilskrives betydning og forstås som urolige, enere, legende, udforskende, krea-

tive, ikke-skolegørende og spændende. Disse kvalitative binære betydningstilskrivelser til pigeligt og drengeligt mærkede elever har også en kvantitativ side. Drengene fylder i tid, omfang og sproglig aktualisering i lærernes fortællinger.

Jeg viste i indskolingsinterviewene, at lærerne trækker fortolkningsrepertoarer ind, som legitimerer, at drengene skal have 'særbehandling'. Drengene beskrives og forstås som særlige. Dette indhold til 'dreng-kategorien' er gennemgående uafhængigt af alder. Det legitimerer, at der tages særlige hensyn, arrangeres særlige set-ups, og det positionerer pigerne og lærerne i en særlig buffer og hjælper situation – for ham! De drengeligt mærkede 2. klasse elever kaldte på lærerens nysgerighed. Han var spændende i al sin selvstændighed og kreativitet. Drengene er spændende og har brug for noget særligt! Pigerne træder i løbet af grundskolen i baggrunden. De træder ud af fortællingerne og bliver usynlige.

Lærernes positioneringer af eleverne er en af betingelserne for børns subjektivering i skolens handlerum. Lærerne stiller subjektpositioner til rådighed for konkrete deltagere i skolen og inviterer eleverne til at subjektivere sig herigennem. Lærerfortællin-

ger om elever er et magtfuldt og meningsbærende narrativ i skolekonteksten. Pigeligt mærket og drengeligt mærket elev forstås og fortælles som forskellige udtryk. Dette forstærkes, justeres og konformerer i løbet af skoleforløbet til relativt kendte vestlige binære fortællinger om køn. I skolen bliver elever til på baggrund af kønsgørelser. Fortalt af lærerne gør børn elever som køn. Intersektionaliseret med andre sociale kategorier som etnicitet, psykopatologi og socialklasse er køn i mit materiale den altafgørende parameter for betydningstilskrivelser til elevkategorien. For drengeligt og pigeligt mærkede børn betyder det, at der er dele af personligheden, som det kan være svært at bringe til betydning. Det er svært for pigeligt mærkede elever at gøre aktiv og legende og samtidig blive forstået som succesfuld pigeligt mærket elev. For drengeligt mærkede elever er det svært at gøre passiv og stille og samtidig blive forstået som succesfuld drengeligt mærket elev. Dette må give stof til eftertanke, når vi taler om f.eks. 'urolige drenge' eller 'stille piger'.

At arbejde med narrativer er at arbejde med sprog og relationer. Når man arbejder i skolekonteksten kan narrativer være en vigtig indgangsvinkel til at få en viden om denne skole, denne lærer, denne

klasse, denne elev. Ved at skærpe refleksionerne mod det narrative åbnes muligheden for at skabe nye historier med nye muligheder.

Litteratur

- Butler, Judith (1990): *Gender trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge. New York.
- Davies, Bronwyn, og Rom Harré (1990) Positioning: The Discursive Production of Selves. I *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol.20, no.1.
- Egeland, Cathrine og Dorthe Staunæs (2003), *Skæve køn I: Kvinder, Køn og Forskning*. Nr.1 Syddansk Universitetsforlag. Odense.
- Frosh, Stephen, Phoenix Ann og Rob Pattmann (2002): *Young Masculinities*. Palgrave. London.
- Guldbrandsen, Liv Mette (1998), *I barns dagligliv. En kulturpsykologisk studie av jenter og gutters utvikling*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Lather, Patti, (1991), *Feminist Research in Education: Within/Against*. Deakin University. Australien.
- Nielsen, Harriet Bjerrum (1998), Sophie og Émile i klasseværelset. *Køn og marginalitet i skolen*. I Bjerg Jens (red.), *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Staunæs, Dorthe (2003), *Etnicitet, køn og skoleliv*, Ph.d.-afhandling. Institut for kommunikation, journalistik og datalogi. Roskilde Universitetscenter. Roskilde.
- Staunæs, Dorthe og Petersen, Eva Bendix (2000), Overskridende metoder. *Kvinder, Køn & Forskning*, nr. 4. Syddansk Universitetsforlag. Odense

Søndergaard, D.M. (2000) Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I: *Kön och Tolkning. Metodiska möjligheter i kvalitativ forskning*. Red. H. Haavind. Oslo

Søndergaard, D.M. (1996) *Tegnet på kroppen* Kbh.

Noter

- 1 Jf. titlen på Dorte Marie Søndergårds professor tiltrædelsesforelæsning på DPU d. 25.04.03
- 2 Jeg har således valgt at se bort fra barndomsforskningen på området. Undersøgelsen inddrager ikke børn, men fokuserer på voksnes italesætten af børn.
- 3 Dette kunne skyldes, at lærerne i slutningen af august endnu ikke kender de enkelte børn.
- 4 Betydningen af biologisk alder vurderes, diskuteres og overvejes mange gange i løbet af interviewet med børnehaveklassen i relation til drengeligt mærkede elever.
- 5 »Tøse-fnidder« diskuteres Harriet Bjerrum Nielsen (1998).
- 6 De 8 lærere der deltog i mine interviews var alle kvindeligt mærkede.

Skolernes organisering af specialundervisningen og undervisningen i dansk som andetsprog



Af *Niels Egelund*
professor, Danmarks Pædagogiske Universitet

Undersøgelsens baggrund og formål

Undervisningsministeriet besluttede i september 2004 at iværksætte en undersøgelse, som skulle belyse folkeskolens specialundervisning og undervisningen i dansk som andetsprog, herunder hvor mange elever der modtager den pågældende undervisning uden for den almindelige undervisning, og hvor mange elever der modtager undervisningen som en del af den almindelige undervisning

Undersøgelsen kan ses som en opfølgning på den nylige »OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004«. Denne blev til efter at OECD's direktorat for uddannelse i forståelse med undervisningsministeriet gennemførte et review af kvaliteten og resultatet af skolegang i grundskolen i Danmark. I rapporten pegedes bl.a. på, at støtte til elever med særlige behov og undervisning i dansk som

andetsprog burde ske som et supplement til den almindelige undervisning, således at disse elever ikke »mister« noget af den almindelige undervisning.

Skolerne i indeværende undersøgelsen har været de samme som det udvalg, der indgik i undervisningsministeriets undersøgelse af specialundervisningen i 2003. Disse skoler udgjorde et repræsentativt udsnit på 17% af landets folkeskoler, som på daværende tidspunkt ikke havde specialklasser. Dette udsnit omfattede 296 skoler, hvoraf fem siden er blevet nedlagt, mens andre er blevet sammenlagt, således at der i 2004 kunne indgå 287 skoler. Baggrunden for, at de samme skoler blev valgt, er at der allerede fra 2003-undersøgelsen forelå en række oplysninger om skolerne, som kunne udnyttes i 2004-undersøgelsen.

En del skoler har i 2004-undersøgelsen undladt at svare inden for den givne tidsfrist, ligesom de

ikke har reageret på rykkere, og én skole har meddelt, at man ikke er i stand til at svare, da skolen ikke længere opererer med time-tildeling til de forskellige områder. Skolen siger: »Vi kan ikke besvare spørgsmålene! Spørgsmålene er formuleret til en form for specialundervisning, som ikke længere er aktuel. I dag får skolen tildelt tid til holdundervisning, heri indgår der en form for specialundervisning efter skolens behov. Politisk er det besluttet, at vi kan lave holdundervisning i op til 50 % af klassens tid. Hertil tildeles en ekstra lærer pr. 3 klasser i halvdelen af skoleåret«. Ved en såkaldt bortfaldsanalyse er det undersøgt, om de 12,9% ikke-medvirkende skoler afviger signifikant fra de 87,1% medvirkende. Dette viser sig ikke at være tilfældet, hvorfor de medvirkende kan antages at udgøre et tilfældigt udsnit på 14% af de danske folkeskoler.

Hovedresultatet fra 2003-undersøgelsen var, at der var en elevandel på 8,8%, som fra 1.august til 31. december 2002 havde modtaget specialundervisning, med en spredning fra 0% til 26.6%. Efterfølgende kvalitative undersøgelser viste imidlertid, at der på skolerne med procenttal langt under gennemsnittet fortrinsvis var tale om, at elever med særlige behov fik støtte i eller uden for deres klasser – uden at dette blev registreret som spe-

cialundervisning og uden at der var iværksat udredning fra PPR, men var tildelt ressourcer efter skolens egen vurdering. Der kunne med andre ord konstateres en tendens til, at mange skoler havde vendt problemstillingen fra, at det var elever, der var specialundervisningskrævende, til at det var de almindelige klassers undervisning, som skulle have støtte for at give en undervisning, der passede til alle elever. Et sådant »paradigmeskifte« hænger klart sammen med Salamanca erklæringens hensigter om den inklusive skole – skolen for alle – og det bliver også efterhånden fremtrædende i andre landes måde at tilrettelægge undervisningen på.

På grund af den ændrede praksis – der er i modstrid med gældende bekendtgørelse – blev det besluttet, at det ved dataindsamlingen i 2004 skulle præciseres, at undersøgelsen omfatter den almindelige specialundervisning efter §20, stk. 1, uanset om den er iværksat efter udredning fra PPR eller efter skolens egen vurdering.

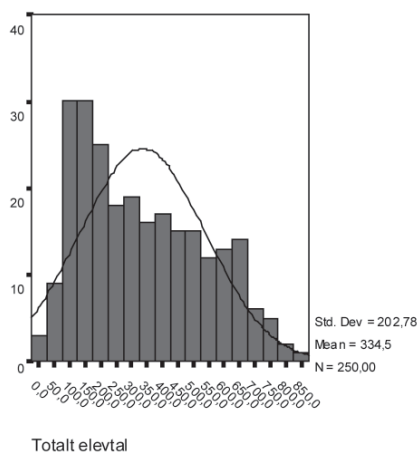
Det var endvidere et ønske at få belyst, hvor stor en del af skolens lærertimer, der er afsat til specialundervisning efter §20, stk. 1 – en procentdel, som aldrig før har været kendt – ligesom der var ønske om at få belyst, i hvor ofte procentdelen er fastsat af kommunen som

led i en central disponering af skolerne økonomi, og hvor ofte procentdelen er fastsat efter eget valg ved at skolen har fået den samlede timepulje at disponere over.

Spørgsmålene om undervisningen i dansk som andetsprog følger samme model som spørgsmålene om specialundervisning. Det er første gang, der indsamles sådanne oplysninger om undervisningen i dansk som andetsprog på et repræsentativt udsnit af danske folkeskoler.

Antal elever på skolerne

Det første spørgsmål i undersøgelsen angik antallet af elever på skolerne. Undersøgelsen viser, at det gennemsnitlige elevtal er 334,5, med et minimum på 5 elever til et maksimum på 863 elever. Medianværdien er 296 elever. Følgende figur viser variationen i elevtal, og det fremgår, at der ikke er tale om en normalfordeling, men at der er en ophobning af skoler i området mellem 50 og 200 elever.

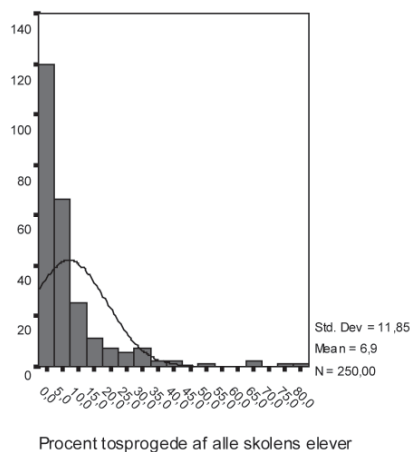


Figur 1. Fordeling af elevtal på skolerne i undersøgelsen

Andel af tosprogede elever

Ved tosprogede elever forstås elever, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk.

Andelen af tosprogede i undersøgelsens skoler varierer overordentligt stærkt fra 0% til 80%. Gennemsnittet er 6,9% og medianen er 2,7%, hvad der klart indikerer, at der er tale om en massiv skævhed i fordelingen. I figuren nedenfor illustreres fordelingen, og det kan som supplement nævnes, at 13% af skolerne har mere end 15% tosprogede, 9% har mere end 20% tosprogede, 5% har mere end 30% tosprogede og at 2% har mere end 50%.

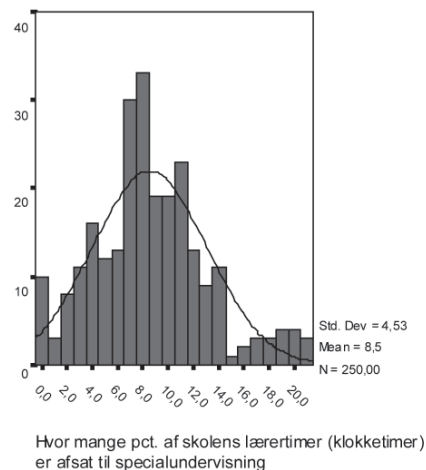


Figur 2. Procentdel af tosprogede elever på skolerne i undersøgelsen

Specialundervisning

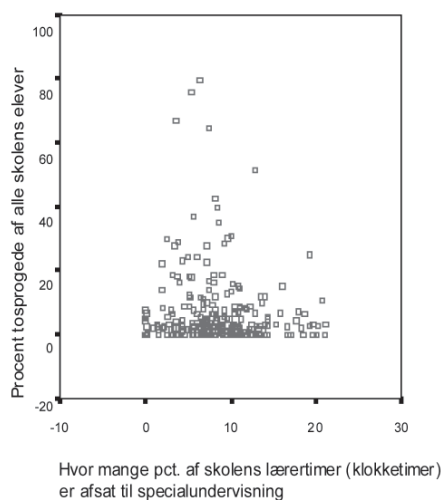
Første spørgsmål om specialundervisningen vedrørte, hvor mange procent af skolens lærertimer der er afsat til specialundervisning efter §20, stk. 1. Gennemsnittet viser sig at være på 8,5%, med en spændvidde fra 0% til 21%. Medianværdien er 8,2%. Fordelingen er som vist i følgende figur. Det skal bemærkes, at det af nogle af skolerne svar fremgår, at man anvender timerressourcer forebyggende og foregribende over for hele klasser, hvorfor de ikke længere figurerer som »specialundervisningstimer«, hvad der er forklaringen på dels de fem skoler, der ligger med 0% eller i øvrigt ligger meget lavt. Den lave procentdel betyder derfor ikke, at elever med særlige behov ikke får støtte, men at støtten bevidst ikke er udmøntet på navngivne enkelt-

elever, men i stedet på undervisningen som helhed.

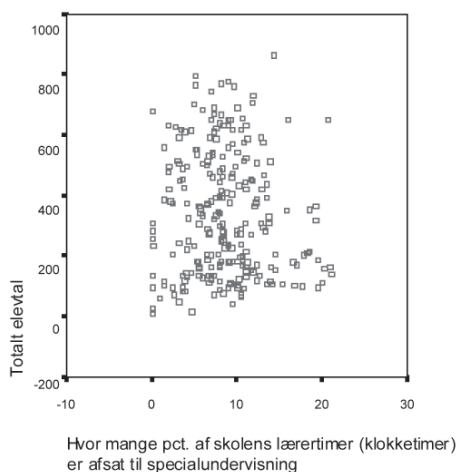


Figur 3. Fordeling af timeandele til specialundervisning på skolerne i undersøgelsen

Det kunne tænkes, at fordelingen hang sammen med en række demografiske variable, fx forekomst af socialt belastede familier, skolestørrelse, geografisk placering mv. Dette viser sig imidlertid ikke at være tilfældet. Som det fremgår af nedenstående figurer, er der ingen sammenhæng mellem timeandele til specialundervisning og hverken antal tosprogede eller totalt elevtal på skolerne. Alt tyder derefter på, at der mere er tale om lokale traditioner for, i hvilken grad man sætter ressourcerne ind efter identifikation af elever med særlige behov eller efter en almindelig behovsvurdering.



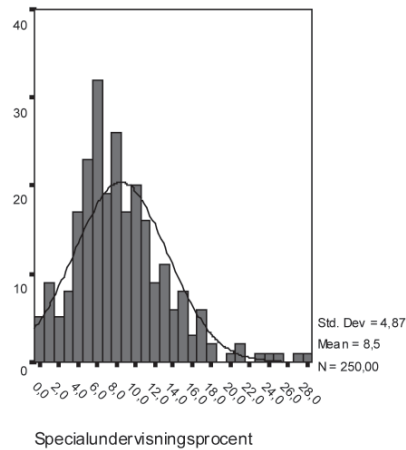
Figur 4. Relationen mellem timeandele til specialundervisning og andele af tosprogede på skolerne i undersøgelsen



Figur 5. Relationen mellem timeandele til specialundervisning og elevtal på skolerne i undersøgelsen

Undersøgelsen har rummet et særskilt spørgsmål om, hvem der bestemmer andelen af timer afsat til specialundervisning. Det viser sig, at fordelingen mellem normal- og specialundervisning for 72% af skolernes vedkommende er fastsat kommunalt, mens den for 28% af skolerne er fastsat af skolerne selv. Når der sammenlignes med såvel timeandelen som demografiske variable, fx elevtal, andel tosprogede eller geografisk region, gælder, at der ikke er systematiske sammenhænge. Om man vælger den ene eller den anden model hænger dermed først og fremmest sammen med kommunale strategier for delegation af ansvar for resourceforbrug.

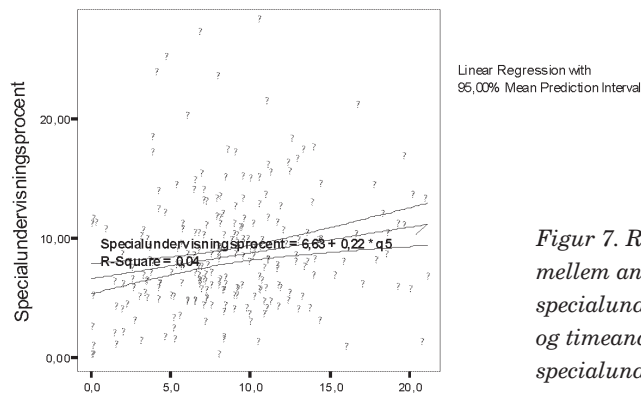
Andelen af elever, som modtager specialundervisning, er opgjort for uge 40 i 2004. Andelen udgør i gennemsnit 8,5%, med variation fra 0% til 28% og medianværdi 7,8%. Fordelingen for skolerne vises i følgende figur. Igen her ses, at der er skoler med en meget lav procentdel, blandt hvilke man finder skoler, som har en praksis i retning af at tildele støtten til undervisningen og ikke til udpegede elever. Der er dog en svag men signifikant tendens i retning af – som det ses i figur 7 – sammenhæng mellem andelen af timer afsat til specialundervisning og andelen af »udpegede« specialundervisningslever.



Figur 6. Fordeling af specialundervisningsprocenter på skolerne i undersøgelsen

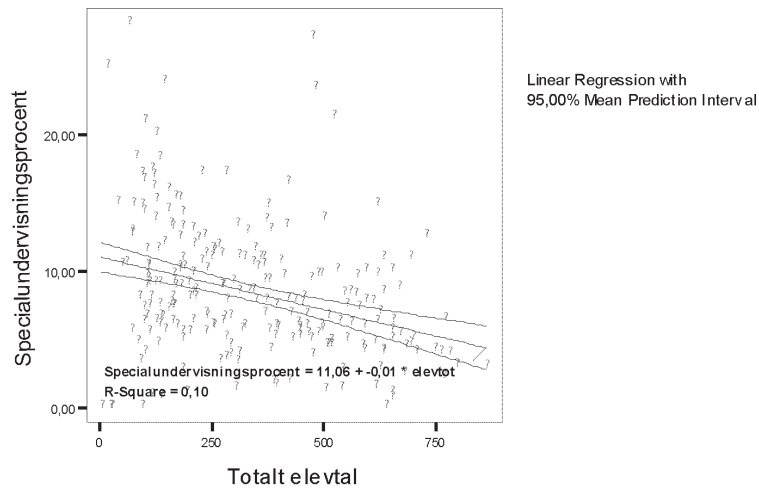
Når der sammenlignes med andre baggrundsvariable gælder, at der på de mindste skoler er en højere henvisningsprocent end på store skoler, hvad der som vist i 2003-undersøgelsen bl.a. hænger sammen med, at specialundervisning forekommer hyppigst på de mindste klassetrin, og at de mindste skoler i undersøgelsen ikke rummer de øverste klassetrin. I lighed med 2003-undersøgelsen viser det sig dog også i 2004, at selv når man kun inddrager skoler uden overbygning (7.-9. kl.), er der stadig en statistisk sikker tendens i retning af, at der på de små skoler henvises flere elever til specialundervisning.

Der er ingen sammenhænge med andre demografiske variable i undersøgelsen, herunder med andelen af tosprogede elever (figur 10).

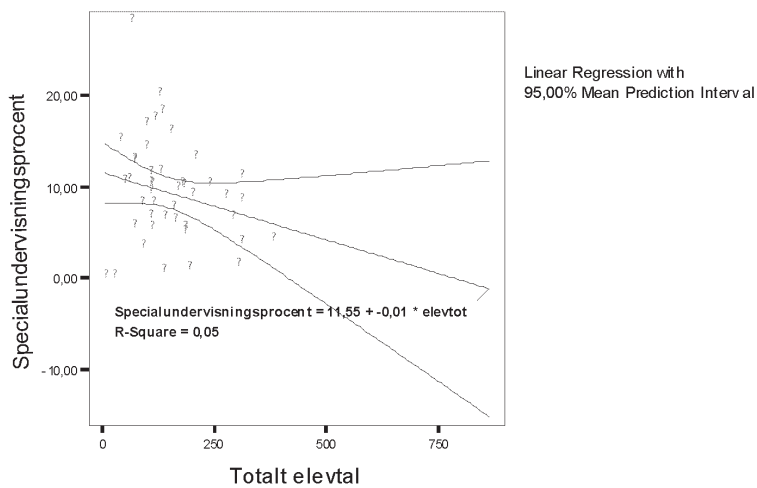


Hvor mange pct. af skolens læretimer (klokketimer) er afsat til specialundervisning?

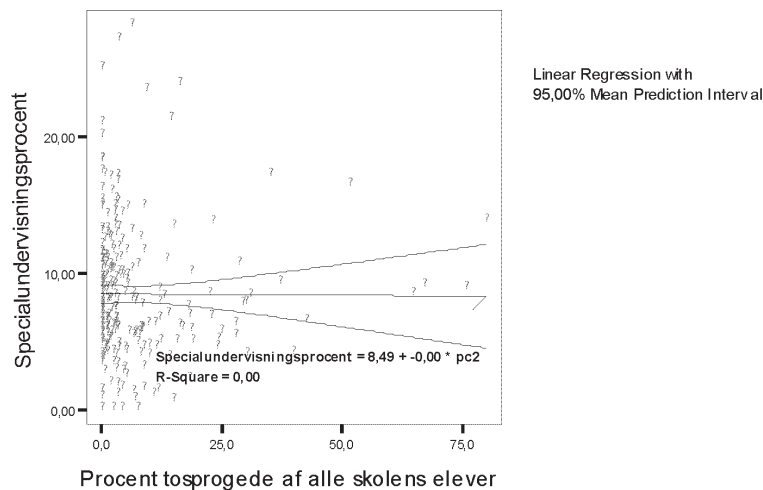
Figur 7. Relationen mellem andel elever i specialundervisningen og timeandele til specialundervisning



Figur 8. Relationen mellem andel elever i specialundervisningen og skolestørrelser for alle skoler i undersøgelsen



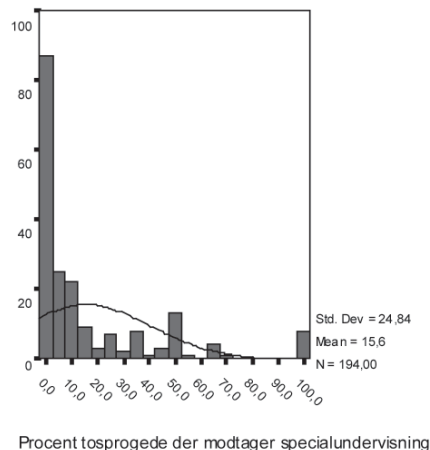
Figur 9. Relationen mellem andel elever i specialundervisningen og skolestørrelser for skoler uden 7 – 9 kl.



Figur 10. Relationen mellem andel elever i specialundervisningen og andel af tosprogede elever.

Specialundervisningsprocenterne for tosprogede elever er i undersøgelsen i gennemsnit 15,6% med variation fra 0% til 100% på de forskellige skoler. Medianen er 2,6%, hvad der viser, at der er en meget stor skævhed i fordelingen, der dokumenteres af figur 11.

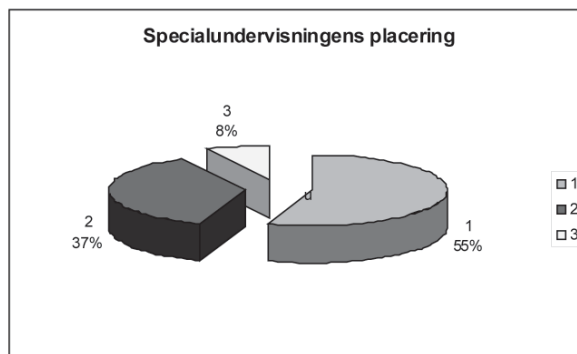
Et af de spørgsmål, der har været fremme i debatten i løbet af 2004, først og fremmest efter OECD's review, er, hvor specialundervisningsstøtten finder sted. Det viser sig, at hovedparten af støtten finder sted ved, at eleverne modtager supplerende støtte i undervisningstiden uden for egen klasse (55%), mens en væsentlig mindre del (37%) får specialundervisningen som led i



Figur 11. Specialundervisningsfrekvens for tosprogede elever i undersøgelsen.

den almindelige klasses undervisning, fx ved at en ekstra lærer er til stede i klassen eller tager sig af undervisningen af et mindre hold i tilknytning til del almindelige un-

dervisning. Kun relativt få elever (8%), får specialundervisning før eller efter skoletid. Fordelingen vises i følgende figur.



Figur 12. Specialundervisningens placering
 1 = udenfor klassen i skoletiden
 2 = i klassen
 3 = før eller efter skoletid

Forekomst af de tre måder at yde specialundervisningsstøtte på er sammenlignet med andre karakteristika. Med hensyn til skolernes rådighed over ressourcefordelingen mellem normal- og specialundervisning er der en signifikant forskel, og den går på, at der for elever der modtager specialundervisning uden for klassen er en højere procentdel på skoler, hvor specialundervisningspuljen er fastlagt af kommunen (5,0%) end på skoler, hvor puljen er fastlagt af skolen (3,9%). For de to andre former er der ikke signifikante forskelle, ligesom der heller ikke i relation til andre baggrundsvARIABLE er sammenhænge.

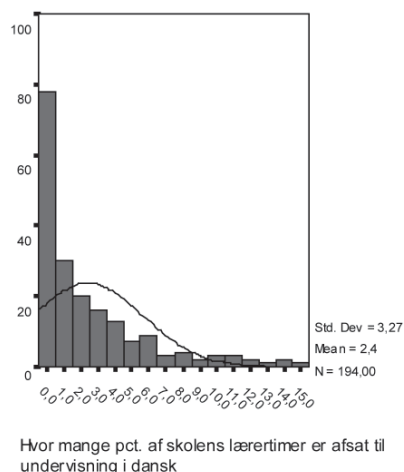
Endelig er der foretaget en analyse af den relative fordeling af de

tre former varierer over skolerne i undersøgelsen. Det viser sig ved såkaldt korrelationsanalyse skole for skole, at der er en meget stor variation i brugen af formerne (der opnås korrelationsværdier mellem +0,16 og -0,17). Med andre ord er brugen i høj grad skolespecifik, grundet i lokale traditioner og opfattelser af, hvad der er bedst, og brugen kan derfor ikke antages at have sammenhænge med generelle karakteristika ved den samlede gruppe af specialundervisnings-elever.

Dansk som andetsprog

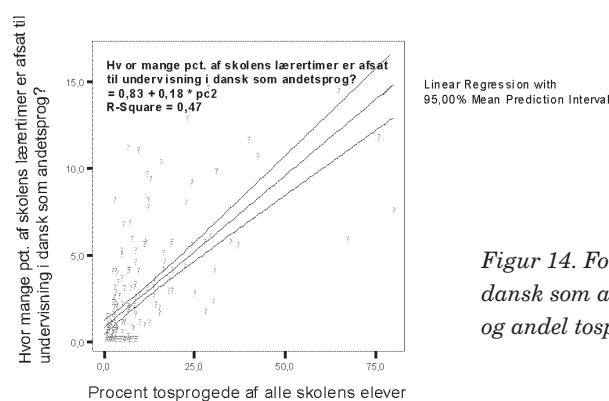
Første spørgsmål om dansk som andetsprog gik på, hvor mange procent af skolens lærertimer der er afsat til denne type undervis-

ning. Hvis man tager alle skoler i undersøgelsen, hvad enten de har tosprogede elever eller ej, bliver gennemsnittet 1,85%. Selv om dette giver et billede af ressourceforbruget for landet som helhed, er det naturligvis mere interessant at se på, hvordan fordelingen er for de 194 ud af 250 skoler, som har tosprogede elever. Det viser sig her, at gennemsnittet bliver 2,38% med et minimum på 0% og et maksimum på 14,8%. Medianen er 0,9%, hvad der indikerer en stor skævhed i fordelingen, som vises i figur 13.



Figur 13. Fordeling af timeandele til dansk som andetsprog på skolerne i undersøgelsen, som har tosprogede elever.

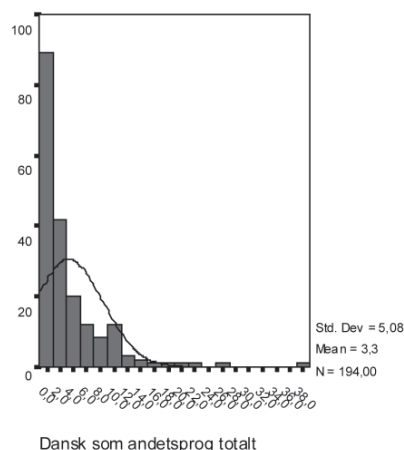
Timeandelene må naturligvis have en klar og ligefrem sammenhæng med andelen af tosprogede elever på skolen. Det viser sig også, som illustreret i figur 14, at der er en stærk statistisk relation, som dog stadig rummer store individuelle udsving.



Figur 14. Fordeling af timeandele til dansk som andetsprog på skolerne og andel tosprogede.

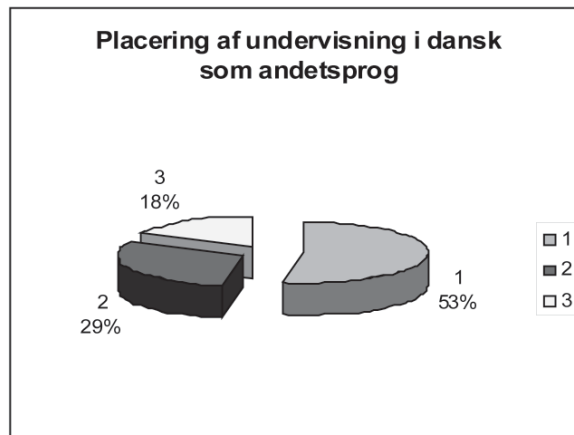
Omfanget af undervisningen i dansk som andetsprog er for 81,4% af de skoler, som har tosprogede elever, fastsat kommunalt, mens den for 18,6% af skolerne er fastsat af skolerne selv. Når der sammenlignes med timeandelen fremkommer det resultat, at de skoler, som har en central fastsættelse af timeandelen, ligger med en statistisk signifikant højere andel (2,6%) end skolerne som fastsætter lokalt (1,3%). De skoler, der har en central fastsættelse af timeandelen, har også en højere andel af elever til specialundervisning. Der er derimod ikke nogen sammenhæng med skolestørrelse, når der samtidig tages højde for timeandelen.

Andelen af elever, som modtager undervisning i dansk som andetsprog er opgjort for uge 40 i 2004. Andelen udgør for skoler, der har tosprogede elever, i gennemsnit 3,54% – med en variation fra 0% til 38,37%.



Figur 15. Fordeling af procenter af elever, der får undervisning i dansk som andetsprog på skolerne i undersøgelsen med tosprogede elever

Det gælder, at der er relativt flest, der får undervisning i dansk som andetsprog i undervisningstiden, men uden for klassen. Relativt færre får undervisningen i den almindelige klasse, mens det er endnu mindre hyppigt, at elever modtager undervisningen uden for den almindelige undervisningstid. Fordelingen af de tre former er vist i nedenstående figur.



Figur 16. Placeringen af undervisningen i dansk som andetsprog.
 1 = udenfor klassen i skoletiden
 2 = i klassen
 3 = før eller efter skoletid

Forekomst af de tre former for organisering af undervisningen i dansk som andetsprog er sammenlignet med andre karakteristika. Med hensyn til skolernes rådighed over ressourcerfordelingen til dansk som andetsprog er der en stærkt signifikant sammenhæng mellem kommunal fordelingspolitik og en høj andel, som får specialundervisning i undervisningstiden uden for den almindelige klasse. Der er, når andelen af tosprogede tages i betragtning, ingen sammenhænge med skolestørrelse.

Til sidst er der foretaget analyse af, om fordelingen af placering af undervisningen i dansk som andetsprog varierer skole for skole. Der viser sig her at være moderate positive korrelationer, varierende fra +0,22 til +0,35, som – selv om de

er moderate – er statistisk signifikante. Der er dermed ikke tale om en tendens til, at skolerne placerer undervisningen ud fra en lokal tradition for, hvor en sådan undervisning bør ligge, men at det snarere bliver logistiske, skemamæssige grunde, der er afgørende.

Konklusion

Skolerne i undersøgelsen kan antages at udgøre et repræsentativt udsnit af de danske folkeskoler, og gennemsnitslevtallet er 335 elever med en variation fra 5 til 296 elever. Andelen af tosprogede elever varierer stærkt, fra 0% til 80%, med et gennemsnit på 6,9%.

Der er på skolerne i gennemsnit afsat 8,5% af lærertimerne til specialundervisning – med udsving fra 0%

til 21%. De skoler, der ligger lavt, anvender hyppigt ressourcerne til forebyggende og foregribende foranstaltninger eller som støtte til normalundervisningen, og der er dermed ikke tale om et mindre samlet ressourceforbrug. For 72% af skolerne er timeressourcen til specialundervisning fastsat centralt, mens de øvrige skoler selv kan bestemme fordelingen ud fra den samlede timemængde. Om man vælger en central eller decentral fordeling hænger først og fremmest sammen med kommunale strategier, mens demografiske forhold ikke kan konstateres af have betydning.

Andelen af specialundervisnings-elever er i undersøgelsesugen 8,5%, med en variation fra 0% til 28%. For skoler med de lave procenter er der igen tale om, at man anvender forebyggende og foregribende foranstaltninger samt støtte til normalundervisningen. Der er – naturligvis – en tendens til, at procenten varierer med den samlede specialundervisningspulje på skolerne. Der er også en tendens til, at små skoler henviser flere elever til specialundervisning end store, hvad der formelig hænger sammen med en tidligere påvist mindre mulighed for fleksibel anvendelse af specialundervisningsressourcen på små skoler. Der er for de tosprogede elever en over-

ordentlig stor variation i andelen, som modtager specialundervisning – fra 0% på næsten 90 skoler til 100% på knap 10 skoler.

Med hensyn til specialundervisningens placering gælder, at det hyppigste er, at den ligger i undervisningstiden, men uden for den almindelige klasse. En mindre del er placeret i klassen, og kun en beskedent del er placeret uden for skoletid. Hvilken placering, der anvendes, synes først og fremmest at hænge sammen med lokale traditioner på skolen, idet der dog ved en central kommunal fastlægning af specialundervisningspuljen er en noget højere forekomst af specialundervisning uden for klassen i skoletiden.

Dansk som andetsprog udgør i gennemsnit knap 2% af samtlige skolars lærertimeforbrug. Hvis man nøjes med at se på de 78% af skolerne, som har tosprogede elever, udgør timeandelen til dansk som andetsprog 2,38% med en variation fra 0% til 14,8%. Denne variation har – naturligvis – en stærk sammenhæng med andelen af tosprogede elever på skolen, om end der er betydelige lokale udsving. For 81% af skolerne med tosprogede elever er timeforbruget fastsat fra centralt hold, og på disse skoler findes også de relativt højeste timeandele – og de relativt højeste

andele af specialundervisnings elever. Der er ingen sammenhænge med skolestørrelse.

Andelen af elever, som modtager undervisning i dansk som andetsprog er 3,54% med en variation fra 0% til 38% for skolerne, som har tosprogede elever. I lighed med specialundervisningen gælder, at for den relativt største del af eleverne foregår undervisningen i dansk som andetsprog i undervisningstiden, men uden for den almindelige klasse. Noget færre får undervisningen som led i den almindelige undervisning og en mindre del får undervisningen uden for skoletiden. Placering af undervisningen i dansk som andetsprog i undervisningstiden uden for den almindelige klasser er hyppigst på skoler, hvor fordelingen er fastsat centralt, mens der ikke er sammenhænge med skolestørrelse. Der synes ikke – som ved specialundervisningen – at være betydelige traditioner for, hvor undervisningen lægges på skolerne.

Perspektivering

Omfanget af specialundervisning viser en interessant tendens til, at man på en del skoler har bevæget sig fra at følge de traditionelle procedurer med indstilling til pædagogisk psykologisk undersøgelse med efterfølgende henvisning til specialundervisning, hvorfor der

er god grund til at overveje en modernisering af regelsættet og dets begreber. På området dansk som andetsprog er der ikke samme regelsæt og traditioner, som for specialundervisningen.

Placeringen af specialundervisningen kan ideelt set antages at have sammenhæng med, hvilken type af støtte eleverne skal have. Der er aldrig foretaget systematiske undersøgelser, men det må formodes, at hvor støtten placeres uden for den almindelige klasse er der tale om, at eleven har behov for i en mindre gruppe at modtage en undervisning i et anderledes tempo, eventuelt med et anderledes materiale, med en tættere voksenkontakt og måske med helt særlige metoder og tekniske hjælpemidler. Idet eleven tages ud af sin egen klasse sker der dog samtidig det, at eleven mister en del af klassens undervisning, ligesom eleven mister det sociale samspil, hvad der næppe kan undgås at have negative virkninger. Man må gå ud fra, at man fra den første holdundervisnings start i 1950'erne har ment, at det, som eleven vandt ved at modtage undervisning uden for klassen, mere end opvejede det, som eleven tabte ved ikke at være i klassen. Ved de eneste gennemførte systematiske effektundersøgelser af specialundervisning på hold i Københavns kommune i slutningen af 1950'erne var resultaterne

nedslående, og siden har indsatsen udelukkende bygget på en tro på, at de positive virkninger var større end de negative. Hvor specialundervisningen placeres i den almindelige klasse er holdningen traditionelt den, at støtten dermed beriger den almindelige undervisnings kvaliteter, idet muligheden for at differentiere øges, ligesom det i mange tilfælde kan føre til, at faglæreren tilføjes nye kompetencer. Endelig, hvor der er tale om elever med adfærds-, kontakt og trivselsproblemer, kan en ekstra lærer i klassen være i stand til at afdække og påvirke relationsmæssige vanskeligheder.

Hvad undervisningen i dansk som andetsprog angår er der næppe tvivl om, at det optimale ville være, hvis støtten fandt sted i forbindelse med den almindelige undervisning, så den netop får den relation til de emner og begreber, der behandles i undervisningen. For nogle elever kan der være tale om en meget basal træning af begreber og sproglige udtryksformer, hvor en mindre gruppe vil være hensigtsmæssig – også for at få den tætte og direkte voksenkontakt. Med hensyn til, om det bør ske i den almindelige undervisningstid eller udenfor, er problemstillingen helt analog med situationen for specialundervisningen.

Såvel undervisningen af elever med særlige behov som undervisningen i dansk som andetsprog kan ses som indsatser, der skal tage højde for forskelligheder elever imellem, og der er derfor dybest set tale om former for differentieret undervisning. Hvis man ser på den klassiske litteratur om undervisningsdifferentiering indgår der fem betingelser for, at en undervisningsdifferentiering kan lykkes. De første tre af disse er, at undervisningens indhold skal varieres, at metoderne skal varieres og at materialerne skal varieres. Disse tre elementer indgår også i formuleringen af folkeskolelovens §18, stk. 1. Der er imidlertid to betingelser mere, nemlig at organiseringen skal varieres og at tidsforbruget skal varieres, og disse betingelser har fra 1975 til 2003 kun været mulige at opnå i §20 – i specialundervisningen – og i undervisningen i dansk som andetsprog. Efter august 2003 har de været mulige i forbindelse med holddannelse, som dermed kan bruges som alternativ til traditionel specialundervisning og traditionel undervisning i dansk som andetsprog.

Med hensyn til placering af støtten til elever med særlige behov før eller efter skoletid kan nævnes, at i forbindelse med et udvalgsarbejde om specialundervisningen midt i

1980'erne blev det foreslået, at specialundervisningen kunne lægges før eller efter den almindelige undervisningstid og gennemføres af den almindelige dansk- eller matematiklærer, men det blev afvist med begrundelserne, at dels var den pædagogisk psykologiske undersøgelse vigtig, dels var det vigtigt, at undervisningen blev udført af specialundervisningslærere, da de almindelige lærere ikke havde den nødvendige kompetence. Endelig var man bekymret for, om undervisning efter den almindelige skoletid kunne betragtes som eftersidning og derfor en »straf«. Senere argumenter går på, at man ikke må berøve eleverne deres fritid, og at de kan være trætte efter en lang skoledag.

For undervisning i dansk som andetsprog gælder, at der ikke har været tale om en tilsvarende debat, men det væsentlige må være, at læreren har forudsætninger for undervisningen. Argumentationen for placeringen har samme elementer som for specialundervisningen.

Der er i dag god grund til at genoverveje støttens placering. Som det er dokumenteret i den seneste udgave af Education at a Glance fra 2004, ligger Danmark tredje lavest med hensyn til antallet af undervisningstimer pr. år i grundskolen. Samtidig er situationen i

dag den, at ca. 85% af alle elever fra bh.kl. til 3. kl. går i SFO eller skolefritidshjem, således at de dagligt opholder sig ca. 7 timer i et pædagogisk miljø, hvoraf skolen kun udgør 4-5 timer.

Effekten af undervisningstidens længde er et af de klassiske pædagogiske undersøgelsesområder, hvor grove undersøgelser har givet skuffende resultater på trods af almen visdom om, at læring tager tid. Problemet i mange af undersøgelserne har været, at helt overordnede tidsangivelser er behæftet med stor usikkerhed. Den groveste tidsangivelse er totalt allokert tid, mens man ved at måle hvor megen tid, der faktisk gives undervisning, får et mere nøjagtigt mål. Endnu mere nøjagtig er opgørelse af, i hvilket tidsrum eleverne er engageret, og det nøjagtigste er den tid, hvor eleverne er engageret i en læring, der passer til deres niveau – og når dette mål benyttes opnås den forventede direkte sammenhæng med undervisningsudbyttet.

Der er ingen tvivl om, at i den tid, hvor en elev er taget ud af sin undervisning eller hvor eleven støttes i sin klasse, er eleven i højere grad engageret i en læring, som passer til elevens niveau. Videre gælder, at eleven opnår en stærkere voksenkontakt. Tilbage står dog, at eleven mister noget ved at blive taget ud af sin klasse. Det bliver

derfor logisk at argumentere for, at støtte til elever med særlige behov og undervisning i dansk som andetsprog enten bør finde sted i den almindelige undervisning eller før- og efter skoletid – vel at mærke hvis denne støtte ikke finder sted i en tilstand af træthed eller opleves som en straf. Med hensyn til træthed taler den relativt korte danske skoledag imod, at træthed skulle kunne være et generelt problem, idet der vanskeligt kan argumenteres for, at danske elever skulle

blive hurtigere trætte end elever fra de fleste andre lande. Med hensyn til »straf« skal pointeres, at den ekstra undervisning bør ses som en hjælp, som et tilbud om at få forbedret kompetencen og dermed bedre være i stand til at deltage i klassens fællesskab. Der kan argumenteres for, at eleven mister noget i fælleskabet med eleverne i SFO'en, men hvad er værst, at miste noget i den samlede enhed, som klassen er, eller i det langt løsere fællesskab, der findes i SFO'en?

Metoder og dilemmaer i langvarige behandlingsforløb for børnefamilier med psykisk syge forældre



Af socialrådgiver *Lone Hylander*
og psykolog *Ellen Krabbe*
Familiecentret Dohns Minde
samt psykolog *Rikke Schwartz*
Børne- og Ungdomspsykiatrisk Center
Ambulatoriet i Gentofte

Indledning

Gennem de seneste år har der været en øget opmærksomhed overfor børn med psykisk syge forældre, og med distriktpspsykiatriens udbygning er der flere børn, der lever en hverdag med en psykisk syg forældre.

Vi har gennem de sidste 5-6 år udviklet en model for en koordineret behandlingsindsats overfor børnefamilier, hvor en eller begge forældre er psykisk syge.

Formålet med indsatsen er forebyggende: den har til hensigt at modvirke fejludvikling hos børnene ved at forbedre deres opvækstmiljø. Endvidere er formålet at forhindre »hovsaløsninger« ved foranstaltninger, som iværksættes for barnet og at undgå, at børnene bliver svingdørsbørn.

Indsatsen sigter mod at finde måder at kompensere for forældrenes begrænsninger og derved reducere belastningerne for barnet. Indsatsen er som hovedregel af lang varighed, undertiden resten af barnets opvækst, og har således karakter af en vedligeholdende behandlingsindsats.

Vedligeholdende behandling er et begreb, som er udviklet i dette arbejde og som næppe har nået en endelig definition. Det henviser til en indsats, der sigter mod at tydeliggøre barnet og dets behov samt forældrenes egen funktion som forældre. Indsatsen er således ikke orienteret mod en ændring af det relationelle felt, men snarere mod at synliggøre, hvordan samspillet mellem forældre og barn finder sted og på hvilke punkter, forældre/barn forholdet kan hæmme/

forstyrre barnets udvikling. Lidt slagordsagtigt fokuseres der i den vedligeholdende behandling på, »hvad der er«, men ikke på »hvad der kunne være«. En invitation til et samarbejde om »hvad der kunne være« giver risiko for at aktivere drømme og urealistiske håb, som i forvejen indgår som et stærkt element i den psykiske syge familie. Vedligeholdende behandling er defineret ved, at der opbygges en varig kontakt med forældrene for gennem dialog at tydeliggøre barnet, dets behov og deres egen funktion som forældre. Formålet med indsatsen er at skabe adgang til at kompensere for mangler i og/eller supplere barnets opvækstmiljø.

Vi er to behandlere, psykolog og socialrådgiver ansat på et ambulanscenter, samt supervisor, ledende psykolog fra børnepsykiatrien. Arbejdet foregår under hele forløbet i tæt samarbejde med sagsbehandleren i forvaltningens børn- og ungeafdeling. Vi har gennem de sidste 6 år arbejdet med 9 familier ud fra denne model.

Vores teoretiske udgangspunkt i arbejdet med behandlingsmodellen er først og fremmest Sterns teori om selvudvikling og samspil, samt Winnicotts begreber om falsk selv og spejling. Endvidere er tilknytningsteoriernes begrebsliggørelse af interaktionsmønstrene mellem omsorgsgiver og barn meningsfulde i denne sammenhæng – ikke

mindst begrebet »disorganiseret tilknytning«, Main og Fornagy. Endelig har tankerne omkring »enmeshed family«, som det f.eks. bliver beskrevet af Minuchin og L.S. Benjamin været frugtbare i forståelsen af dynamikken i familien.

Hvad karakteriserer familierne og børnene?

Familierne er karakteriseret ved, at forældrene har komplicerede livsvilkår, samt at forældrenes psykiske sygdom medfører alvorlige belastninger for børnenes omsorgssituation og udvikling. Ofte er den syge af mange forskellige grunde alene om forældreansvaret, og af de børn, som er henvist til Familiecentret, bor langt de fleste hjemme. Den specifikke karakter af de psykiske vanskeligheder varierer og kan karakteriseres ved forskelligartede diagnoser som f.eks. skizofreni, svær OCD, depression og personlighedsforstyrrelser. Men fælles for familiernes situation er, at den syges forældrefunktion er berørt. Forælderen er periodisk eller permanent ude af stand til at yde barnet relevant udviklingsmæssig støtte. Forældrens forestillinger om, hvad barnet magter og har behov for, er præget af den syges univers. Forældrens reaktioner overfor barnet er karakteriseret ved uforudsigelige svingninger og en manglende følsomhed for

barnet som en person adskilt fra og forskellig fra forælderen selv. Disse begrænsninger må erkendes som et vilkår i familiens situation, ligesom det må erkendes, at ændringspotentialet hos den syge forældre ofte er stærkt begrænset.

Børnene fremtræder i det daglige ofte som veltilpassede og fremviser ikke de store problemer. Nogle kan dog være meget stille, lidt passive børn og nogle kan virke stressede og have svært ved at overkomme skolens krav. Ofte fortæller børnene så lidt som muligt om de hjemlige forhold, bl.a. fordi det er meget vigtigt for dem både at opleve sig som og at fremtræde som normale. De ydre tegn på fejludvikling kan være meget diskrete, og børnene kan være dygtige til at klare sig i mange situationer, men disse stille og voksengjorte børn har ofte et lavt selvværd og en indre usikkerhed (Lier 1999), ligesom deres sociale liv og funktion ofte er påvirket.

Samspelet mellem den syge forældre og barnet er præget af forstyrrelser, hvor især sammensmeltning er et karakteristisk træk. Barnet bliver enten invaderet eller glemt afhængigt af den syges behov, og det er tvunget til at tilpasse sig forældrens perspektiv for at bevare relationen til forælderen. Den udviklingsmæssigt nødvendige afstemning, indlevelse og differentiering mellem forældre og barn er

mangelfuld, og det påvirker barnets muligheder for at udvikle en sikker fornemmelse for sig selv, for individuation og for selvorganisering. Da den positive kontakt med forælderen svinger bliver barnets selvoplevelse utydelig og usikker. På baggrund af det forstyrrede samspil mellem barnet og forælderen er der fare for at barnet udvikler et »falsk selv«. Herved forstås netop at barnet i for høj grad lever og reagerer ud fra andres (forældrens) præmisser, og derved mister evnen til at mærke egne behov og affekter og agere ud fra dette. Som Winnicott skriver er barnets føjelighed det første skridt til at udvikle et falsk selv.

Det drejer sig således om familier, hvor der er tale om så komplicerede og belastende opvækstvilkår for børnene, at forvaltningen vurderer, at det er nødvendigt at sætte ind med støtte. Samtidig kan det være svært for sagsbehandleren i forvaltningen at etablere en bæredygtig kontakt og opnå et kontinuerligt samarbejde med den syge forældre. Risikoen kan derfor være at der iværksættes foranstaltninger, som er utilstrækkelige eller uhensigtsmæssige, og at børnene på længere sigt selv udvikler psykiske vanskeligheder.

Det er derfor nødvendigt, at sætte ind med en langvarig kompenserende og vedligeholdende indsats, hvor vi følger familierne på

tæt hold for løbende at støtte børnenes udvikling og vurdere, hvilke tiltag der kan og skal sættes i værk. Hvordan der kompenseres for det enkelte barn i den konkrete familie afhænger naturligvis af barnets og forældrenes særlige forhold. Hver familie har deres unikke historie og skal behandles herefter.

Den konkrete tilrettelæggelse

Vores arbejde foregår konkret på den måde, at vi dels har samtaler med barn/børn og forældre sammen og dels splitter op, så den ene behandler har samtale med forælderen og den anden med barnet alene. Vi forholder os fleksibelt til om samtalerne skal foregå samlet eller separat, og det kan både være os eller barn eller forældre som foreslår, hvordan vi skal gøre det den pågældende dag. Somme tider kan der være problemstillinger som forælderen eller vi gerne vil drøfte uden at barnet hører på det (f.eks. ting som forælderen bekymrer sig om eller er bange for), somme tider har barnet brug for at få lidt luft til at tænke sine egne tanker og stille sine egne spørgsmål (f.eks. jeg forstår ikke hvorfor far/mor gjorde dette og hint), og somme tider er genstanden for samtalen det, der foregår i samspillet mellem barn og forældre her og nu. Ofte bliver noget af indholdet i de individuelle samtaler ført tilbage til fællessamtalerne, f.eks. i form

af spørgsmål fra barnet til forælderen. Også i forhold til kontakten med de enkelte medlemmer af familien kan det ind imellem være vigtigt, at vi deler os. I og med at både forældre og barn kan have svært ved at klare belastningen og spændingen når vi arbejder med relationen er det vigtigt, at vi har mulighed for at forankre kontakten med hver især på den enkeltes egne præmisser. Det afgørende er, at uanset hvordan vi organiserer os i de enkelte samtaler, så er det differentieringen af relationen mellem barn og forældre der er omdrejningspunktet

Samtalerne kan enten foregå ved hjemmebesøg eller på Familiecentret. Også her er vi fleksible og lader det bl.a. afhænge af hvilken setting, der fremmer den bedste kontakt med den syge forældre. I én familie blev farens tvangstanker og ritualer f.eks. i særlig grad aktiveret. Hvis vi kom hjem til ham, hvorfor vi blev på Familiecentret. For en anden far (som var skizofren) var det så krævende og foruroligende for ham at være på Familiecentret, at vi valgte at holde samtalerne i hjemmet. I sidstnævnte tilfælde var farens kontaktevne så skrøbelig, at han havde brug for selv at etablere en rutine i besøgene. Det samme te-bord blev dækket ved hvert besøg, vi blev placeret på samme pladser, og både han og hans søn fandt ro og selvbekræftelse ved at vise os for-

skellige ting fra hjemmet. Det er vores erfaring, at selv om rammen om samtalerne er hjemmebesøg, er det alligevel muligt at fastholde en terapeutisk tilgang. I sidstnævnte eksempel kunne vi bl.a. bruge den konkrete hjemlige ramme til at underbygge vores spejling og gyldiggørelse af henholdsvis far og søn, f.eks. når faderen fremviste et møbel, som han var stolt af og derigennem blev følelsesmæssigt bekræftet, eller når drengens fortælling om sine sovedyr blev spejlet og gyldiggjort.

Vi vil nedenfor omtale nogle af de generelle og fælles behandlingsmæssige temaer, som vi har fundet frugtbare i dette arbejde.

Samtidig er hvert forløb præget af specifikke aspekter, hvilket vi vil illustrere i små vignetter af forløb.

Etablering af kontakt

Det er af afgørende betydning for indsatsen overfor barnet, at der er et tæt samarbejde med barnets forældre. Det, at den enkelte forældre accepterer og samarbejder omkring de nødvendige tiltag og legitimerer indsatsen overfor barnet, er en forudsætning for, at barnet kan gøre brug af indsatsen. Derfor er etableringen og vedligeholdelsen af en respektfuld og troværdig kontakt med forældrene et nødvendigt udgangspunkt for arbejdet.

Forældrene har ofte haft mange års psykiske lidelser og utallige erfaringer med store svingninger med op og nedture i livet og evt. indlæggelser. Nogle har sygdomserkendelse, andre ikke, og nogle har en tidvis erkendelse. Vores etablering af kontakt med familierne er naturligvis påvirket heraf. En del af forældrene gør sig mange bekymringer om, hvordan deres sygdom kan påvirke deres børns situation. Andre erkender nok, at de selv har en psykisk lidelse, men de er overbeviste om, at barnet ikke mærker noget til det, og at dets evt. vanskeligheder ikke har noget med det at gøre. Endelig er der de forældre som nok ved, at de har nogle psykiske skrøbeligheder, og som måske i årevis har taget medicin herfor, men de benægter, at det drejer sig om psykisk sygdom, og mener på ingen måde at det angår deres barn. Det er vores erfaring at det er muligt at arbejde også i familier, hvor forælderen ingen sygdomserkendelse har, i det omfang det lykkes os at etablere en bæredygtig kontakt med den voksne som ikke drejer sig om hvorvidt han er syg eller ej, men om hvordan han kan være den bedste mulige forældre for sit barn.

Vi har haft kontakt med mange variationer af familiekonstellationer og der er naturligvis forskel på om vi samarbejder direkte med den psykisk syge forælder med dagligt eneansvar for barnet/børnene, el-

ler om der er tale om indirekte samarbejde via en rask forældre, hvor der skal opretholdes samvær og kontakt mellem barn og syg forældre. En tredje model kan være samboende forældre, hvoraf den ene har en psykiatrisk diagnose.

For overskuelighedens skyld har vi valgt at bruge udvalgte eksempler, idet principperne for arbejdet er de samme.

Vi kommer i kontakt med familierne på to måder

I den ene tilgang er de psykiske vanskeligheder hos forældrene åbent og tydeligt beskrevet ved henvisningen som en belastende faktor for familiens liv. Eksempelvis fik vi henvist en skizofren far og hans 7 årige søn, hvor det helt klart fremgik af papirerne, at der skulle supplerende foranstaltninger til. Men hvilke og hvordan måtte afhænge af en bredere undersøgelse af barnets behov og udvikling på den ene side og muligheden for at etablere en arbejdsalliance med far på den anden. Denne far havde på trods af en klar diagnose ingen erkendelse af, at hans psykiske tilstand og adfærd var belastende/hæmmende for hans forældreskab. Dette vil blive tydeliggjort nedenfor.

Den anden tilgang er mere indirekte, hvor de psykiske vanskeligheder hos forældrene ikke ved henvisningen til os er klart formuleret

som en betydningsfuld faktor for barnets trivsel og udvikling i familien, eller hvor omfanget af disse vanskeligheder ikke er kendt.

Som eksempel på det sidste med uklarhed om omfanget, fik vi henvist en depressiv mor med sin 11-årige datter Trine. Først efter et års kontakt blev klart for os, at denne mors meget skrøbelige psykiske tilstand havde været årelang med op og nedture, ligesom det blev tydeligt for os, at det ikke var muligt at arbejde med en egentlig ændring af mors grundlæggende forholdemåder og handlemønstre.

Et andet eksempel på den mere indirekte tilgang er en henvisning, vi fik for flere år siden af en far, der pga. alkoholmisbrug hos fraskilt hustru fik overdraget hovedansvaret for deres 12 årige datter Birte, hvorved han overgik fra weekendfar til fuldtidsfar. Faderens psykiske vanskeligheder, OCD var beskrevet af voksenpsykiatrien ved henvisningen. Han blev beskrevet som velmedicineret og egnet til at overtage det fulde ansvar for Birte. Far ønskede henvisning til Familiecentret, fordi han følte sig usikker i sin nye rolle som fuldtidsfar og ønskede konkret råd og vejledning til, hvordan han skulle tackle datterens søvnproblemer.

Far ønskede ikke at tale om sine psykiske problemer. Han var tydeligt fyldt med skam, og det var ham magtpåliggende, at vi ikke talte om

sygdommen, mens datteren hørte det. Denne far – og mange andre med ham i samme situation, – tænkte, at det ville skade datteren at høre om sygdommen, og han var bekymret for, om hans symptomer ville smitte barnet, hvis der blev talt for meget herom. Fars ønske var at leve op til egne forventninger om at være en ideel far for sin datter.

Vores udgangspunkt i mødet med disse psykisk syge forældre er at møde dem som forældre. Det er forældredelen, vi søger kontakt med og ikke med patientdelen, idet behandlingen af den psykiske lidelse forgår i voksenpsykiatrien.

At skabe en arbejdsalliance

I kontakten med familierne møder vi nogle udfordringer og dilemmaer, som er af en særlig karakter. Den relationelle kontekst i familien kan betegnes som præget af enmeshment eller sammen-smeltning, d.v.s. at relationerne er præget af, at forskelle og differentiering mellem individerne virker truende og uønskede. Forældrene er ikke i stand til at adskille deres eget perspektiv fra børnenes. Vi skal således etablere en kontakt med familien, hvor 'et væsentligt tema er at fokusere på den infiltrerede relation mellem barn og forældre og et andet er at fremme/ understøtte udviklingsmæssig differentiering hos barnet. Et af mid-

lerne i vort arbejde er at skabe en alliance med forælderen og tune os ind på hans/hendes særlige univers og historie, samtidig med, at vi har barnets udviklingsbehov i fokus. Arbejdsalliancen med forælderen defineres ved, at den fælles opgave og interesse er at sørge for, at barnet får de bedst mulige udviklingsbetingelser; en anden del af alliancen opbygges ved, at vi nænsomt sammen med forældrene ser på, hvordan deres dagligdag er, i stedet for på drømmen om, hvordan den kunne være, hvorved vi tydeliggør begrænsningerne i den faktiske forældrefunktion.

Det er en vigtig pointe, at vores tilgang er at spejle og gyldiggøre den enkelte forældres måde at opleve og agere på. Hermed søger vi at synliggøre begrænsningerne hos den enkelte forældre uden at forvente, at der kan ændres på disse begrænsninger. Mange forældre siger direkte: sådan er jeg og det kan jeg ikke lave om på. Vi har ofte oplevet, at når vi først er kommet til den fælles forståelse, at vi sammen må erkende de psykiske vanskeligheder som et vilkår, og at ingen af parterne forventer at forælderen grundlæggende kan ændre på sig selv, så sker der noget radikalt i kontakten med familien. Når konteksten klart bliver om defineret fra at være råd og vejledning om, hvordan forælderen kunne agere anderledes, til at være samarbejde

om, hvad forældre og barn magter og hvor der skal kompenseres for begrænsningerne, så falder der ofte en ro over kontakten, som gør, at både familien og vi kan reflektere mere frit over situationen. Det skal understreges, at denne kontekstafklaring kan være en langvarig proces, der tager mange måneder. Netop fordi den syges univers og virkelighedsopfattelse er speciel og kontakten ofte er sårbar og skrøbelig, er det særligt krævende for behandleren at lære den syges måde at fungere på at kende, uden samtidig at blive fanget ind af det og lade det fylde så meget, at barnets perspektiv og behov træder i baggrunden.

Den psykisk skrøbelige forældre vil ofte være meget optaget af sig selv og sine symptomer. Vi kan for at opretholde kontakten let komme til at blive så indfanget af forældere-rens klager, kriser og smerte, at opmærksomheden overfor, hvad det betyder for barnets situation og udvikling ikke får plads nok. I denne forbindelse er det en fordel at være to behandlere, idet vi hermed kan dele opmærksomheden sådan, at den ene »hører med barnets øre«, mens den anden holder kontakten med forælderen.

Det første mål i den førømtalte familie med far og Birte blev således at skabe en bæredygtig kontakt og alliance med far, hvor vi blev troværdige samarbejdspartnere, der

respekterede og anerkendte hans rolle som far. Vi lyttede til ham, anerkendte hans særlige behov og talte om, hvordan de psykiske vanskeligheder viste sig i hverdagen med særligt fokus på, hvordan de konkret greb ind i hans måde at varetage forældreopgaven på. F.eks. havde han en meget lav stresstærskel og tålte egentlig ikke, at datteren havde for mange veninder med hjem. I ønsket om at være en god far, og fordi en side af ham syntes, at det var rart med mennesker omkring sig, støttede han dog samtidig datteren i at invitere veninderne hjem og bød på aftensmad. De mange mennesker i lejligheden stressede ham imidlertid, og det resulterede ofte i, at han skældte voldsomt ud og bortviste veninderne uden varsel. I fællessamtalen med far og datter herom spejlede og anerkendte vi fars drøm om at imødekomme sin datters ønske om veninder hjemme. Samtidig konstaterede vi, at disse mange veninder stressede ham og at stress medførte en angst, som igen stressede. En negativ spiral med tvangshandlinger var startet. Ved at tydeliggøre hvad der skete, blev faren i stand til, med vores støtte, selv at registrere, at det var hans særlige sårbarhed i stresssituationer, der udløste de uforudsigelige reaktioner.

I dialogen adskilles det, der hører til barnets virkelighed fra faderens virkelighedsopfattelse. Med

andre ord giver vi faren forståelse og accept for hans intentioner og drømme, men også for hans vanskeligheder med at leve op til dem. Samtidig fastholder vi virkeligheden og dens konsekvenser for barnet. Ikke fordi vi herved forventer ændring fra farens side, men for at tydeliggøre, hvad der sker og hvad det betyder for barnet; derved tager vi et lille skridt i omorganiseringen af relationen mellem forældre og barn.

Dialogen

Som ovennævnte eksempel illustrerer, er det i dialogen med forældrene vigtigt at have øje for forskelligheden i vore opfattelser fremfor at forvente en fælles forståelse. Man kan sige, at vi har to søjler i kommunikationen:

1. Den voksnes virkelighed og behov i forhold til de konkrete psykiske vanskeligheder, hvor vores opgave er at rumme og spejle denne virkelighed uden at diskutere eller »løse« den.
2. Barnets behov og perspektiv og dets konkrete virkelighed.

Målet er at skabe en relation, hvor det er muligt at tale om begge dele og samtidig hjælpe med at adskille det i hverdagen.

Det er uundgåeligt, at der i dialogen opstår uenigheder i virke-

lighedsopfattelse og vurderinger af barnets behov og reaktioner. Forældrenes grad af sygdomserkendelse har en betydning for, hvordan dialogen udfolder sig; jo mindre sygdomserkendelse der er, jo sværere er det for behandleren ikke at søge at få forældrene til at forstå eller blive enige med os om, hvad der er bedst for barnet.

F.eks. er det en karakteristisk dynamik, at den syge forældre ikke kan tage forældreautoriteten på sig og stille aldersrelevante krav til barnet. Dette kræver en differentieringsgrad i relationen, som netop ikke er til stede i disse familier.

Det kan f.eks. udmønte sig i, at forælderen ikke magter at sige fra overfor barnets plageri om at købe uforholdsmæssige mængder af legetøj eller tøj. Forælderen magter ikke at blive konfronteret med barnets frustration og evt. vrede over et nej. I Birtes familie erkendte faren, at han godt vidste, at det ikke var rimeligt, at han gav efter for barnets ønsker om dyrt tøj, men også at han vidste, at han ikke magtede at lave om på dette. I en anden familie – hvor faren ikke havde nogen erkendelse af egne vanskeligheder – kunne han slet ikke se, at det kunne være nødvendigt at sige fra overfor at købe legetøj hver dag. Så længe han havde råd til det, var der efter hans opfattelse ingen grund til at lave om på det. Tilsvarende kunne han ikke se, at

det ikke var rimeligt, at han bar en 8-årig dreng på ryggen til og fra skole. Så længe ryggen kunne klare det, var det i orden.

Det er som behandler en stor udfordring ikke at forvente, at vi kan nå frem til en fælles forståelse af problemerne. I kontakten med den syge forældre bliver vi nemt fanget af ønsket om at blive forstået og selv at forstå, og vi skal i arbejdet med psykisk syge forældre bruge vores faglige viden om børn på en anden og mere autoritativ måde, end vi er vant til i familiebehandlingen.

I andre typer familierapi ville vi f.eks. arbejde mere reflekterende med, hvad der gjorde det svært for forælderen at påtage sig forældreautoriteten, eller hvordan de kunne ændre deres måde at håndtere konflikter i familien.

Men i kontakten med den psykisk syge bliver vi ofte forstået og tolket ind i deres univers og særlige selvforståelse. Det kan betyde, at vores intentioner og udspil i kontakten og dialogen ikke bliver mødt på den måde, vi havde forestillet os. Den syge er ofte præget af sort-hvid tænkning, hvilket indebærer at forskelligheder og uenigheder kan blive opfattet som fjendtlighed. »Hvis du ikke er 100% med mig, er du imod mig«.

Eksempelvis blev vores dialog med den skizofrene far om hans søns ønske om at sætte sit eget julepynt på juletræet tolket som om vi ikke respekterede fars barndomsjulepynt, og han blev vred på os.

Eller en depressiv mors ønske om vores gode råd til at klare hverdagen, når børnene ikke hørte efter, var vanskelig at indfri, fordi når vi talte om de konkrete eksempler i hverdagen, blev vores udspil tolket ind i mors forestillinger om, at vi alene var ude på at fjerne børnene.

I arbejdet med disse familier er det bedste vi kan gøre at spejle, at det er sådan forælderen ser det og sådan de reagerer. Vi kan tydeliggøre den måde, forælderen ser på det ved at spejle opfattelsen og markere, at vi har forstået at det er sådan. Samtidig kan vi nænsomt udtrykke, hvordan vi med vores faglige viden ser på det og holde fokus på konsekvensen for barnet.

Den faglige udfordring er her dels at stå imod presset fra at blive fortolket som fjendtlige eller afvisende, dels neutralt at holde fast i forskellighederne uden at forsøge at overbevise, og endelig at formidle holdningen, at selv om vi er uenige, så kan vi stadig tale sammen om, hvordan barnet får det bedst muligt.

Eksempel: I Birthes familie gik der $\frac{3}{4}$ år før far syntes, at det var ok at

tale med datteren om farens sygdom. Angsten for anbringelse, og hans skamfuldhed over egen sygdom var i lang tid temaer, som nænsomt blev berørt og benævnt som noget virkeligt. Ligeledes skulle vores troværdighed om, hvad der var vores opgave, opbygges. Ikke at det entydigt kan komme på plads en gang for alle, for den psykisk svage forældre vil svinge meget i kontakten og disse svingninger vil hele tiden udfordre vores kontakt og samarbejde.

I denne sag lykkedes det os at få en samarbejdsalliance med far; her 6 år efter henvisningen kan han stadig se en mening i at tale med os. Denne far kan efterhånden erkende forskellen på drømmen om at være en ideal far og virkelighedens begrænsninger. Men alligevel er denne erkendelse ikke blevet en integreret del af hans selvopfattelse, og han er ikke i stand til at holde fast i den, når han står i de konkrete svære situationer og beslutninger vedr. datteren. Han har derfor til stadighed brug for at få det gentaget og holdt i live gennem samtaler eller evt. ved en telefonopringning. Man kan sige, at behandleren kommer til at fungere som det Stern kalder »fremkaldt ledsager« i den forstand, at hun for faren kommer til at stå som repræsentant for en version af virkeligheden, som han kan holde ud og som han kan »række ud efter«, når det er nødvendigt.

Vores udgangspunkt er, at en ansvarlig forældre også er en forældre, der kan give det ansvar han/hun ikke magter på udvalgte områder til andre midlertidigt eller vedvarende. Men det er ikke nemt at komme dertil. Hverken for os at formidle eller for den enkelte forældre at erkende. Det kan være en smertefuld proces, der kræver lang tid og støtte.

Vi har i denne sag haft en dialog med far om hans psykiske tilstand og dens betydning for hans forældrefunktion. I de perioder, hvor datteren blev en del af fars syge systemer og fantasier, understøttede vi, at han blev indlagt og barnet midlertidigt blev anbragt, fordi hans sygdom lige nu var af en sådan karakter, at han ikke kunne passe på sin datter. Hans ansvar som forældre blev understreget ved at inddrage ham i beslutninger om eventuelle foranstaltninger. Vi samarbejdede med hans forældreansvar.

Eksemplet viser den afgørende betydning, det har for indsatsen overfor barnet, at der er en tæt og respektfuld kontakt til forælderen. Endvidere at det er vigtigt med kontinuiteten i kontakten, så vi kan vise respekt for den enkeltes forældres særegne situation og historie, og samtidig holde fokus på barnet i indsatsen. Vi skal være der og anerkende de gode perioder og altid anerkende de positive hand-

linger, forældrene udøver. Og vi skal være der i de dårlige perioder, hvor forældrene bliver overvældet af kaotiske og dramatiske tanker og trang til hurtige løsninger for både sig selv og børnene.

Vi skal samtidig holde os for øje, at en selv bærende proces, hvor forælderen med en støtte udefra selv kan reorganisere og udvikle en mere hensigtsmæssig forældrefunktion, næppe er et realistisk mål.

Fokus på barnet

Vi har beskrevet, hvor kompliceret og invaderende interaktionen med de syge voksne kan være. For børnene er den helt grundlæggende belastning, at så afgørende processer som forældrens evne til at aflæse og spejle barnets intentioner og signaler på en afbalanceret måde er mangelfuld eller ustabil. Forælderen kan i sine reaktioner på barnets signaler blive så overvældet af egne affekter og følelser, at hun reagerer impulsstyret eller helt undlader at reagere på barnets udspil. I begge situationer påvirkes relationen og barnets selvudvikling. Winnicott udtrykker konsekvensen for barnet på den måde, at når barnet ikke har mulighed for at se den indre repræsentation af sig selv reflekteret i forældrens spejling, men i stedet finder forælderen og dennes behov, forstyrres selvudviklingen. Barnet

får vanskeligheder med at danne stabile indre repræsentationer af sig selv og andre, ligesom barnets kapacitet til selvregulering reduceres.

Barnets selvudvikling er tæt forbundet med dets relation til forælderen. Selv om vi ikke grundlæggende kan ændre på forældrens funktion, kan vi ved at arbejde relationsorienteret ændre relationen i den forstand, at barnet i højere grad bliver frisat i sin egen selvudvikling. Vores opgave er at støtte barnet til at vokse og udvikle sig, selv om forælderen ikke kan vokse med.

I forhold til relationsarbejdet er ledetrådene således: differentiering, adskillelse, fokus på forskelle. Vi vil nedenfor uddybe og illustrere forskellige aspekter af dette differentieringsarbejde.

Differentieringen – hvordan man bliver sig selv

Det er et karakteristisk træk ved børnene, at de ofte har en meget vag oplevelse af sig selv, og at evnen til at mentalisere og reflektere kan være stærkt forstyrret. Børnenes tanker, forestillinger og billeder af, hvordan det er at være mig og hvordan det er forskelligt fra at være den anden bliver utydelige og uformulerede. At vokse op med en psykisk syg forældre som ikke er i stand til at aflæse og afstemme sig i forhold til barnets affekter og

behov betyder, at barnet i utallige små samspilssituationer ikke får rum til at mærke sig selv, og ikke får hjælp til at forstå og organisere egne følelser og erfaringer. Kræfterne bruges på at opfange og tilpasse sig til den syges univers, og relationen til omsorgspersonen bliver præget af sammensmeltning.

Benjamin betoner i sin beskrivelse af »enmeshed« relationer desuden, at der ikke blot er tale om manglende differentiering, men der er også et element af kontrol/underkastelse. Den syge kommer ud fra sit eget univers til at kontrollere og definere, hvad der foregår i og omkring barnet, og barnets indre repræsentationer præges heraf.

Et helt dagligdags eksempel på disse mekanismer er den 10 årige pige, der kommer hjem til sin mor, som er depressiv. Hun fortæller, at hun bliver drillet af de andre piger i klassen. Dette starter en reaktion hos moren af desperation over, at verden er så ond, og selvbejdelse over at være en utilstrækkelig mor. Opmærksomheden bliver overtaget af morens klager og følelsesudbrud. Datterens tristhed og rådvildhed bliver invaderet og forvandlet til store spørgsmål om ondskab og utilstrækkelighed. Pigen reagerer med at trække sig for ikke yderligere at ophidse moren. Hun får således hverken trøst eller hjælp til at finde ud af,

hvordan hun kan forholde sig til situationen i skolen, og hendes psykiske realitet – at være blevet drillet – bekræftes ikke i samspillet. På et andet plan er der risiko for, at hun kommer til at opfatte sig selv som en tyrant, der med sin bøn om hjælp fremkalder stærke følelser af afmagt.

Stern beskriver, at repræsentationerne ikke blot dannes ved internalisering af interaktionserfaringerne, men gennem den subjektive oplevelse af at være med den anden person. Repræsentationerne formes indefra på basis af hvad der sker med selvet mens det er sammen med andre. Barnet er selv aktiv i samspillet og i organiseringen af sin indre verden.

I samspillet med den syge forældre bliver det vanskeligt for barnet at skabe sammenhængende mening i selvoplevelsen. Vi oplever, at børnene kan have svært ved at sprogliggøre især de samspilserfaringer, der har med den syge at gøre; de har svært ved overhovedet at formidle et sprogligt billede af deres oplevelse. Man får fornemmelsen af, at børnene ikke bare har svært ved at finde ordene, men at de ikke kan få fat i den oplevelsesmæssige og følelsesmæssige side af erfaringerne, og skabe sammenhængende historier om erfaringerne. Deres evne til at træde et skridt tilbage fra den konkrete samspilsepisode

og reflektere over den i dens forskellige aspekter er svækket og i værste fald direkte forvrænget. I Sterns begrebsverden er det de fire aspekter, der hører til kerneselvet som er påvirkede: selvhandling, selvsammenhæng, selvaffektivitet og selvhistorie.

Det var eksempelvis en langvarig proces at hjælpe den 10-årige Sofie, der besøger sin psykisk syge mor et par timer om ugen til overhovedet at reflektere over, hvordan det er for hende selv at være der. Det er ikke bare et spørgsmål om, at Sofie gerne vil være loyal mod sin mor og derfor ikke vil udtrykke nogen utilfredshed med at besøge hende. Det er simpelthen svært for hende at få fat på, hvordan hun følelsesmæssigt har det med det. Man kan sige, at ligesom hun beskriver, at hun under besøget bare sidder helt stiv på en stol og iagttager sin mor, således er hun også psykisk stivnet i sine egne følelsesmæssige reaktioner. Det er en erfaring, som hun ikke kan formulere sig om, og ikke kan se nogen alternativer til, men som bare skal klares bedst muligt.

I nogle tilfælde er barnets selvopfattelse ikke bare præget af vaghed, men selvopfattelsen kan indeholde aspekter af direkte forvrængninger. F.eks. havde Peter med den skizofrene far udviklet en bevidsthed om sig selv som et ondt barn. Dette kunne komme til udtryk, når dren-

gen oplevede, at han havde stillet et krav til faren, som denne ikke magtede at imødekomme, ligesom han ikke magtede at hjælpe Peter med at regulere sin frustration. Peters reaktion var da et heftigt raserianfald efterfulgt af så stærke selvbebrejdelser, at han bad faren om at dræbe ham, fordi han var et ondt barn. Det var særligt bekymrende, at dette reaktionsmønster ikke skete som et resultat af vrede fra farens side, men snarere som resultat af, at drengen oplevede afmagten og desperationen hos faren. Det er måske mindre truende at opleve egen ondskab end at opleve, at man er overladt til en magtesløs og uforudsigelig forældre. Tilknytningsteorien giver med begrebet disorganiseret sammenbrud en god beskrivelse af barnets reaktioner, når omsorgsgiveren på een gang er den der udgør frustrationen og truslen, samtidig med at han ikke er i stand til at yde barnet hjælp til at regulere og organisere dets egne følelsesmæssige impulser. Dette eksempel er dramatisk, men dynamikken i udviklingen af forvrængninger i selvopfattelsen er karakteristisk, også når det drejer sig om mindre alvorlige tilfælde.

En central del af behandlingen er at støtte barnet til selv at rette fokus på sig selv som en person adskilt fra forælderen, og lidt efter lidt at erkende, at her er noget som forælde-

ren ikke magter at hjælpe med til. Trine i eksemplet med den depressive mor måtte langsomt støttes til at erkende, at det var umuligt for moren at rumme nogle af datterens oplevelser, og at hun måtte få hjælp til at bearbejde tingene i andre relationer. Peter i eksemplet ovenfor måtte støttes til at kunne opleve sin egen frustration og surhed som legitime følelser som er forståelige for andre mennesker, (men som faren dog har svært ved at håndtere).

I nogle tilfælde kan dette aspekt af arbejdet foregå i fællessamtaler med forælderen og barnet. Dette kræver naturligvis, at forælderen i rimelig grad er i stand til og accepterer at lade sig styre i samtalen, således at barnets perspektiv kan få rum i dialogen. Metodisk kræver det, at vi er meget opmærksomme på de to søjler i dialogen, som vi tidligere har omtalt.

Det sker jævnlige, at vi vækker forælderen vrede, når vi legitimerer og gyldiggør barnets følelser og oplevelser. Forældrene kan blive vrede over, at vi skaber unødige problemer. I disse tilfælde kan man sige, at vi har funktion som »lynafledere« for vreden, eller at vi går ind i en triangulering, hvor det er os, der bliver genstand for vreden, og barnet får lidt luft. Hvis kontakten med den syge forældre er god nok – og vi afholder os fra at prøve at få ham eller hende til at forstå, men blot spejler hans/hendes vrede, – så kan dette være nogle vigtige ud-

vekslinger i behandlingen for både barn og forældre..

Det er vigtigt for barnet, hvis det lykkes os at spejle barnets perspektiv og behov, mens forælderen hører på det og at konstatere, at forældre og barn kan have forskellige perspektiver og historier, også selv om det ikke kan overføres til generelle ændringer i relationen. F.eks. talte vi med Peter om hans oplevelse og hans loyalitetskonflikt i forhold til de meget voldsomme konflikter mellem hans far og fraskilte mor. Peters far kunne efterhånden holde ud at høre, at hans dreng talte med os om dette uden at blive alt for vred og tungsindig. Men samtidig fastholdt faren, at han ikke kunne se nogen grund til at tale mere om det, i og med at moren var flyttet, og han derfor ikke tænkte mere på hende.

I andre tilfælde er det vores erfaring, at enesamtaler med barnet kan være hensigtsmæssige. For at nærme sig de mere følelsesmæssige aspekter kan barnet have brug for, at der er tid og rum til at arbejde med temaerne på dets egne præmisser og i eget tempo. Det er dog afgørende, at barnet oplever at respekten for den syge forælderen fortsat er til stede, og vi har bl.a. af denne grund fundet det nyttigt at veksle mellem fællessamtaler og enesamtaler.

I denne type samtaler oplever vi sjældent, at forælderen eller barnet som udgangspunkt præsentere-

rer noget relationelt problem eller konflikt, som de godt vil tale om. At opleve et relationelt problem forudsætter vel også, at der er en differentiering og evt. modsætning. Samtalerne har således snarere karakter af en løbende dialog om dagligdagens konkrete små og store hændelser. Inden for denne ramme forsøger vi som behandlere hele tiden at have fokus på, hvordan vi kan understøtte og forstørre tegn på forskellighed og differentiering i relationen.

Barnets behov for at få tydeliggjort forælderen

Et væsentligt aspekt ved differentieringen er at hjælpe barnet med at få et tydeligere og mere realistisk billede af den syge forældre.

På det konkrete plan må barnet have mulighed for at få svar på spørgsmål som: hvorfor reagerer mor/far anderledes end andre, hvad vil det sige at min mor/far er psykisk syg, hvad er det for en sygdom, hvorfor tager hun piller, hvorfor kommer hun på hospitalet, hvornår bliver hun rask o.s.v.

For at give barnet grundige informationer om forælders psykiske sygdom har det været nyttigt at inddrage det voksenpsykiatriske system, som kender forælderen i fællessamtale med barnet. Det at få en nøgtern forklaring på sygdommen kan være med til at af-

dramatisere og gøre det mere forståeligt for barnet. Men samtidig er det vigtigt at en sådan samtale ikke kommer til at stå alene, men at vi, der kender barnet, følger op på den.

Barnet skal have hjælp til at stille spørgsmålene og svarerne skal udfoldes i en sammenhæng, hvor barnet dels kan få reel saglig information samtidig med at det bliver gjort i en form, som barnet kan kapere og – ikke mindst – den syge forældre kan acceptere. Det er vigtigt, at vi forhandler med forælderen om hvilke ord, der kan bruges o.s.v. Og vi må give barnet mulighed for at fordøje informationerne og forankre dem i dets konkrete erfaringer med forælderen. I denne forbindelse kan det være vigtigt at være opmærksom på, at det ofte er lettere for barnet at genkende end selv at rekonstruere. Vi må derfor gå foran med at få episoderne beskrevet og udfoldet.

Barnet skal endvidere på det psykologiske og relationelle plan have hjælp til at udvikle et tydeligt billede af forælderen, for herved at støtte differentieringen. Barnet skal støttes til at korrigere sine indre repræsentationer og forestillinger om forælders position og interaktionserfaringerne med forælderen.

Barnet skal have korrigeret det ofte idealiserede billede af forælderen, som er blevet udviklet af

både barn og forældre, hvorved også barnets selvrepræsentationer ændres. Det må tydeliggøres, hvad forælderen magter i relationen til barnet, og hvilke begrænsninger sygdommen afstedkommer. Barnet må hjælpes til at acceptere forælderenes uformåenhed, og til at forstå forælderenes reaktioner og sine egne handlemuligheder i lyset af dette. Denne del af arbejdet kan være langvarig og til tider smertefuld, og den kræver, at vi så vidt det overhovedet er muligt hele tiden inddrager såvel barn som forældre. Forudsætningen for disse fællessamtaler er også, at vi som tidligere beskrevet har opnået en arbejdsalliance med forælderen.

F.eks. havde Birte opbygget et indre idealiseret billede af sin far, som en far der kunne klare alting, og som bl.a. hendes kammerater så vældig op til. Her gik arbejdet ud på i små portioner at tydeliggøre for Birte, hvad det var der var svært for faren, (f.eks. at holde ud at sige nej til hendes ønsker), og hvordan hans angst begrænsede ham (f.eks. i at gå til forældremøder eller, som omtalt, at have venner derhjemme). Dette var en følelsesmæssigt meget svær proces for Birte, hvor hun ind imellem blev vred over det vi sagde. Her var samarbejdet med faren afgørende, d.v.s. at støtte ham i ikke at gå med på datterens idealisering, men overfor pigen bekræfte de begrænsninger, sygdommen indebar for hans måde at leve på.

Også her gælder det, at selv om vi ikke arbejder direkte på at ændre relationen i den forstand, at forælderen udvikler en anderledes måde at reagere overfor barnet, så bliver relationen alligevel lidt anderledes, i og med at det tydeliggøres, hvad der sker i interaktionen mellem barn og forældre. Barnet får mulighed for at se sig selv som adskilt fra de forældrereaktioner, som er domineret af sygdommen.

I arbejdet med Peter og hans far var det vigtigt, at vi arbejdede med dem sammen. Når vi skulle tydeliggøre forskellen på, hvad der var Peters behov og hvad der var farens begrænsede formåen kunne vi tage udgangspunkt i de helt dagligdags hændelser der skete mellem dem her og nu. Et eksempel er at Peter taler om at gå til fægtning. For faren er dette en helt umulig tanke, som starter en lang og følelsesladet talestrøm om hans egne »uhyggelige« oplevelser med en fægtelærer, da han selv var dreng. Peter bliver naturligvis forskrækket, og det er ikke reelt muligt at få faren til at erkende forskellen mellem hans egne oplevelser og Peters situation. Men vi kan alligevel gøre det klart for Peter, at her er en situation hvor fars »mørke tanker« kommer til at fylde, og at ønsket om at gå til fægtning er legitimt og evt. kan opfyldes på anden måde end ved hans fars hjælp alene.

Et andet eksempel er, at Peter i fritidshjemmet er kommet i tanker om, at han alligevel gerne vil med til fastelavnsfest, selv om han tidligere havde sagt nej. Dette afstedkommer irritation og afvisning fra faren, som finder det helt uoverskueligt og urimeligt. Igen kan vi bruge situationen til at tydeliggøre, at det ikke er fordi det er forkert, at Peter kan være i tvivl om, hvad han vil, men at hans far bliver vred fordi han ikke kan magte, at der sker pludselige ændringer i planerne. Differentieringen støttes i og med, at det tydeliggøres for Peter, hvad det er der sker for faren.

Eksemplerne viser, at vi dels kunne bruge de interaktioner, der opstod her og nu i situationen, og dels at farens reaktioner kunne beskrives i en form, som han kunne bekræfte eller i hvert fald holde ud at høre på uden at protestere. I denne familie, var det måske et for højt et ambitionsniveau at sige, at vi sammen kan skabe en ny historie om det, der sker mellem far og søn. Denne far var – i modsætning til eksemplet med Birte – ikke i stand til at distancere sig selv fra sin sygdom, og havde ikke nogen sygdomserkendelse. Han fastholdt sin egen synsvinkel. Men forælderen tilstedeværelse, når vi taler med barnet, kan være et nødvendigt skridt for at barnet overhovedet tør gå ind i en sådan dialog om,

hvad der sker. I og med at differentieringen endnu er ufuldkommen, skal barnet stadig have mulighed for at checke med forælderen om tankerne og historien er o.k., og om vores bidrag kan accepteres som en mulighed. Endvidere kan det, at forælderen direkte hører og ser barnets ønske/behov for at få svar på diverse spørgsmål være det, der skal til, for at han accepterer nødvendigheden af, at der tales om det. Her er det vigtigt at vi er til stede, så vi kan fange, forstørre og gyldiggøre barnets behov for at begribe forælderen reaktioner.

Fra selvforsynende til selvstændig

At børnene ofte har udviklet kompetence til at klare mange situationer selv, kan forlede omgivelserne til at betragte dem som veltilpassede trods alt. Man kan sige at de mange små og store frustrationer i samspelet med den syge bevirker, at børnene tvinges til selv at kompensere for manglerne hos omsorgsgiveren, og udvikler måder til at klare sig selv. Børnene bliver mestre i at manøvrere og reagere ud fra hvad situationen og den syge kræver, men de har svært ved at agere ud fra egne behov og ønsker.

Børnene bliver dygtige til at hjælpe den syge og klare uforudsigelige situationer, til at klare selv at skulle sørge for at få dagligdagen til at fungere, og til at

klare at gribe lykken her og nu og gemme det ubehagelige væk. Men de udvikler også en omnipotent opfattelse af, at de selv kan og skal klare alt. De har svært ved at stille krav eller bede om hjælp fra andre, samtidig med at de kan have svært ved at træffe beslutninger og sætte mål for sig selv. Opvokset med en psykisk syg omsorgsgiver mangler de relationelle erfaringer med at kunne udveksle, forhandle og gå på kompromis, men er mestre i enten at tilpasse sig eller at tiltage sig kontrollen afhængigt af situation og temperament.. Det selvforsynende barn tror ikke at nogen vil hjælpe, men må »stjæle« sig til det, det ønsker, mens selvstændighed indebærer en differentiering og organisering af selvet, hvor man er blevet mødt på sine behov, og efterhånden bliver i stand til at tage vare på sig selv på en afbalanceret måde.

I arbejdet med børnene er det vigtigt, at vi på den ene side anerkender og gyldiggør de strategier barnet har udviklet, og sætter dem ind i en meningsfuld sammenhæng med deres situation. Alene dette kan være en stor lettelse for barnet. Samtidig må vi starte en dialog og forhandling med barnet om i hvilket omfang det kan klare at tage ansvar, og hvad der er rimeligt. Her kan vi som behandlere komme i et dilemma, fordi vi må anerkende behovet for at børnene tager ansvar i nogle situationer som vi normalt

ikke anser for rimeligt. F.eks. måtte Birte tage det ansvar, selv at sige fra overfor kammeraternes besøg under hensyn til hans fars angst og formåen, selv om hun selv havde lyst til at have dem på besøg.

I eksemplet med Sofie tog hun selv ansvar for at besøge sin syge mor i et par timer. Hun var et barn, som var meget hårdnakket i sin beslutning om at ville gennemføre dette. Hun havde udviklet forskellige strategier til at klare samværet bl.a. at undlade at svare på visse af morens spørgsmål. Det var en lettelse for hende at tale om det. F.eks. når hun undlod at fortælle moren, at hun havde besøgt en bestemt veninde, som moren havde fantasier om var ond, så var det hendes måde at klare samværet med moren uden for store dramaer. Samtale med Sofie om, hvad hun kunne gøre for at bede om hjælp, hvis hun blev forskrækket over sin mors reaktioner (som ind imellem var psykotiske) førte ingen steder. Hun kunne ikke forestille sig, at nogen skulle kunne hjælpe hende med det. På et tidspunkt udviklede morens sygdom sig dog så voldsomt, at det måtte vurderes som uforsvarligt at Sofie fortsat besøgte hende, på trods af at hun selv gav udtryk for at hun godt kunne klare det.

Det er en vigtig funktion for os som behandlere, at vi kan tilbyde os som nyttige for barnet i den forstand, at barnet får en oplevelse af

at blive taget alvorligt i dets bestræbelser og overvejelser; det kan danne udgangspunkt for, at barnet får mod på at tage imod hjælp fra voksne.

Det at børnenes ansvarstagen bliver set og anerkendt, at det bliver delt med nogen og bliver genstand for refleksion og forhandling er medvirkende til, at det kan blive til en kompetence, som kan blive en mere sund del af selvet. Man kan sige, at det kan blive en mestringsstrategi snarere end en overlevelsesstrategi.

En illustration af dette er en 12-årig Mathias, der var vokset op med to psykisk skrøbelige forældre, som var skilt. Han havde den erfaring, at små spørgsmål kunne udvikle sig til uforudsigelige og eksplosive konflikter mellem forældrene, med langvarige depressive reaktioner for moderen til følge. Hans overlevelsesstrategi i dette var at tilpasse sig og forsøge at navigere, så han ikke var medvirkende til at skabe konflikt. De psykiske omkostninger for Mathias var store, bl.a. var han særdeles stresset og forvirret omkring sig selv, og var bange for at »gå i sort« når han mærkede en konflikt under opsejling. Mathias udviklede efterhånden en strategi, hvor han brugte samtalerne med os til at få overblik over en given situation (f.eks. hvornår han skulle besøge hvem, hvem der skulle betale hans ting o.s.v.) og hvilke reaktioner, han kunne forvente. Herved

kunne han i det små beslutte sig til selv at komme med et udspil til forældrene, som kunne være rimeligt for alle parter inklusiv ham selv. Hvad angik de store linier i samværsordningen fastholdt Mathias, at dette skulle foregå via sagsbehandleren, således at forældrene ikke skulle forhandle direkte eller gennem ham. Mathias prøvede fortsat at undgå direkte konfrontationer og konflikter med sine forældre, men han oplevede selv, at det overblik og de handlemuligheder han opdagede hos sig selv bidrog til, at han ikke blev suget ind i forældrenes univers. Fagligt set ligger det forebyggende aspekt her, fordi hans øgede handlemuligheder og større selvbevidsthed modvirker risikoen for, at han bliver ligeså psykisk ustabil som sine forældre.

Svingningerne i forælderens tilstand

Livet i en familie med en psykisk syg er som oftest præget af mange op- og nedture afhængigt af den syges tilstand. Det, der den ene dag var acceptabelt, kan den næste dag være anledning til store følelsesudladninger. Bedst som man tror, at tingene nu er kommet ind i et nogenlunde roligt og normalt leje, kan den syges tilstand og reaktioner igen blive præget af ustabilitet og evt. forvrængninger. Opfattelsen af virkeligheden kan

således skifte, og barnet er vænnet til at leve med en uforudsigelighed, som kan være særdeles svær at håndtere. I de gode perioder holder den syge som nævnt ofte selv liv i en forestilling om, at nu skal det hele nok gå fremad. En evt. forbedrelse på fornyet dårlige perioder bliver skudt væk. Barnet overtager naturligvis gerne den opfattelse, at nu bliver mor/far snart rask, og alting bliver normalt. Derfor kan forværringen af sygdommen komme helt bag på den syges omgivelser. For barnet betyder det, at megen energi er bundet i at prøve at lodde, hvordan den aktuelle tilstand hos forælderen er, i forsøget på at forudse og evt. kontrollere situationen

Også her er det vigtigt at støtte barn og forældre til at adskille tingene. Først og fremmest er det vigtigt at slå fast, at svingningerne i forældrens tilstand ikke har noget med barnets adfærd at gøre. Det må tydeliggøres, at sygdommen så at sige har sit eget liv, og at de ting barnet gør, ikke kan påvirke den afgørende – en erkendelse der ofte er meget svær for barnet at tro på.

Endvidere kan svingningerne i den syges tilstand bevirke, at barnets konkrete livssituation ændres på afgørende måde, bl.a. hvis den syge får det så dårligt, at der skal indlæggelse til.

Det er vigtigt, så vidt det er muligt, at det ikke bliver disse sving-

ninger, der bliver omdrejningspunktet i barnets liv og planer. Det første skridt i dette arbejde består ofte i, at den syge selv støttes til at erkende, at der altid er en risiko for at sygdommen vil forværres igen, og at finde en måde at få talt med sit barn om dette. At acceptere sygdommen som noget man ikke kan løse, men må lære at leve med kan være så svært, at man undgår at tale med barnet om det. Konsekvensen er, at barnet går alene med sine tanker, og hverdagen får præg af nervøs venten på næste svingning.

Det er klart, at der er et dilemma mellem på den ene side at tage håbet fra mennesker og på den anden side at forsøge at sikre sig i forhold til realistiske risici. Selv om det kan være en belastende proces, er det en nødvendig forudsætning for barnets udvikling, at det får et realistisk syn på tilstanden. Det at få tændt håbet og så få det udslukket igen, er en frustration, som gør noget ved ens handlekraft. For barnet kan det betyde, at det må gøre sig ufølsom og afstå fra at forholde sig til fortid og fremtid, men kun til nutid. Nogle af børnene formulerer f.eks., at »vi kan ikke lave om på det der er sket, og det gælder om at have det godt nu og ikke tænke så meget på fremtiden«.

Hvis alle implicerede, også i barnets netværk, kan tale om realiteterne i sygdommens udvikling, kan det give en vis ro over feltet.

Hvis man i fællesskab kan skabe en slags forudsigelighed i uforudsigeligheden, kan belastningerne ved den gentagne desillusion af håbet om normalitet mindskes. Ud over at det kan give barnet mulighed for at få et realistisk overblik over sin situation, kan det give ro til den syge og medvirke til, at bekymringerne for hvad der kan ske bliver mindsket. Der kan i fællesskab blive lagt planer for, hvad der skal til for at barnets dagligdag og øvrige relationer kan fortsætte så uforstyrret som muligt, så man undgår panikløsninger.

Organiseringen af de forskellige instansers rolle og funktion.

Der er ofte mange forskellige faggrupper fra forskellige sektorer involveret i arbejdet med disse børnefamilier. En præcis organisering og koordinering af det professionelle netværk er et væsentligt led i behandlingen af familien. Følgende punkter er derfor nødvendige at tage højde for:

1. Få overblik over involverede i sagen.

De mange samarbejdsrelationer skal kortlægges og defineres og det kan for eksempel være:

I forhold til den voksne:

- distriktpsychiatri, egen læge, dagcenter, psykiatrisk afdeling, privatpsykiater

I forhold til barnet:

- skole, daginstitution, plejefamilie, aflastning, psykolog, sundhedsplejerske anden foranstaltning.

I forhold til familien:

- sagsbehandler, familiecenter, hjemmehos-støtte

Det er meget forskelligt, hvor mange samarbejdsparter, der er omkring den enkelte familie. Hvem der er relevant at inddrage og på hvilken måde samarbejdet skal organiseres vil afhænge af den konkrete familie og deres problematik. Antallet af samarbejdsparter vil kunne justeres, efterhånden som situationen og barnet udvikler sig.

Når vi har dannet os et overblik over de involverede parter er det efterfølgende vigtigt at:

2. Få lavet en mødestruktur, hvem mødes med hvem og hvor tit.

Vores erfaringer har vist, at det er meget vigtigt med kontinuerlige samarbejds møder.

Hvis vi ikke sætter samarbejdet med de involverede parter i system, er der stor risiko for at vigtige personer/institutioner glemmes. Det kan f.eks. nemt ske at skole og daginstitution ikke bliver inddraget bl.a fordi mange forældre ikke ønsker det. Det kan skyldes flovhed over egen situation, angsten for at blive stemplet som dårlig forældre og tabuet omkring psykisk sygdom, eller at forælderen

simpelthen ikke kan se at det er nødvendigt. Ofte kan dette først lykkes, når der er skabt en alliance med forælderen om det nødvendige i at følge barnets udvikling.

Handleplanen for den enkelte familie må hele tiden være styret af det der er på spil i familien.

Det er vigtigt, at vi samarbejder med fuld åbenhed og tydelighed indbyrdes, og det er vigtigt også overfor forældrene at have åbenhed omkring den viden, vi får fra samarbejdsrelationer. Forældrene skal kende til de målsætninger, der udarbejdes, idet der ellers kan opstå uklarhed og misforståelser og dannes grobund for mistillid og angst, som i forvejen er en del af disse forældres vanskeligheder.

Det er vigtigt, at det ikke bliver forældren, der bliver bindeleddet mellem samarbejdsparter. Den syge er ofte præget af mangel på indre struktur, og livet kan opleves som kaotisk og svingende. Tingene går ofte stærkt og sker på uforudsete tidspunkter. Usikkerhed og forvirring kan således hurtigt forplante sig til det professionelle netværk, og den syges tilbøjelighed til sort-hvid tænkning og splitting kan skabe u hensigtsmæssige uoverensstemmelser og misforståelser mellem samarbejdspartnerne.

Omvendt må modstridende oplysninger og holdninger ikke pr. automatik tilskrives splitting. Igen en balancegang.

Det kan derfor give en ro i arbejdet og i signalerne til forældrene at vide, at vi som samarbejdspartnere har en struktur, der sikrer, at vi jævnligt har lejlighed til at afstemme vores tanker og erfaringer og bekymringer med hinanden, og at vi jævnligt har mulighed for sammen at vurdere barnets situation og udvikling.

Samarbejds møderne er vigtige i forhold til løbende justering af handleplan og målsætning for arbejdet, og møderne skal ikke mindst bruges til at:

3. Afklare roller og ansvar.

Det er særdeles vigtigt, at alle samarbejdsparter er meget klare med hensyn til deres rolle, og at man respekterer hinandens ansvarsområder. Når dette lykkes, kan det være med til at skabe den entydighed omkring familien, som kan være en væsentlig faktor til at mindske den syges kaos og ængstelse samt muligheder for at manipulere med de forskellige parter.

Det er nødvendigt at finde en samarbejdsmodel, hvor sagsbehandleren løbende kan blive opdateret om familiens situation og barnets trivsel, fordi det er sagsbehandleren, der som sagsansvarlig og foranstaltningsansvarlig skal have overblikket. Og det er nødvendigt, at alle involverede klart holder sig til sit eget kompetenceområde. Som

eksempel på manglende klarhed i definition af roller kan nævnes, at på et tidspunkt deltog en støtteperson fra voksenpsykiatrien i skolemøder sammen med Birtes far uden aftale med os, og der opstod forvirring om vedkommendes rolle. Støtten var klart berettiget og relevant for faren og virkede beroligende i forhold til hans angst. Men støttepersonen kom i både farens og efterhånden også egen bevidsthed til at gå langt ind i diskussionen og vurderingen af barnets skolesituation, hvilket var en for alle parter urimelig sammenblanding af roller.

Når man har med familier med psykisk sygdom at gøre, kan den enkelte professionelle nemt føle sig presset af de meget bekymrende signaler, som familien udsender. Det er en udfordring at arbejde med mennesker, både børn og voksne, som på den ene side er meget appellerende og på den anden side lægger stort pres for at være i fred, og man kan nemt komme i tvivl om de øvrige samarbejdspartneres dispositioner.

Som eksempel på dette kan nævnes Birtes far, der hele sit liv har haft store problemer og i mange år fået medicin. Han ønsker af hele sit hjerte at komme fri af det sociale og psykiatriske system. Han synes også ind imellem, at vi udgør en belastning, samtidig med at han appellerer om hjælp til sin

datter. På et tidspunkt opstod der en uoverensstemmelse mellem os og det distriktspsykiatriske center vedr. kontakten med familien. Vi blev af psykiateren bedt om at nedsætte frekvensen af kontakten med faren og datteren, sådan at faren kunne koncentrere sig om at passe sin behandling og sit arbejde. Set med voksenpsykiatriens øjne var kontakthypigheden til os et problem. Fællessamtalerne med barnet fyldte for meget og greb forstyrrende ind i farens udvikling. Set fra vores synspunkt blev børneperspektivet herved skubbet til side.

Ud over samarbejdet med det professionelle netværk omkring familien, er det meget vigtigt at involvere det øvrige personlige og familiemæssige netværk, hvilket uddybes i næste afsnit.

4. Fælles supervision / konsulentbistand

Situationen i familier med psykisk syge er ofte kompliceret og af alvorlig karakter. Arbejdet med den syge er udfordrende og præget af intense følelser, og som behandler kan man ofte blive usikker og få en fornemmelse af at »fare vild« i situationen. Det er derfor nødvendigt, at der ydes løbende supervision af arbejdet, så behandlerne får hjælp til at træde et skridt tilbage og undgå at blive suget ind i den syges univers. Vi har fået fælles

supervision med de mest centrale behandlere i sagen, altid inklusiv sagsbehandler. Supervisionen kan enten have karakter af styring af handleplanen og samarbejdet omkring familien, eller være supervision af den behandlingsmæssige kontakt med familien. Dette er nødvendigt, både for at kunne holde fokus på barnet og bevare overblikket over vurderingen af dets situation, samt – ikke mindst – til at fastholde troen på, at støtten til familien gør en forskel.

Etablering af foranstaltninger

Hovedmålsætningen i indsatsen overfor familier med psykisk syge forældre er, som nævnt, at afklare og løbende justere, hvad der er nødvendigt for at kompensere for mangler i miljøet, sådan at barnets livsrammer er gode nok. Foranstaltningerne kan ydes som forskellige former for supplement til barnets forbliven i hjemmet. I disse tilfælde medvirker vi til en langvarig forebyggelse mod anbringelse. I andre tilfælde er vurderingen, at det ikke er muligt at opnå en tilfredsstillende omsorgssituation med den nødvendige psykiske adskillelse mellem den syge og barnet, hvis barnet bor i hjemmet. Hvis barnet ikke udvikler sig godt nok, må vi, på trods af eventuel modstand fra forælderen anbefale en anbringelse udenfor hjemmet. Af de 9 familier, vi har, har arbejdet

med indenfor de sidste år er det kun 2 af børnene som er anbragt udenfor hjemmet.

Det er naturligvis afgørende om det kan lykkes at samarbejde med forælderen, sådan at han/hun kan legitimere en given foranstaltning. I eksemplet med Birte udviklede situationen sig på den måde, at faren i starten var rædselsslagen og helt afvisende overfor enhver tanke om enhver foranstaltning for pigen. Efter et par års samarbejde erkendte han, at det ville være bedst for både Birte og ham selv, hvis hun kom på kostskole. Det lykkedes ham, ved vores hjælp, at forklare det til sin datter. Han havde dog på grund af sin psykiske tilstand så svært at holde fast i denne erkendelse, at han til stadighed havde brug for at få den bekræftet og gentaget flere år frem. Efterhånden blev han selv i stand til at bede om hjælp, når tvivlen blev for ubærlig for ham.

Omvendt har vi i en anden familie oplevet, at det, selv efter et langvarigt samarbejde med en far, var umuligt at opnå enighed om barnets anbringelse udenfor hjemmet. Faren afbrød samarbejdet, og sagen måtte overgå til tvangsmæssig foranstaltning.

I samarbejdet omkring forskellige former for foranstaltninger kan bl.a. tempoet give anledning til dilemmaer. En grundig afklaring

af familiens og barnets situation er selvsagt nødvendig og kan tage lang tid. Men i og med at den syge har så store vanskeligheder ved at fastholde vurderinger af barnet og bevare overblikket over situationen – især når han/hun har det dårligt – kan ønskerne omkring foranstaltninger for barnet også svinge meget, afhængigt af den aktuelle tilstand. Som professionelt netværk må vi finde en balance mellem på den ene side at undgå at lade os smitte af forældrenes ønsker om at underbetone problemerne her og nu, og på den anden side lade os rive med af den trang forælderen p.g.a. egen ængstelse og katastrofefantasier kan have til, at der hurtigt skal etableres nogle løsninger. Helt centralt er det, at det er barnets behov, ikke den syges tilstand, som er styrende for indsatsen.

Endelig er det naturligvis vigtigt, at tempoet for iværksættelse af foranstaltninger så vidt muligt er afpasset barnets behov for at blive orienteret om, hvilke planer der bliver lagt, samt ikke mindst hvilke begrundelser, der er for de givne foranstaltninger. Også dette må tage sin tid, hvis barnet skal have mulighed for at fordøje det, og dermed kunne profitere af foranstaltningerne.

Det er naturligt at forsøge at inddrage ressourcerne i barnets øvrige familiære netværk i den udstræk-

ning det er muligt. Det er nærliggende, at familiemedlemmer i den udvidede familie kan fungere som sikkerhedsnet for barnet, f.eks. hvis forælderen må indlægges. Det er imidlertid vores erfaring, at vi som professionelt system må være meget omhyggelige og præcise i at gøre brug af det familiære system, og at det kræver megen opfølgning og støtte, hvis det skal fungere. Vi skal ikke glemme, at familien ofte er dybt følelsesmæssigt involveret, og at de ofte er præget af det tabu, der er omkring psykisk sygdom. Det at hjælpe barnet med at forholde sig til forældrens sygdom kan være særdeles vanskeligt for familien.

Som eksempel på dette kan nævnes Birte, der var anbragt hos sin faster under sin fars indlæggelse, som skete meget akut. Fasteren havde imidlertid svært ved at forholde sig til sygdommen, og der blev i familien ikke talt om farens situation, ligesom hun ikke besøgte faren på hospitalet.

Et andet eksempel er Sofie, der boede hos sin far grundet mors alvorlige psykiske lidelse, men også opholdt sig meget hos morforældre. Hos morforældrene blev der ikke talt om pigens mor, fordi morforældrene var ulykkelige over ikke at kunne få kontakt med deres datter. De håbede, at deres barnebarn kunne formidle kontakten og Sofie blev således »pålagt« ansvaret for, at familien kunne opretholde kon-

takten med mor. Ikke en eksplicit, ej heller nem opgave, men hendes virkelighed.

Vi har dog også eksempler på at det har været konstruktivt at inddrage f.eks. en fraskilt far frem for at etablere professionel aflastningsfamilie. Men også at dette kun lader sig gøre med solid støtte.

Afslutning

Vi har præsenteret en model for langvarig koordineret behandlingsindsats overfor familier, hvor en eller begge forældre er psykisk syge. Afslutningsvis skal vi kort sammenfatte de vigtigste principper for arbejdsmetoden:

Forældrenes psykiske sygdom er et vilkår, som betyder, at vi ikke kan arbejde med ændringsmål i forhold til forælderen grundlæggende måde at fungere på.

Børnenes omsorgssituation og selvudvikling er belastet af opvæksten med en psykisk syg forældre.

Behandlingsindsatsens mål er at kompensere for forældrenes begrænsninger i omsorgen for barnet og tilgodese, at barnets opvækstvilkår er fremmende for eller i hvert fald ikke hæmmer dets udvikling.

Arbejdet med forældre-barn relationen er terapeutisk i den forstand, at vi arbejder på at støtte differentieringen mellem barn og forældre. Målet er herved at

støtte barnets kapacitet til selvorganisering og udvikling af stabile indre repræsentationer af sig selv og andre, samt at tydeliggøre og omorganisere relationen mellem forældre og barn.

Metoden i dette arbejde er først og fremmest karakteriseret ved en spejlende, rummende og klargørende tilgang, samtidig med en fastholdelse af realiteten og konsekvensen for barnet. Vi afstår således fra såvel en rådgivende/vejledende som en fortolkende tilgang.

Det er vores opfattelse, at modellen er brugbar, hvad enten forældrene har sygdomserkendelse eller ikke.

Den samlede indsats overfor familien skal være tværfaglig, tværsektoriel og have en primærkommunal forankring, fordi indsatsen som oftest har et opvækstlangt perspektiv. Indsatsen skal være præcist koordineret i hele det professionelle netværk.

Litteratur

- Benjamin, L.S. (1996). An Interpersonal Theory of Personality Disorder. In: John F. Clarkin and Mark F. Lenzenweger: *Major Theories of Personality Disorder* p. 141-220. New York: Guilford Press.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss*. London Hogarth Press.
- Fonagy, P., Target, M. (1997). Attachment and the reflective function: their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, p. 679-700.

- Fonagy, P., Target, M., Gergely, G. (marts, 2000). Attachment and borderline personality disorder. *Psychiatric clinics of North Amerika*, vol.23, nr.1, p. 103-122.
- Johnsen, A., Sundet, R. og Torsteinsson, V.W. (2002). *Samspil og selvoplevelse*. Reitzels Forlag.
- Lier, L., Buhl-Nielsen, B. og Knudsen, H. (2000). *Psykisk syge forældre og deres børn*. Det Tværministerielle Børneudvalg, Socialministeriet.
- Rechenbach, A (2003). Attachment-begrebet, dets historik og aktualitet. I *Psyke og Logos* 24, p. 529-46.
- Stern, D (2003). *Moderskabskonstellationen*. Reitzels Forlag.
- Winnicott, D.W. (1984). Ego Distortion in Terms of True and False Self. In: *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*, p. 140-152 Karnac.
- Winnicott, D.W. (1971). Mirror-role of Mother and family in Child Development. In: *Playing and Reality* p.130-38 Penguin.

Erfaringer med hukommelses- og opmærksomhedstræning af skolebørn



Lars er elev i en amtslig specialklasse. Da han var 6 år, blev han opereret og strålebehandlet efter en svulst i hjernen. Det har medført, at Lars, der i dag er 12 år, kan læse svarende til 2. klasseniveau. Ligesom 7 andre børn med specifikke kognitive vanskeligheder fik Lars tilbud om at blive trænet med HOT – Hukommelses- og Opmærksomheds Træning – 30 minutters daglig træning med en af barnets egne lærere over 20 uger suppleret med ugentlig vejledning fra personale fra Børnecenter for Hjerneskade.

Af psykolog *Nina Madsen Sjö*,
Center for Hjerneskade, Københavns Universitet

»Lars er blevet meget bevidst om sig selv. Han har opdaget, at *han* skal arbejde med sig selv, hvordan han skal det, og at det virker« evaluerer hans lærer efter endt træning. I samarbejde med Børnecenter for Hjerneskade har Lars' skole iværksat daglig træning i mere end et halvt år. Derfor er Lars og hans støttelærer mødtes hver dag i små tre kvarter, hvor de har arbejdet med Lars' kognitive vanskeligheder og hans kompensationsstrategier. Lars selv rapporterer efter endt træning, at han har langt nemmere ved selvstændigt at gå i gang med opgaver. Hans mor fortæller, at det virker

som om, Lars har mere energi og ikke så let mister overblikket i de daglige gøremål. Træningen har i Lars' tilfælde medført kognitive forbedringer, som viste sig ved neuropsykologisk testning og i lærernes og forældrenes besvarelser af spørgeskemaer om Lars' kognitive formåen. Desuden har træningen haft en slags snebold-effekt med indvirkning på Lars' generelle trivsel og adfærd, som ovenstående citat illustrerer.

I udviklingsprojektet Børnecenter for Hjerneskade, Egmont Fonden har man afprøvet det kognitive træningsprogram på i alt 8 børn,

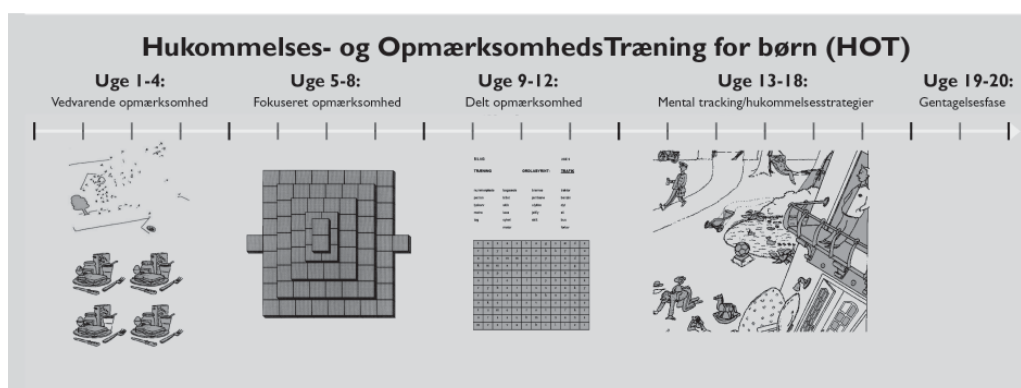
Nina Madsen Sjö er tidligere medarbejder på det afsluttede projekt *Børnecenter for Hjerneskade, Egmont Fonden*.

som en del af børnenes rehabilitering. Inklusionskriterierne for børnene var, at de skulle have normalbegavelse, men specifikke kognitive vanskeligheder inden for hukommelse og/eller opmærksomhed. Forudsætningen om normalbegavelse skyldtes, at børnene skulle kunne reflektere over træningens elementer samt overføre erfaringer fra dag til dag og til »verdenen« uden for træningsrummet for at profitere af træningen. Et andet kriterium var, at børnene skulle være mellem 8 og 16 år, da materialet er tilpasset denne aldersgruppe.

Træningsprogrammet er opbygget, så de mere enkle funktioner trænes først, og derefter arbejdes der med mere komplekse opgaver eksempelvis øvelser med distraktorer. Konkret består øvelserne med distraktorer i, at barnet trænes i opgaveløsning samtidig med, at der er støj i baggrunden.

Fokuseret og delt opmærksomhed samt strategier for brug af visuel og verbal hukommelse er blandt de trænede aspekter. Tidslinien nedenfor illustrerer træningsperiodens indhold.

De daglige øvelser er opdelt i ugetemaer. Øvelserne har lege- og konkurrenceelementer, som er med til at fastholde elevens interesse gennem hele forløbet. Materialet er struktureret på en sådan måde, at der hver dag kræves lidt mere af eleven. Eleven konkurrerer både mod sig selv og mod træneren og evaluerer løbende egen indsats og de anvendte strategier. Materialet kan delvist tilpasses den enkelte elevs niveau, da der er to udgaver af materialet (en børne- og en teenageudgave). Desuden har hver enkelt uge en ekstra dags træning. Dermed kan en dag springes over, så eleven hurtigere når frem til de vanskeligere opgaver.



Iværksættelse af træningsprogrammet involverer mange parter og processer. For det første forudsættes det, at skolen kan afse ressourcer til en støtteperson, som dagligt skal træne sammen med barnet. I mange tilfælde vil dette kræve en ansøgning i januar/februar måned via skolens Pædagogiske Psykologiske Rådgivning, hvis ikke barnet har fået tildelt støttetimer i forvejen. Det er absolut en fordel, hvis støttelæreren er en af elevens lærere, da denne kan hjælpe med at overføre indhøstede erfaringer til klasselokalet. For det andet er træningsprogrammet opbygget på en måde, der medfører, at en fagkyndig med viden om kognition og neuropædagogik ugentligt besøger støttelæreren og eleven for at give vejledning i den kommende uges træning samt evaluere den forgangne uges indsats. I praksis kan denne vejleder i mange tilfælde være en PPR-psykolog eller en person fra et specialcenter. Et tredje forhold, der skal tages højde for er, at eleven testes neuropsykologisk før igangsættelse af træningen. Hensigten er at vurdere, hvorvidt eleven er normalbegavet samt få beskrevet omfanget af de kognitive deficits. Desuden anbefales det, at eleven

efter endt træning gentestes (dog ikke begavelsesmæssigt) for at vurdere effekten af træningen samt for at indsamle viden, der kan bruges i planlægningen af det videre skoleforløb.

Umiddelbart kan det lyde som en omfangsrig opgave at iværksætte et træningsprogram, men de hidtidige erfaringer fra Danmark og Sverige viser, at såvel børn, lærere som forældre har været meget glade for de træningsforløb, der er gennemført, da udbyttet i den grad har stået mål med indsatsen ifølge evalueringsskemaerne og de mundtlige tilbagemeldinger.

Det kognitive træningsprogram er oprindeligt hollandsk. Eftersom der ikke findes mange strukturerede og efterprøvede træningsprogrammer til børn med specifikke kognitive vanskeligheder, tog hollænderen Carla Hendriks fat på denne opgave i 1996 som en del af hendes ph.d. I Sverige og i Danmark har man i forskningsregi afprøvet træningsprogrammet med positive resultater (se tabel). På denne baggrund er træningsmaterialet HOT sat i produktion, således at det er tilgængeligt for danske skoleelever. Det forhandles af Dansk psykologisk Forlag.

Hidtidige afprøvninger af træningsprogrammet:

Land	Årsager til kognitive vanskeligheder	Antal børn	Institution, primært ansvarlig	Litteratur
Holland, Amsterdam	Kræftbehandlede børn med opmærksomheds- og hukommelsesvanskeligheder inkl. kontrolgruppen	n=25 og n=19	Emma Kinderziekenhuis Academic Medical Centre, Carla Hendriks	Undersøgelsen delvist beskrevet ¹
Sverige, Stockholm	Børn med erhvervet hjerneskade inkl. kontrolgruppen	n= 20 og n=20	Astrid Lindgrens Barnsjukhus, Karolinska Universitetssjukhuset, Ingrid van't Hooft	Præliminære resultater publiceret med 3 børn ² . Nye artikler undervejs ³⁻⁴
Sverige, Uppsala	Blandet ætiologi (ADHD, erhvervet hjerneskade)	N= 4	Akademiska Barnsjukhuset, Margareta Kihlgren	Upubliceret
Danmark, København	Erhvervet hjerneskade (hjernetumor, trafikulykke, blødning)	N= 8	Børnecenter for Hjerneskade, Egmontfonden, Margareta Kihlgren	7 børn beskrevet ⁵

Noter

- Hendriks CM. *Attention and Memory Training in Childhood Cancer Survivors*. Eur Cancer Soc Newsletter 1996; 5: 13-14.
- van 't Hooft I., Andersson K., Sejersen T., Bartfai A. & von Wendt L. *Attention and memory training in children with acquired brain injuries*. Acta Paediatrica, 2003, 92; 935-940
- van 't Hooft I., Andersson K., Bergman B., Sejersen T., Bartfai A. & von Wendt L. *Beneficial effects from a cognitive training method in children with acquired brain injuries demonstrated in a controlled study*. Submitted for publication. 2004
- van 't Hooft I., Andersson K., Bergman B., Sejersen T., Bartfai A., von Wendt L. *A randomized controlled trial on children with acquired brain injuries reveals sustained favourable effects of cognitive training*. Submitted for publication. 2004
- Kihlgren, M., Amsgaard, J., Seeberg, L., Madsen Sjö, N. & Weidner, S. *Cognitive Rehabilitation Therapy as a part of a rehabilitation program for children with acquired brain injury*. Poster præsenteret ved den 8. nordiske neuropsykologi kongres, 26-29 august 2004. Turku, Finland. Se www.egmontfonden.dk

Efterlysning:

20 børn mellem 10-16 år med erhvervet hjerneskade tilbydes træningsprogram med HOT-materialet som del af forskningsprojekt ved Center for Hjerneskade, Københavns Universitet. Kontakt Nina Madsen Sjö, tlf. 3532 9000.

11. Christensen, Finn (County school psychologist in Viborg). School Psychology and Virtual communication. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 137-146.* – The internet and e-mail communication has influence on many aspects of modern life including dealing with problems and asking questions of interest for school psychologists. As pointed out by a.o. The European Federation of Psychologists Association and The American Counseling Association, new possibilities arise in the wake of this wave: information abt. psychology, education an supervision, new techniques primarily behavioural kinds – for dealing with smoking, headaches, bereavement etc. What is needed now is more knowledge and research in this field, it is strict rules abt. ethics and user protection, and it is above all a question of the possibilities and demands that »the new world« gives us as professionals. – *Bjørn Glæsel*

12. Hygum, Lone (psychologist). Becoming pupils: Nice Girls and Restless Boys. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 147-159.* – Based on interviews with teachers of different grades abt. the teachers' perception of their pupils, the author discusses the gender issue: to what extent are the pupils »seen« as they are, and what is the role of stereotyping? The teachers' positioning of the pupils is an important prerequisite for the pupils' possibilities to develop. – *Bjørn Glæsel*

13. Egelund, Niels (professor at The Danish University of Education). **Note on the Organization of Special Education.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 160-176.* – In 2004 the Danish Ministry of Education analysed special education in Denmark at normal schools, and not in special classes. Conclusions: the main size of schools was 335 pupils, main percentage of bilingual pupils was 6,9, the percentage of lessons spent in special education was 8,5 the percentage of pupils receiving special education was 8,5, most of the pupils were taught within the teaching hours, but outside the classroom. There were large differences between schools, but no clear patterns surfaced apart form the tendency that smaller schools used more special education. The discussion covers a broad area, and it is deplored that very little research exists to validate the traditional use of special education. – *Bjørn Glæsel*

14. Hylander, Lone; Krabbe, Ellen; Schwartz, Rikke (Counsellor and psychologists at the Child and youth Psychiatric Center in Gentofte). **Methods and Dilemas in longterm treatment of families with parents having psychiatric disorders.** *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 177-204.* – During the last 5-6 ys. the team has developed a strategy dealing with families with one or two psychiatrically ill parents. The interplay between parents and child is disturbed, and collusion often takes place. The child becomes either invaded or forgotten depending on the needs of the parent, and therefore forced to adapt to the parents perspective in order to preserve its relationship with the parent. A number of case-stories are presented. One of the important issues is the need to coordinate the efforts of different, profes-

sional agents. A survey must be made, a structure of meetings must be planned, roles and responsibilities be decided, shared supervision be planned. The most important principles in this method are: The parents psychiatric illness excludes parent change as a goal, the objective is to compensate for the lack of parental support, the therapy must focus on differentiation between child and parent. The method must mirror, contain and clarify. – *Bjørn Glæsel*

15. Sjö; Madsen, Nina (Psychologist, formerly at the Child Center of Brain Damage). Experiences from Memory and Attention Training of School children. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning 2005. Vol. 42, 205-208.* – A translated version of a Dutch training system called AMATC (attention and memory training) was used with 8 children between 8-16. The training comprised focused attention, strategies for use of visual and verbal memory, and exercises with distractors. It consisted of 30 minutes daily training during 20 weeks. Experiences from Sweden and Denmark are quite positive. – *Bjørn Glæsel*

Problemadfærd

Jørn Nielsen: *Problemadfærd – Børns og unges udfordringer til fællesskabet*. Socialpædagogisk Bibliotek. Hans Reitzels forlag 2004, 208 sider, 198 kr.

Jørn Nielsen har på baggrund af sine erfaringer som klinisk psykolog, som underviser og foredragsholder samt års litteraturstudier skrevet en bog om børn med problemadfærd. Hans tilgang er postmodernistisk inspireret og han skriver sig ind i tidens aktuelle paradigme, som peger på at iagttage ressourcer frem for at finde mangler. Hans bestræbelser med bogen er derfor at give læseren forståelse for børn med problemadfærd for derved at skabe mening, således at de voksne – alle voksne, ikke kun de professionelle, kan etablere nye handlinger, nye relationer og nye samværsformer, som kan give barnet mulighed for at udvikle sig hensigtsmæssigt.

På side 146 skriver han direkte: »Indsatsen kan populært formuleres som antagelsen om, at arbejdet i det samlede felt er »everybody's business«, og den bygger på involvering, kontakt, nysgerighed og åbenhed.«

Budskabet står meget klart i bogen: Hvis de voksne omkring barnet kan forstå den problematiske adfærd og se, hvilken mening adfærden har for barnet, vil de også have mulighed for at tilbyde en relation, som ikke er en reaktion på barnets adfærd men uafhængig af denne.

Bogens opbygning viser vejen. I kap.1

beskrives grundantagelserne som rummer, at al adfærd altid skal ses i sin kontekst, og at al adfærd er relationel. Endvidere at bogens udgangspunkt er baseret på salutogenetisk forståelse, hvilket vil sige et ressourceorienteret synspunkt, som henter inspiration fra resilienceforskningen, som netop beskriver karakteristiske relationer for børn, der klarer sig godt. Den socialkonstruktionistiske og narrative tilgang, som er med til at skabe virkeligheden omkring barnet inddrages for at bringe forståelse for, at de voksnes kommunikation om barnet »skaber« barnet. De voksne fra barnets forskellige arenaer må derfor samarbejde med barnet som aktiv medspiller, for alle har del i ansvaret og ingen har ansvaret alene.

De følgende kapitler drejer sig om definering og beskrivelse af problemadfærd samt hvem det er et problem for. Derefter følger gennemgang af teorier og forskning bag grundantagelserne, og han uddyber Daniel Stern's teori og begreber på en klar og lettilgængelig måde, ligesom han beskriver etablering af bæredygtige relationer.

Efter således at have beskrevet mulige teoretiske forståelser, vender han sig mod anvendelsesaspektet, idet han beskriver traditionel behandling på baggrund af traditionel forståelse og vender sig mod et nyt behandlingsbegreb, som han kalder bevidste handlinger. Hans udgangspunkt er Dencik's livsrumsbegreb, og indsatsen består i at få etableret udviklende relationer, idet grundanta-

gelsen er, at det er det, barnet har behov for.

Resten af bogen er hans fortolkning af resilienceforskningens resultater omsat til praktiske handlinger og forholdemåder. Her kommer han ind på både, hvad der kan gøres i daginstitutioner og på skoler samt på den støtte i arbejdet, der kan hentes fra PPR.

At det ikke handler om teknikker, men om læreres og pædagogers faglige og personlige kompetencer ses af hans beskrivelser af den professionelles faglighed og personlighed. Gudskelov skriver han, at det er et ideal og selvfølgelig ikke opnåeligt i alle forhold, for jeg må indrømme, at bogen »knækker« her.

Hele vejen gennem bogen er læserens forståelse for problemadfærd hos børn bygget op via teorier fra før paradigmeskiftet til nutidig forståelse og forskningsresultater, men i sidste del, hvor anvendelsesaspektet introduceres, bliver han meget normativ. Jeg er lige ved at mene, at han begår den naturalistiske

fejlslutning, der foreskriver hvorledes man bør handle.

Men – alt i alt er det en fremragende bog for lærere og pædagoger der arbejder med børn, også med børn uden problemer. Bogen kan ligeledes bruges i undervisningen på seminarierne og i lærernes videreuddannelse i specialpædagogik. Her kan den danne rammen for videre fordybelse, idet den har en omfattende referenceliste til tidligere og aktuelle bøger og forskningsresultater. De mange teorier og begreber han anvender og bringer i spil i bogen, giver læseren en klar forståelse for den kompleksitet problemadfærd indgår i og kan forstås ud fra. Det er lykkedes for forfatteren at gennemarbejde og beskrive et komplekst felt på en klar og letlæselig måde. Bogen er virkelig anbefalingsværdig.

Kate Groth
Lektor i psykologi