Indhold

Georg W. Busch: *Fremtidens specialundervisning* 399
Lotte Hestbæk & Erik Wildau Nielsen: *Domino-effekten* 420
Karsten Georg Hansen: *Barnet er centrum* 431
Ken Vagn Hansen: *Barnet i centrum – ja, men hvilket centrum?* 438
Anita Maj Berner: *Jamen, barnet er jo centrum!* 443
Kirsten Jungersen & Annalise Rust: *Tourette syndrom – en psykologisk udfordring* 446
Kit Sanne Nielsen: *Nye udfordringer for PPR-psykologer: Fremtidens kompetencer* 466
Lisbeth Bendtsen: *Narrativitet, anerkendelse og skam* 481
Mogens Hansen: *Kaos og kosmos* 502
Per Schultz Jørgensen: *Socialt segregerede skoler i København* 508
Gideon Zlotnik & Thomas Elsborg: *Skole, Stress og Søhesten* 519

Abstracts 524

Omtale af ny litteratur
Borgunn Ytterhus: *Social samvær mellem børn. Inklusion og eksklusion i børnehaven* (Lone Hygum) 527
Jens Andersen (red.): *Den rummelige folkeskole – et fælles ansvar* (Birgit Marott) 528
Kerstin Hellström et al.: *Bange, mere bange, angst. Når børn og unge får psykiske problemer* (Birgit Marott) 529
Peter Kemp: *Verdensborgeren – pædagogisk filosofi for det 21. århundrede* (Palle Bendsen) 530
Erling Lars Dale & Kirster Krogh-Jespersen: *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi* (Palle Bendsen) 532
Lis Klausen & Gry Hodal: *Et sprog – flere sprog: en håndbog om sprogstimulering og børns sprogudvikling* (Anne Møller) 533
Hallvard Håstein & Sidsel Werner: *Plads til forskellighed – Tilpasset læring og differentieret undervisning* (Kate Groth 534
Anne Inger Helmen Borge: *Resiliens. Risiko og sund udvikling* (Birgit Marott) 536
Gregory Bateson: *Mentale systemers økologi. Skridt i en udvikling* (René B. Christiansen) 537
Gunilla Guvå & Ingrind Hylander: *Grounded Theory – et teori-genererende forskningsperspektiv* (René B. Christiansen) 539

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, chefpsykolog, cand. psych.
Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd. psych.
Karen Vibeke Mortensen, professor, cand. psych.
Mogens Nielsen, professor, cand. psych.
Ole Robenhagen, ledende psykolog, cand. psych.
Anegen Trillingsgaard, chefpsykolog, cand. psych.

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

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

ARTIKLER

Fremtidens specialundervisning

Af *Georg W. Busch,* projektleder
i Frederiksborg Amt

Nedenstående artikel blev skrevet, inden loven om ændring af Folkeskoleloven i forbindelse med Kommunalreformen var vedtaget og er derfor skrevet med udgangspunkt i lovforslaget, som det fremstod før behandlingen i folketinget. Loven blev vedtaget den 17. juni d.å.
Loven er næsten identisk med lovforslaget, dog er der en væsentlig ændring ved, at der i § 47, stk. 4 er tilføjet et krav om kommunalt samarbejde om tilvejebringelse af de nødvendige specialundervisningstilbud i regionerne.
*Dette er i overensstemmelse med et af hovedbudskaberne i denne artikel. (*28-07-05, Georg W. Busch, projektleder)

Indledning

Denne artikels fokus ligger på den vidtgående specialundervisning i fremtidens Danmark. Dvs. hvordan vil fremtidens specialundervisning fungere med de udfordringer, der er givet i forbindelse med kommunalreformen. Det er dog ikke er muligt at foretage en skarp afgrænsning af fokus, da skellet mellem vidtgående og anden specialundervisning bliver ophævet i den nye lovgivning.

Dertil kommer, at rummelighedsindsatsen vil blive forstærket og dermed skabe en bevægelse fra specialiserede tilbud mod decentrale og mere almene foranstaltninger og dermed et kontinuum mellem specialundervisning af alle grader og undervisningsdifferentiering.

Storm P.'s noget slidte udtryk »Det er svært at spå – især om fremtiden«, er relevant i denne sammenhæng. For at det ikke skal være en helt uoverkommelig opgave at kigge ind i fremtiden, er det nødvendigt med en afgrænsning af de præmisser, som denne artikels fremtidsscenarier vil bygge på, nemlig:

- Kommunalreformen, primært forslag til revision af Folkeskoleloven af 24.02.05
- Rummelighedsdebatten
- Krydspres mellem forskellige tendenser og ideologier

Jeg vil samtidig anføre, at det – disse afgrænsninger til trods – vil være meget vanskeligt at opstille kvalificerede antagelser om fremtidens specialundervisning, der vil være dækkende for hele riget alene af den grund, at den nuværende organisering af den vidtgående specialundervisning er forbløffende forskellig. Variationerne omfatter bl.a.:

- Amter med mange relativt store specialskoler og centerafdelinger.

- Amter med hovedsagelig små gruppeordninger, der er fysisk placeret på folkeskoler.

- Amter med et eget stort amtsligt PPR med høj grad af specialisering til at kunne varetage drifts – og udviklingsopgaver inden for den vidtgående specialundervisning.

- Amter, hvor »specialister« (talepædagoger, ergoterapeuter, fysioterapeuter, psykologer) til de såkaldte tillægsydelser til den vidtgående specialundervisning købes af beliggenhedskommunernes PPR-kontorer og/eller kommunikationscentre.

- Amter, hvor enkelte specialskoler selv har ansat sine specialister.

- Et amt, hvor visitationsansvaret og – retten og al økonomi i årevis har været udlagt til kommunerne og hvor kommunerne dermed har myndighedsansvaret og amtet forsyningsforpligtigelsen.

Hertil kommer, at der er meget forskellig henvisningsfrekvens til den vidtgående specialundervisning, og da der næppe er tale om særlige jordbunds- eller bestrålingsforhold, der skulle kunne forklare denne variation, må der altså også være meget forskellige opfattelser og vaner for, hvad man opfatter som et vidtgående handicap og dermed henholdsvis amtets eller kommunens ansvar.

Endelig er der meget forskellige samarbejdskulturer amt og kommuner imellem spændende fra fælles fora m.h.t. styring og udvikling til sagsanlæg.

Det vil givetvis betyde, at den kommende organisering i udgangspositionen vil blive præget af de eksisterende strukturer og samarbejdstraditioner.

Lovforslagets hovedindhold

Myndighedsansvaret for al specialundervisning overgår til kommunerne herunder driften af amternes specialskoler og specialundervisningscentre. Kommunerne får den fulde betalingsforpligtigelse.

Regionen skal ikke have driftsopgaver på dette område bortset fra ganske få navngivne lands- og landsdelsdækkende institutioner. Det drejer sig om følgende foranstaltninger:

- Døvblindcentret: Undervisnings- og botilbud til døve børn, unge og voksne.
- Fredericiaskolen: Undervisningstilbud m.v. for døve og hørehæmmede børn.
- Geelsgaardskolen Undervisningstilbud for børn og unge med svære motoriske forstyrrelser, med erhvervet hjerneskade, døvblinde elever m.v.
- Kolonien Filadelfia: Undervisningstilbud til børn, unge og voksne med epilepsi, der er indlagt på Epilepsihospitalet.
- Refsnæsskolen/Synscenter Refsnæs: Undervisningstilbud for børn, unge og voksne med synshandicap.
- Ålborgskolen: Undervisningstilbud for døve og hørehæmmede børn og voksne samt børn med autisme.

Med undtagelse af Kolonien Filadelfia, der er en selvejende institution, overføres de forannævnte lands- og landsdelsdækkende undervisningstilbud til den region, hvor de er beliggende. Efter forslagets § 1, nr. 21, skal Borgerrepræsentationen drive de landsdelsdækkende undervisningstilbud: Børneklinikken og Skolen på Kastelsvej i Københavns Kommune. Regionsrådet skal endvidere drive kommunikationscentrene.

Der skal i hver region oprettes et udviklingsråd, der skal følge udviklingen på specialundervisningsområdet i regionen i en periode på 4 år. Udviklingsrådene afgiver en årlig redegørelse til undervisningsministeren. Det foreslås, at der kun oprettes ét udviklingsråd, der varetager opgaver både for social- og undervisningsområdet. De årlige indberetninger fra udviklingsrådene vil danne grundlag for, at undervisningsministeren kan foretage en løbende vurdering af, hvordan kommunerne og regionen varetager deres opgaver efter kommunalreformen.

Hvilke konsekvenser, det vil få for de lands- og landsdelsdækkende institutioner at blive forvaltet af regionen, er på nuværende tidspunkt vanskeligt at forestille sig, bortset fra at det i begyndelsen næppe vil blive så forskelligt fra nu. Dette slutter jeg ud fra, at Undervisningsministeriet og amterne i øjeblikket forsøger at danne sig et overblik over nuværende forvaltningsmæssige opgaver i amtet, der skal overføres til regionen samt deres tidsforbrug, hvilket skal danne grundlag for beregninger af personaloverførsel.

I høringsforslaget af 27. oktober 2004 blev det anført, at Regionsrådet i en 4-årig overgangsperiode efter aftale med kommunalbestyrelsen kunne varetage de kommunale driftsopgaver, der ligger i naturlig tilknytning til regionens opgaver. I det fremlagte lovforlsag er denne mulighed blevet gjort permanent.

Kommuner, der ikke kan etablere et relevant specialundervisningstilbud, kan indgå forpligtende aftaler om samarbejde med en anden kommune/andre kommuner, der sikrer, at et kvalitativt godt nok tilbud vil være tilgængeligt, så kommunen kan opfylde sin myndighedsforpligtigelse.

I lov om friskoler og private grundskoler ændres loven, så de nuværende amtslige forpligtigelser i forhold til undervisning m.v. efter § 20 stk. 2 ligeledes overgår til kommunerne.

VISO

Der oprettes en national videns- og specialrådgivningsorganisation, kaldet VISO, som i det fremlagte lovforslag også kommer til omfatte opgaver i henhold til Folkeskoleloven, så kommuner, regioner, skoler og institutioner kan indhente gratis viden og specialrådgivning samt bistand til kommunens udredning i de mest komplicerede enkeltsager. Til forskel fra VISO-opgaver i henhold til Serviceloven kan borgere ikke selv rette henvendelse til VISO i undervisningssager. I DUT-notat af 12.01.05 fra Undervisningsministeriet angives det, at det er Undervisningsministeriets udgangspunkt, at udgiftsrammen for VISO på specialundervisningsområdet årligt udgør højst 15 mio. kr.

Det er ikke muligt på forhånd at fastslå hvilke stillingskategorier, der vil blive placeret i VISO, men der lægges op til en konstruktion som følger:

- 5-6 årsværk i den centrale VISO-enhed. Inklusiv overhead vil udgifterne hertil maksimalt udgøre 4 mio. kr.
- Køb af ydelser i VISO´s netværk svarende til en samlet beløbsramme på ca. 10 mio. kr. årligt.

Man forudser, at det typisk er PPR, der vil rette henvendelse til VISO. I skrivende stund er der en dialog mellem Amtsrådsforeningen og Undervisningsministeriet om afgrænsning af de målgrupper og opgaver, der bør være omfattet af VISO-tilbuddet.

Klageadgangen

Forslaget udvider klageadgangen for forældrene til elever på kommunale specialskoler og i kommunale specialklasser. Disse forældre vil få

adgang til at klage til Klagenævnet for vidtgående specialundervisning. Der vil også være mulighed for at klage til Klagenævnet, hvis kommunalbestyrelsen ikke vil henvise elever til disse foranstaltninger.

For ikke at forringe klageadgangen for forældrene til de enkeltintegrerede elever giver lovforslaget forældre til elever, hvis undervisning kun kan gennemføres med støtte i den overvejende del af undervisningstiden, adgang til at indbringe klager til Klagenævnet for vidtgående specialundervisning. Ved den overvejende del af undervisningstiden forstås, at undervisningen kun kan gennemføres, hvis der tildeles den pågældende elev minimum 12 støttetimer ugentligt, svarende til otte klokketimer ugentligt, eller flere.

Hovedproblemstillingen

Den væsentligste udfordring eller problemstilling i konsekvens af lovforslaget drejer sig om forholdet mellem *forsyningssikkerhed og myndighedsansvar*.

Målgrupperne generelle indlæringsvanskeligheder, autister, ADHD etc. er så små, at kun de største af de nye kommuner har tilstrækkeligt stort børneunderlag til at skabe tilbud, der er bæredygtige med hensyn til at leve op til kvalitetskrav i forhold til faglige miljøer og socialt samspil for eleverne. Derfor vil man være afhængig af andre kommuners tilbud for at håndtere *myndighedsansvaret* ikke mindst i konsekvens af, at de nuværende amtslige specialskoler – hvor størsteparten af elever med vidtgående behov går – vil ligge i andre kommuner. Disse kommuner vil så til gengæld skulle samarbejde med op til 15 andre kommuner om handleplaner, visitation, kørsel etc.

Især store udsving i henvisningsfrekvensen til en bestemt foranstaltning vil være en udfordring par excellence, idet en stor tilgang kan betyde behov for udbygning, som skal finansieres – en investering, som det kan tage lang tid at hjemtage over pladspriserne. En stor nedgang kan på den anden side medføre afsked af specialister, som man så står og mangler få år senere – og så kan man måske ikke få kvalificerede ansøgere. Alternativet er en dyr overnormering i perioder. Og jo mindre en gruppe er, jo større udsving vil der blive tale om, når virkeligheden ikke lever op til statistisk sandsynlighed, og det gør den stort set aldrig, medmindre man opererer med sekellange tidsforløb.

Det skal i denne sammenhæng understreges, at der ikke er tale om, at det er mere eller mindre godt, om kommunerne kan til-

byde elever med vidtgående handicap særlige specialkompetencer, her findes ofte ingen gradbøjning. Det er ganske simpelt et must, at hvis man skal undervise døve børn, skal man kunne tegnsprog, og når det gælder det svært udviklingshæmmede, skal man beherske særlige kommunikationsformer ofte støttet med IT-teknologi, for blot at nævne et par eksempler. *Forsyningsforpligtigelsen* handler altså ikke bare om at skaffe fysisk plads, men i høj grad at sikre, at disse kompetencer er til stede, altså i helt banal betydning en kvalitetssikring.

Dette tema vil blive uddybet nedenfor i afsnittet om mulige fremtidsscenarier.

Rummelighedstemaet

Selvom den vidtgående specialundervisning kun rummer en relativ lille del af en population svarende til i gennemsnit ca. 1.35 % af de 6-16-årige, spredning 2.19% <> 0.96%, så er der dog også her sket en voldsom vækst. Inden for nogle gruppers vedkommende er der tale om flere hundrede procent over de sidste 10 år. Det drejer sig primært om elever med adfærd/kontakt/trivsels-problemer. Denne kategori omfatter børn henvist med socialemotionelle vanskeligheder, ADHD/DAMP og autisme/kontaktvanskeligheder. Alle tre underkategorier er steget, og især den sidst nævnte fortsætter sin voldsomme himmelflugt. Se fig. 1.

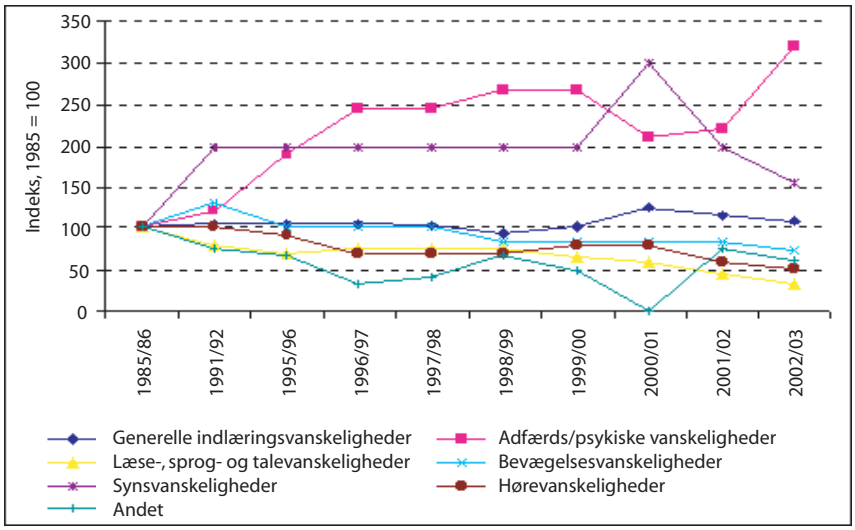


Fig. 1. Henvisningsfrekvensen for forskellige kategorier af handicap fra skoleåret 1986/86 til 2002/03, indekseret. Undervisningsministeriets statistiske analyser.

Der er fremført en lang række mere eller mindre velbegrundede antagelser til denne udvikling, og nogle bliver forskningsmæssigt undersøgt. Formentlig er der tale om et samspil af mange faktorer, der alle trækker i samme retning, nemlig mod en større udskillelse af disse børn fra almenskolen. Det vil føre for vidt her at gå nærmere ind på disse antagelser, men uanset årsagsforklaringerne har mængden af udskilte elever til specialundervisningen og de deraf stigende udgifter rejst spørgsmålene, dels om det overhovedet er det rigtige, vi gør set ud fra et menneskeligt synspunkt, dels om vi fortsat har råd til at anvende så stor en del af folkeskolens anstrengte økonomi til specialundervisning.

Rummelighed er blevet et centralt skolepolitisk tema og det ville være naivt ikke at indstille sig på, at rummelighed og inklusion vil udgøre en væsentlig kraft i forbindelse med omstillingen af den vidtgående specialundervisning. Nogle udmeldinger har skabt bekymring hos forældre og lærere, fordi man har skåret al specialundervisning over en kam og dermed har kunnet give det indtryk, at alle børn skulle inkluderes i almenskolens klasser.

På det sidste er debatten blevet noget mere nuanceret, og en af de stærke meningsdannere professor Niels Egelund har gjort sig til talsmand for, at man må tænke anderledes i forhold til de 2% mest handicappede elever. Et standardminimumskrav må være, at der opstilles klare kvalitetskriterier for, hvad der skal til, for at man kan tale om en ordentlig inklusion – fagligt og socialt – set fra barnets og forældrenes perspektiv. Sådanne kvalitetskrav kunne fx være:

- Fysisk: Rent fysisk skal barnet undervises i eller tæt på et »alment« miljø.
- Socialt: Barnet er en del af det naturlige sociale fællesskab på en umiddelbar og værdig måde.
- Oplevet: Barnets tarv skal være i centrum, og dets egen oplevelse skal være præget af accept og meningsfuldhed.
- Det omgivende miljø: Omgivelserne skal synligt »bøje« sig mod det rummede barn for at imødekomme dets særlige behov og ikke omvendt, hvor barnet skal tilpasses de eksisterende omstændigheder, sådan som det reelt ofte er tilfældet.

Udfordringen i forbindelse med rummelighedsproblematikken er en løbende stillingtagen til »vekselkursen« mellem det specialiserede tilbud og det normaliserede tilbud. Eller med andre ord er det balancen mellem cost/benefit ved inklusion contra udskillelse: Jo mere specialiseret tilbuddet er, jo

større er tabet af nærhed til det almene børneliv i de nære lege- og læringsmiljøer. Og jo mere integreret i den almene folkeskole, tilbuddet er, jo mindre er tilgangen til specialundervisningskompetencer. Kunsten er naturligvis at bringe de specialiserede og særlige kompetencer ind i almenområdet.

Modsatrettede tendenser

Som ovenfor påvist er der ofte et skisma mellem rummelighed og sikring af den faglige kvalitet i form af specialkompetencer, hvor mange forældres frygt er, at der vil blive ofret væsentlige kvaliteter i specialtilbudene på rummelighedsideologiens alter. Ofte ser det ud, som om det i debatterne er vanskeligt at fastholde dette skisma, så en part påtager sig rummelighedsaspektet og en anden specialiseringsaspektet. Dette er interessant i denne sammenhæng, fordi det regnes for et tegn på psykisk og organisatorisk rummelighed (og modenhed) at kunne fastholde kompleksiteten og ambivalensen uden at springe ud i en idealisering af den ene side af sagen og en devaluering af den anden.

En anden modsatrettet tendens i forhold til at fremme rummeligheden i folkeskolen er de undervisningsformer, der praktiseres i dag med vægt på stor fleksibilitet udmøntet i projektlignende arbejdsformer og ansvar for egen læring. Dette er ofte den rene gift for nogle af de børnegrupper, vi gerne så inkluderet i eller tæt på den almene folkeskole. De har behov for rammebetingelser som regelmæssighed og forudsigelighed, lærestyrede rutiner med faste grænser, rammer og hierarki.

En tredje modsatrettet tendens i forhold til rummelighed er kravet om større faglighed, ikke mindst fremmet af test med nationale standarder og en høj vægtning af kontrolaspektet, således som det er blevet formuleret i det nye regeringsgrundlag. Alle ved, at inklusion i normalmiljøet vil påvirke klasser og/eller skolers faglige gennemsnitsscore i nedadgående retning, og dermed kan elever med særlige behov blive en regulær trussel for en klasse og en skole, så længe der ikke eksplicit er taget højde for dette.[1] Man kunne forestille sig, at en skole med en relativ lav faglig testscore ville lægge sig meget højt på en omsorgs- og inklusionsscore, hvis en sådan fandtes.

FREMTIDSSCENARIER

Præmisser

Som udgangspunkt for at opstille nogle antagelser om fremtidige strukturmodeller vil jeg give en fornemmelse af hvilke talstørrelser, der er tale om inden for de

almindelige kategoriseringer af eleverne i den vidtgående specialundervisning.

Der opereres med to prævalenstal, nemlig en såkaldt »videnskabelig« prævalens indhentet fra fx Statens Institut for Folkesundhed, handicapcentrene og div. undersøgelser, og en faktuel prævalens i indeværende skoleår udregnet ved konkret optælling i Frederiksborg Amt og stikprøvecheck for et par andre amter. Hvad angår den såkaldte videnskabelige prævalens, skal det siges, at visse tal svinger meget fra kilde til kilde, men generelt er der tale om en hyppigere forekomst i disse undersøgelser end forekomsten i Frederiksborg Amt og i øvrigt de fleste amter. Det er ret kompliceret at indhente relevant statistisk materiale, fordi den officielle statistik, som samrådet af amtspsykologer indhenter og formidler til Undervisningsmi nisteriet, ikke indeholder alle de kategorier, som her anvendes. Et andet problem er, at registreringen af elever i den vidtgående specialundervisning afhænger af, om den enkelte elevs udgiftsniveau når op på takstbeløbets størrelse. Mange gruppeordninger i kommunerne er så billige, at børnene ikke bliver registreret som havende behov for vidtgående specialundervisning, selvom deres handicap objektiv set er på linie med elever i amtslige specialskoler. Til trods for den usikkerhed, som tallene er behæftet med, vil de under alle omstændigheder give en fornemmelse af hvor stort et underlag, der skal til for at kunne skabe tilbud med rimelig bæredygtighed. Med bæredygtighed tænkes ikke alene på økonomisk bæredygtighed, men tillige på social- og faglig bæredygtighed.

Med social bæredygtighed menes, at der skal være så mange, at der kan udfolder sig en social dynamik og ingen er isoleret p.a. gruppens lidenhed. Man kan anvende som standardminimum det såkaldte »Noahs ark-princip«: Mindst to skal kunne have noget socialt sammen.

Med begrebet faglig bæredygtighed menes, at der ligeledes skal være så meget personale, at der kan dannes et egentlig fagligt miljø med ledelse, der kan skabe identitet indadtil og repræsenterer specialområdet udadtil.

Elever med generelle indlæringsvanskeligheder/specialskolerne

Videnskabelig prævalens ca. 0,60%, faktuel prævalens 0.51%. Antallet har været ret stabilt på landsplan. Denne elevgruppes handicap og behov har åbenbart en sådan karakter, at den ikke påvirkes mærkbart af tidstypiske tendenser. Dog er der også her ret så store geografiske udsving fra kommune til kommune og amt til amt. Denne

kategori omfatter flere forskellige diagnoser og syndromer og der er stor spredning i børnenes indlæringsmuligheder.

Elever med diagnosen ADHD/DAMP

Den videnskabelige prævalens svinger mellem 1% <-> 5% med behandlingskrævende ADHD/DAMP, faktuel prævalens 0.23%, det vil sige kun ¼ af den videnskabelige prævalens' laveste registrering. Registrering af elever med ADHD er særlig vanskelig af ovennævnte grunde, men også fordi diagnosen kan være særdeles vanskelig at stille korrekt.

Elever med autisme/kontaktvanskeligheder

Den videnskabelige prævalens ligger inden for området 0,6% <-> 0,9%, faktuel prævalens 0.26%.

Disse omfatter ikke elever i specialskolerne, der tillige har autisme, idet disse elever registreres under kategorien generelle indlæringsvanskeligheder. Det er denne kategori, hvor stigningen har været størst, og som fortsat stiger. Stigning udgøres først og fremmest af elever med aspergerdiagnosen. Flere steder har stigningen siden medio 1990-erne, hvor aspergerdiagnosen blev introduceret, udgjort flere hundrede procent, i Frederiksborg Amt ca. 900%.

Børn med bevægehandicap

Videnskabelig prævalens 0.08%. Faktuel prævalens 0.06%. Tallet har været rimeligt stabilt.

Døve/tunghøre børn (Førskolebørn er også omfattet af Folkeskoleloven)

Den videnskabelige prævalens er mellem 0.07% og 0.09%, faktuel prævalens er 0.07%.

Den aktuelle situation er den, at alle småbørn fremover vil blive scannet, og hvis de er i målgruppen få tilbudt CI (Cochlear Implantat. Et kirurgisk indgreb, hvor der implanteres en elektronisk snegl, som i de fleste tilfælde gør børnene så godt hørende, at de efter kortvarig træning kan klare sig i normalmiljøet), inden de bliver et år. Det betyder, at der kun vil restere en meget lille gruppe børn, der vil være tegnsprogsafhængige. CI-børnene integreres i børnehaver efter en træning i auditiv integration og med supervision/konsultation fra eksperter i auditiv integration.

Børn med synsvanskeligheder

Videnskabelig prævalens 0.03%. Der er kun fire elever med § 20 stk. II-støtte, hvilket giver en prævalens på 0.007% i Frederiksborg Amt. Synskonsulenten har kontakt med ca. 60 i alderen fra 0 – 18 år, svarende til prævalens 0.04%.

Børn med sprog/læsevanskeligheder

Videnskabelig prævalens 0.18% -0.21%, faktuel prævalens på 0.17%. Andelen af elever med læse/sprog/tale-vanskeligheder er mere end halveret siden registreringens start. Den faldende tendens skyldes, at kommunerne selv opretter tilbud som læseklasser, talegrupper o. lign. De fleste af disse elever har læsevanskeligheder af samme art og sværhedsgrad, som de her registrerede, men de figurer ikke i den amtslige statistik, fordi de udgiftsmæssigt ligger under takstbeløbet.

Børn med socioemotionelle vanskeligheder

Det er umiddelbart vanskeligt at fastlægge prævalensen, fordi de fleste tilbud er kommunale i form af heldagsskoler eller obsklinikker, der henhører til § 20, stk.I. Det er karakteristisk for denne gruppe, at socialforvaltningen ofte er involveret, og nogle tilbud er opbygget i et samarbejde mellem skole- og socialforvaltningen. Denne gruppe markerer sig tillige ved, at den udfordrer systemerne mere end nogen andre. Ofte er børnenes adfærdsvanskeligheder et udtryk for problemer i forhold til forældrene spændende fra opdragelsesvanskeligheder over tilknytningsproblemer i forbindelse med forældrenes egne personlige problemer til omsorgsvigt. Det er derfor vanskeligt at se en indsats uden at koordinere eller direkte integrere den behandlingsmæssige indsats med den undervisningsmæssige, som for eksempel Marlboroughmetoden/familieklasser.

Mulige strukturmodeller

Ugebrevet Mandag Morgen har på bestilling af Foreningen af Kommunikations Centre i Danmark lavet en undersøgelse, der blev udgivet under titlen: *Overset*, hvor man havde opstillet nedenstående mulige overordnede fremtidsscenarier som følge af kommunalreformen. Disse scenarier er siden brugt i mange sammenhænge måske, fordi de rummer både realistiske muligheder, men også fordi de spænder over »the Best and the worst scenario«, uanset hvilke interesser og hvilken ideologi man repræsenterer. Hvad der kan være det værste scenarium set ud fra en position, kan være det bedste set ud fra en anden.

Her følger de fire overordnede scenarier:

1. Model I – Takstscenariet, hvor kommunerne overtager de i kommunen beliggende enheder og derefter sælger ydelser til de øvrige kommuner.

2. Model II – Den vidtgående specialundervisning lægges over i fælleskommunale enheder med besty-

relser eller anden form for forpligtende og funktionel styring.

3. Model III – Kommunerne beder regionerne som »entreprenører« om at løse opgaverne.

4. Model IV – Opsplitningsscenariet, hvor kommunerne hjemtager store andele af børn henvist til den vidtgående specialundervisning.

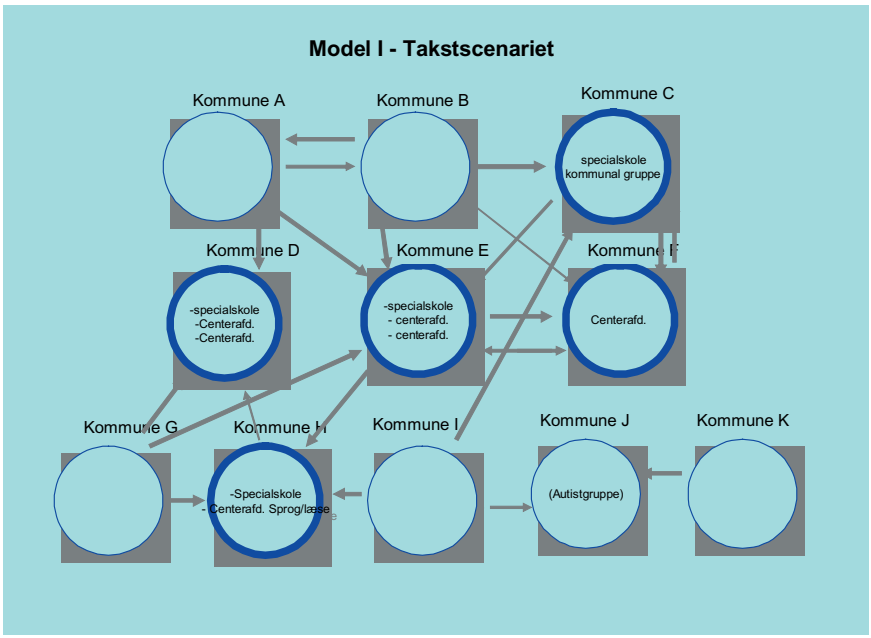


Fig. 2. Model 1 – Takstscenariet

Model I – Takstscenariet

Der findes ingen koordinering med andre kommuner om prognoser, priser eller komplementerende specialiseringer. Der vil være forskellig kvalitet og serviceniveau og fri prisfastsættelse. Man har ikke nogen forsyningsforpligtigelse for andre kommuner.

Variationer:

1. Der er frivillige aftaler med alle kommuner i Regionen om optagelse, hvis der er plads.

2. Der er en aftale inden for et tidligere amts grænser mellem alle kommuner, at de kommuner, der driver foranstaltninger for børn med vidtgående handicap, fx de nuværende Amtslige foranstaltninger eller kommunalt oprettede gruppeordninger har en

forsyningsforpligtigelse, hvis en anden kommune ønsker at visitere en elev til netop deres skole. Det vil sige, at driftskommunen må skaffe finansiering, hvis der skal udbygges.

3. En analog aftale inden for Regionen i konsekvens af forældres frie skolevalg.

I denne model er det nok nødvendig at sætte nogle grænser for merudgifter i forhold til nærmere placerede tilbud. Nærhedsprincippet får en anden valeur, når den administrative enhed er udvidet til en region.

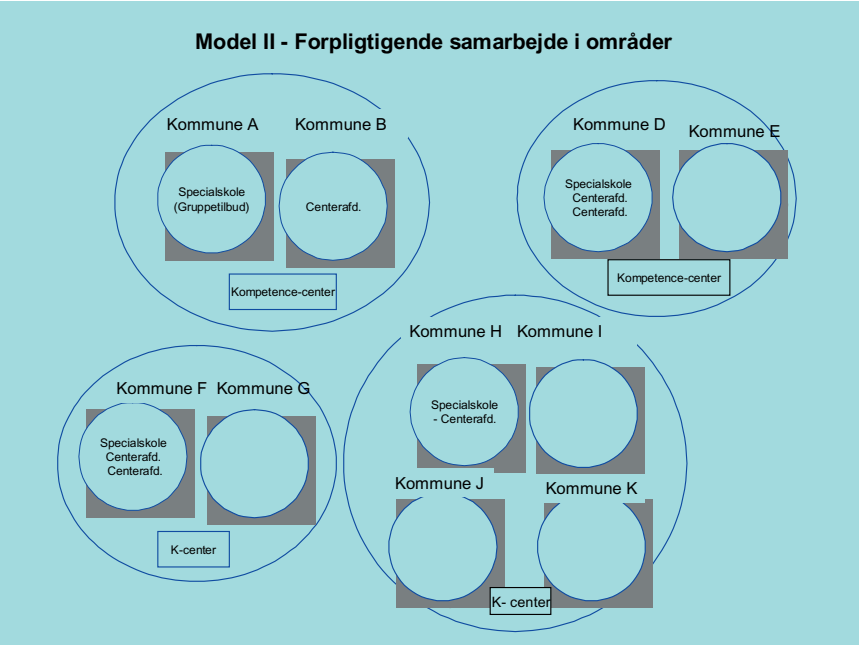


Fig. 3. Model II – Forpligtende samarbejde i områder.

Model II – Forpligtende samarbejde i områder

Denne model viser et eksempel på forpligtende samarbejde mellem kommuner. Kriterierne i denne model, er at der skal være bæredygtighed m.h.t. de fire største grupperinger, elever med generelle indlæringsvanskeligheder, ADHD og autister og læse-, sprog og talevanskeligheder, og man skal påtænke så stor geografisk nærhed som muligt. Man opretter nogle fælles kommunale servicecentre,

som kan have opgaver med hensyn til visitation, overblik hvad angår efterspørgsel og udbud, prognoser, videnssikring og support mv. Børneunderlaget i de samarbejdende områder er så stort, at der kan skabes tilbud, der lever op til krav om faglig- og social bæredygtighed for fx 85 % af populationen, hvilket nogenlunde svarer til de ovenfor nævnte kategorier. De resterende pladser købes i regionale tilbud eller tilbud i andre kommuner. Det kan være på uforpligtende ad hoc basis eller i et forpligtende samarbejde. Med forpligtende menes kontraktbaseret samarbejde m.h.t. prisfastsættelse, forsyningssikkerhed, finansieringsform ved udbygning, evt. forsikringsordninger for ikke at miste kompetente medarbejdere, kørsel o. lign.

Variation:
En variation kunne være, at der ikke var fælles servicecentre, men at driftskommunen havde forsyningsforpligtigelsen.

Model III – Alle kommuner indgår individuelt i forpligtende samarbejder i et fælles Servicecenter

De enkelte kommuner uddelegerer i denne model en række opgaver og dermed kompetence og økonomi til et fælles kommunalt servicecenter, hvilket ikke forhindrer aftaler af mere bindende eller ad hoc karakter mellem enkelte kommuner. Ordningen skal være frivillig og bygge på et foreningsprincip.

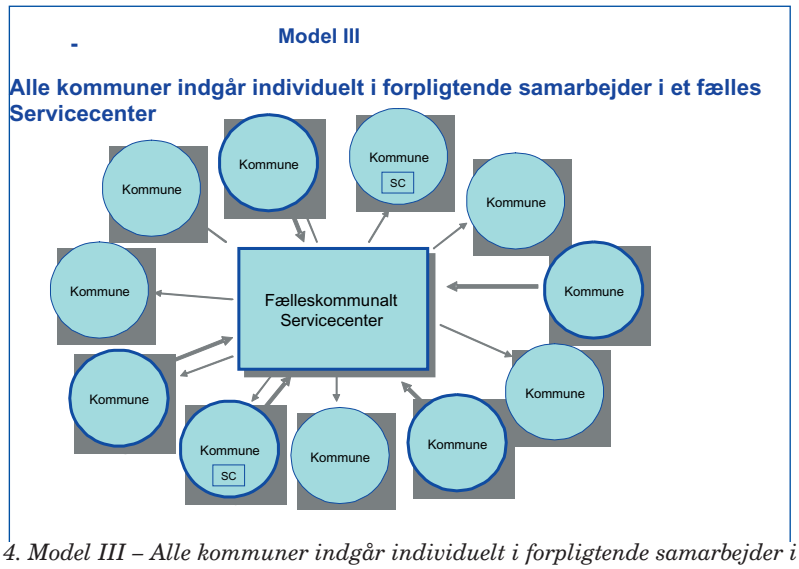


Fig. 4. Model III – Alle kommuner indgår individuelt i forpligtende samarbejder i et fælles Servicecenter

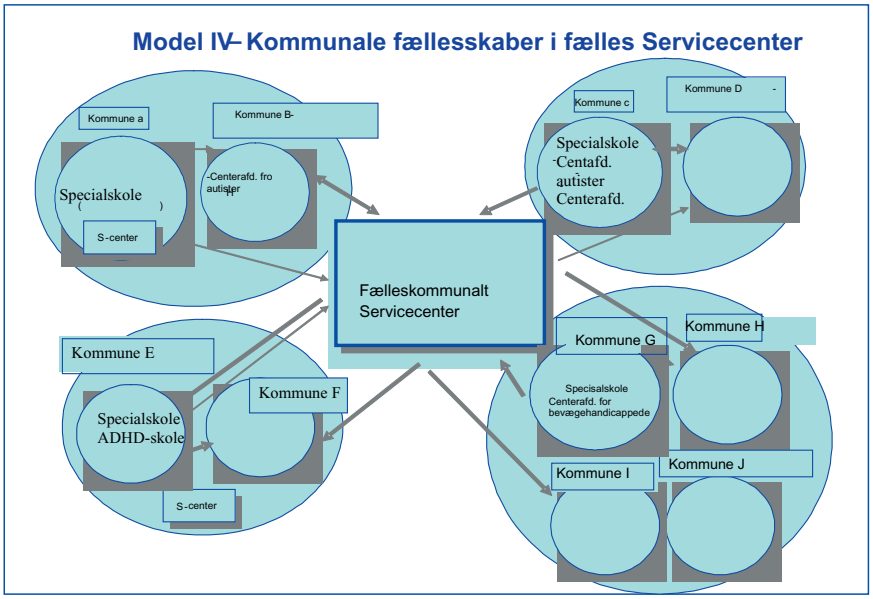


Fig. 5. Model IV – Kommunale fællesskaber i et fælles Servicecenter

Model IV – Kommunale fællesskaber i et fælles Servicecenter

Her samarbejder kommunerne områdevis og i et fælles servicecenter. Dette er en kombination af model II og III. Opgaverne, idet det fælles servicecenter primært skal være knyttet til de ca. 15% af eleverne, som området ikke selv har tilbud til, som kan være overblik over efterspørgsel og udbud, prognoser og visitation.

Herudover vil der formentlig være stordriftsfordele i forhold til videnssikring- og udvikling og support. Visitation, videndeling og support er en treenighed med indbygget synergi, idet visitation virker som en vidensmagnet med hensyn til styrker og svagheder i det visiterende bagland. Dette kan blive en videncentrifuge i form af videndeling og planlægning, support, videreuddannelse og korte kursusforløb. Feedbackprocesser skal være besluttede, åbne og legitimerede efter den lærende organisations principper.

Udover overheadpersonale skal de tilknyttede fagpersoner være udstyrede med specialkompetencer på højt niveau, og de skal være aktivt arbejdende i deres fag som lærere, pædagoger etc. For at skabe den praktiske ramme for videreuddannelse og en påkrævet nærhed

mellem teori og praksis, skal der være et kontraktbaseret funktionelt samarbejde med en undervisningsinstitution som CVU eller en DPU afdeling.

Man kunne forestille sig, at nogle af supportmedarbejderne i servicecenteret var de netværkspersoner, der var udpeget i VISO. På den måde kunne der dannes den rette komplementerende graduering af specialistnivuaer mellem kommune-, område-, regions- og VISO/landsniveau.

Model V – Hele regionen

Jeg vil også nævne en femte model, for principielt kunne ovenstående strukturmodeller omfatte en hel region, men jo mere man lader betjeningsunderlaget vokse, desto større volumen af sager mv. vil der blive, så for eksempel visitation kunne blive en uoverkommelig opgave, samtidig med at detaljekendskab vil blive decimeret. For nogle af de ganske små handicapgrupper vil regionen have en passende størrelse med hensyn til at give bæredygtige underlag, men der vil latent ligge en konflikt eller et skisma mellem afstand og dermed kørselstid- og udgifter og oprettelse/brug af specialiserede tilbud.

Udviklingen i Norge har tydeligt vist dette ved, at der i tættere befolkede områder fortsat er specialskoler, hvorimod stort set alle handicappede elever inkluderes i de tyndt befolkede egne. Selvom vi på ingen måde kan sammenligne os med Norge, hvad angår afstande og uvejsomhed, er det måske alligevel den faktor, der ligger bag nogle af de markante forskelle i organisering amterne imellem. Dog er der næppe tvivl om, at forældre ikke bare vil undersøge muligheder i en hel region, og måske også uden for denne, de vil formentlig også ønske deres børn optaget langt fra deres lokalområde.

PPR's fremtidige opgaver og rolle

PPR må i den nye struktur stå på tre ben, hvilket betyder, at de skal udføre tre primæropgaver – anført i prioriteret rækkefølge:

1. Konsulentopgaven
2. Behandlingsopgaven
3. Vurderingsopgaven

Både rummelighedskravet og den kommunale drift af skoler og dagtilbud til børn med vidtgående handicap vil stille store krav til et højt specialiseret niveau i alle tre opgaver.

Konsulentopgaven vil betyde en bevægelse fra

- individ til systemniveau, fx som organisationsudvikler
- at arbejde direkte vis a vis til at arbejde igennem andre

- at arbejde med og i substans til at arbejde med rammer
- at være fejlfinder til at være ressource(op)finder

– for blot at nævne et par karakteristika for den nødvendige omstilling. Der henvises i øvrigt til de udmærkede fremstillinger om det konsultative arbejde i artikler og temahæfter i dette tidsskrift.

Behandlingsopgaven skal forstås i bred betydning omfattende egentlig kvalificeret psykoterapeutisk indsats i forskellige former alt efter problematikken, kvalificeret tale/høreundervisning (i England kaldet speech therapy), støttende forældregrupper for handicappede børn, udvikling af klassemiljø, familieklasser mv. Denne opgave skal dels ses som en konsekvens af, at de store nye kommuner rent faktisk må klare mere selv, dels som en omstilling, der indebærer en nedprioritering af undersøgelsesopgaven; den undersøgelsesfunktion som utilsigtet og ofte i samarbejde, ja til tider i symbiose med andre instanser med sit udpegende, diagnosticerende og kategoriserende slutresultat, utvivlsomt er medvirkende til den store udskillelse – i det godes tjeneste. Endelig er en behandlingsindsats i miljøet generelt langt billigere end foranstaltningstiltag, ikke mindst når det gælder anbringelser. Dette er veldokumenteret fx af Erikastiftelsen i Stockholm.

Vurderingsopgaven i form af den kvalificerede undersøgelse byggende på et bredt teoretisk grundlag og med mange værktøjer skal naturligvis fortsat eksistere, men formentlig kun målrettes mod ganske få, nemlig børn med vidtgående handicap og dem, som det trænede blik, øre, modoverføring – you name it – finder foruroligende mystisk og uafklaret, også efter supervision.

En sådan fremtidig omstilling kræver overvejelser over den organisatoriske opbygning, der kan skabe fremdrift for den ønskede udvikling. Her skal blot nævnes den vigtigste faktor, nemlig ledelse. Ledere må ikke have berøringsangst for administrative opgaver, personale- og økonomiansvar, da vedkommende med vægt skal kunne indgå i en kommunal ledergruppe. Dette er af stor betydning for at sikre denne sårbare handicapgruppes undervisning.

Afslutning

Når man skal vurdere de forskellige strukturscenarier, må man holde dem op mod de mål og kvaliteter, man vil sikre og udvikle. Man må spørge, i hvor høj grad de fremmer eller hæmmer mål og kvalitetsparametre, som for eksempel:

Eksempler på kriterier, som man kan måle strukturmodellerne på.

- ✓ Kvalificeret visitation (styring/kontrol/udskillelse/standard)
- ✓ Forsyningsforpligtigelsen
- ✓ Myndighedsansvaret
- ✓ Kvalitet i den faglige opgave
- ✓ Rummelighed
- ✓ Vidensdeling
- ✓ Økonomi
- ✓ Bæredygtighed

Efter min mening, vil de strukturmodeller, hvor kommuner indgår i forpligtende samarbejde i et fælles servicecenter, bedst kunne sikre og udvikle de kvalitetskrav, der er opstillet i denne artikel. Kun de allerstørste kommuner ville kunne løfte opgaven alene. Regionerne er på den anden side så store, at der vil være et indflydelsesmæssigt og dermed demokratisk underskud og for stor en kompleksitet med et befolkningsunderlag på over en million, samtidig med at der i provinsen er store afstande, der rækker over flere dialektgrænser.

Det største problem med at forudsige fremtidsscenarierne er, at der er en langt større kraft indvævet i lovforslaget end de objektive parametre, nemlig den politiske ideologi. Så vidt jeg kan tolke denne, lægges der mest direkte op til model I alene ud fra den forudsætning, at tværkommunalt samarbejde bygger på et fælles solidaritetsprincip.

En spændende mulighed kunne være, at lade private entreprenører i højere grad komme ind på området og supplere de offentlige ydelser også på dette felt, hvilket også eksplicit er nævnt i lovforslaget.

Det værste scenarium er efter min mening opsplitngsscenariet, hvor kommunerne tager elever hjem en bloc og/eller undlader visitation til specialforanstaltninger uden at leve op til kvalitetskrav for god nok inklusion og uden at råde over den fornødne faglighed eller faglig og social bæredygtighed.

Et ønskværdigt fremtidscenarium kunne efter min mening være det, jeg har illustreret i figur 5.

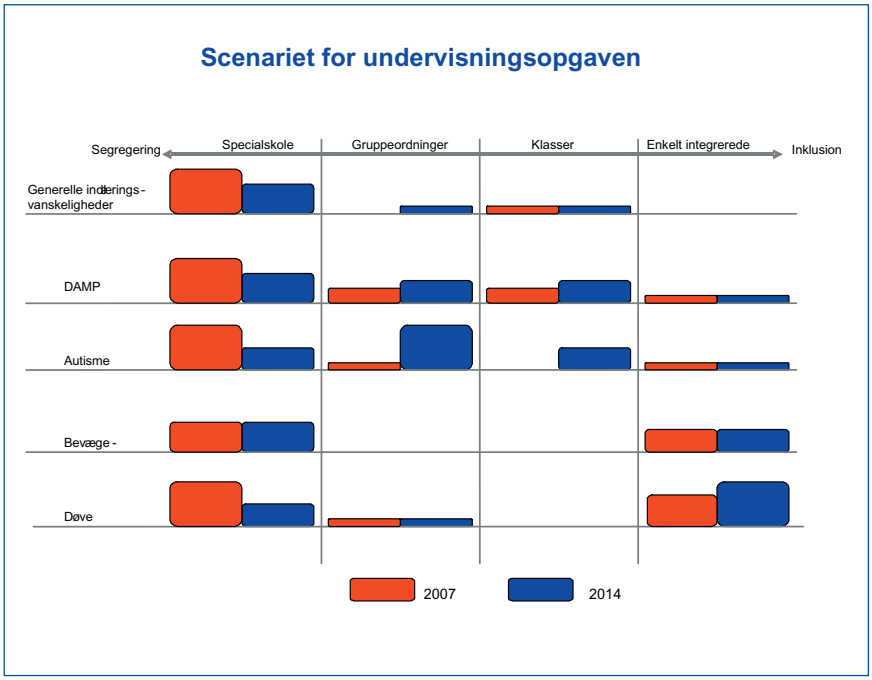


Fig. 6. Fremtidsscenarium: Den relative andel af elever fordelt på typer af tilbud ved kommunalreformens ikrafttræden og i år 2014. Højden af kasserne er et anslået udtryk for kvantiteten af elever i diverse foranstaltningsformer, hvilket samtidig giver et mål for inklusionsgraden.

Den forhøjede inklusionsrate i 2014 skal ikke opfattes som et forsøg på en neutral stipulering, men skal ses som en ønskelig og mulig udvikling. Selv for specialskoleelever med generelle indlæringsvanskeligheder vil der være en potentiel mulighed for større inklusion, hvis man skaber et sammenhængende system mellem specialskoler og kommunale specialklasser, som får tilført de spidskompetencer, som i dag er til rådighed i specialskolesektoren. Der bør tillige opbygges en større fleksibilitet mellem de forskellige tilbud, hvor det i dag meget er et enten eller.

En af vejene hertil er at have en række mellemformer, som fx periodeklasser to dage om måneden for inkluderede elever fx med kontaktvanskeligheder på en specialskole, hvor eleverne sammen med deres lærere undervises og instrueres af specialister fra skolen. At være sammen med andre,

der i samme situation har også et socialt støttende formål. Dette kan også betragtes som en variation af den nødvendige konsulentopgave, som kommer til at udgå fra specialinstitutionerne for at opkvalificere lokale tilbud som en forudsætning for at leve op til rummelighedsmålene. På sigt vil behovet for konsultativ støtte reduceres i takt med, at der sker en opkvalificering.

Bevægelse mod større rummelighed bør bygge på opstilling af klare mål, præcisering af faglig kvalitet, og hvordan man vil etablere denne samt en tydelig tidsplan med markante milepæle.

Hvor grænserne for rummelighed egentlig går, kan der ikke gives objektive mål for, det er langt mere en funktion af nogle kulturelle og værdimæssige forudsætninger udmøntet i politiske beslutninger, således som det ovenfor er nævnt i forbindelse med variationen af henviste elever til vidtgående specialundervisning i vort lille land. Udvider man horisonten til Skandinavien, bliver forskellene endnu større, og tager vi den norditalienske model med, ja så er det kun fantasien – eller rettere kulturen og det politiske mod, der sætter grænser.

Referencer

Amtsrådsforeningen: *Amternes specialpædagogiske rådgivning, marts 2004.*

Cleve, Elisabeth: *Från kaos till sammenhang. Psykoterapi med en pojke som har diagnosen ADHD, Wahlströmm & Widstrand, Stockholm 2000.*

Egelund, Niels: *Pas nu på de meste handicappede elever, kronik i Berlingske Tidende 9. marts 2005.*

Eia Asen, Neil Dawson, Brenda McHugh: *Flerfamilieterapi, Reitzel, København 2004.*

Eia Asen, Neil Dawson, Brenda McHugh: *Familie i klasseværelset, Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, nr. 2, april 2004.*

Fineman, Stephen: *Emotions in Organizations, SAGE Publications, London 1993.*

Folketinget: *Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om specialundervisning for voksne, lov om forberedende voksenundervisning (FVU-loven) og forskellige andre love. (Udmøntning af kommunalreformen for så vidt angår specialundervisning, forberedende voksenundervisning, ordblindeundervisning m.v.)* Fremsat den 24. februar 2005 af undervisningsministeren (Bertel Haarder)

Folketinget: *Udkast, den 27. oktober 2004,* Forslag *til Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om specialundervisning for voksne og forskellige andre love. (Udmøntning af kommunalreformen for så videt angår specialundervisning m.v.)*

Fonagy, peter et al.: *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self, Karnac Books, UK 2004.*

Gillberg, Christoffer: *Ett barn i vara klass, om DAMP/MBD och ADHD / Christopher Gillberg. – Stockholm: Cura, 1996.*

Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, nr. 6, december 2003, temanummer: *Pædagogisk – psykologiske Perspektiver.*

Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, nr. 1, februar 2005, temanummer: *Konsultation – temaer og projekter.*

Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, nr. 2, marts 1996, temanummer: *Supervision – konsultation – kollegavejledning.*

Regeringen: *Betænkning nr. 1434 Strukturkommissionen, januar 2004, bind I, II og III.*

Peeters, Theo og Gillberg, Christopher: *Autisme – medicinske og pædagogiske aspekter, Hans Reitzel – København 2002.*

Ugebrevet Mandag Morgen rapport: *Overset? – en analyse af Strukturreformen og den faglige kvalitet af indsatsen for tale-hørehandicappede, København 2004.*

Undervisningsministeriet: *Folkeskolens vidtgående specialundervisning 1991/92 – 2003/04, Institutionsstyrelsens serie statistiske analyser af uddannelse, Undervisningsministeriet 2005.03.29*

Winther Petersen, Anders: *Klientcentreret konsultation, Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, nr. 2, april 2004.*

Note

1 Den forventelige lavere gennemsnitscore skyldes ikke, at inkluderede elever generelt påvirker læringsmiljøet negativt, men alene, at de ofte vil score lavere på faglige standardiserede tests qua deres handicap og dermed påvirke et gennemsnit i nedadgående retning.

Domino-effekten

Psykosocialt arbejdsmiljø's betydning i arbejdet med truede børn og unge

Er det som pædagogisk psykologisk konsulent muligt at se bort fra det psykosociale arbejdsmiljø, når man arbejder med personalegrupper, som er under hård belastning i det daglige arbejde med truede børn og deres familier? – Kan man øge kvaliteten af det pædagogiske arbejde gennem rådgivning og supervision, hvis man ikke samtidig sikrer sig, at personalet ikke nedslides? Det er spørgsmål, som denne artikel vil forsøge at give et bud på. Der efterlyses i artiklen en arbejdsmiljøpsykologi, som kan bidrage til forståelsen af de komplicerede sociale samspil i en personalegruppe, som er med til at konstituere et godt miljø på arbejdspladsen. Samtidig lægges der op til en diskussion af, hvordan man som konsulent kan arbejde med det psykosociale arbejdsmiljø som en integreret del af den daglige rådgivning og supervision.

Af cand.pæd.psych *Lotte Hestbæk*
& cand.pæd.psych *Erik Wildau Nielsen*

I Danmark arbejdes der med truede børn og andre børn med særlige behov under mange forskellige former. Det kan være i specialklasser i folkeskolen, eller det kan være på heldags-skoler under såvel amt som kommune. Fælles for disse tilbud er, at der oftest arbejdes i tværfaglige teams, hvor lærere og pædagoger samt andre faggrupper arbejder tæt sammen. Ofte er der også en pædagogisk-psykologisk konsulent tilknyttet sådanne tilbud for at kunne give rådgivning, vejledning og sags-supervision i forhold til de børn og familier, der arbejdes med. Det er denne konsulents rolle, som vi i denne artikel ønsker at diskutere.

Begge artiklens forfattere deltog i foråret 2004 i en evaluering af to forskellige tilbud for truede børn og unge og deres familier i en større dansk kommune, og det er fokusgruppe interviews herfra, der danner det empiriske grundlag for artiklen[1]. De to institutioner var to kommunale heldagstilbud med såvel skole, fritidstilbud og familiearbejde, og der var derfor ansat både lærere, pædagoger samt en psykolog og en socialrådgiver på

hvert sted til at varetage disse opgaver. De to tilbud var oprettet under samme projekt og med samme normering og skulle derfor i princippet være ens. Alligevel fremstod de to arbejdspladser som værende meget forskellige med hensyn til arbejdsmiljø.

Den ene institution, som vi i denne artikel vil kalde »Y«, havde nye velholdte lokaler, hverdagen fremstod velordnet og struktureret, og personalet var engagerede og havde visioner for fremtiden. Den anden institutionen, som vi vil kalde »X«, havde trange og nedslidte lokaler, med en hverdag der fremstod kaotisk og ustruktureret. I denne institution fortalte lederen om et fænomen som han kaldte *domino-effekten*. Det er hans betegnelse for en situation som kan opstå, hvis arbejdet bliver så belastende, at der er personale som langtidssygemelder sig. Derefter vil arbejdet blive endnu mere belastende for de tilbageværende, hvoraf nogle også vil sygemelde sig. I en hverdag med personalemangel og skiftende vikarer vil man kunne risikere, at en i forvejen belastet børnegruppe får det så dårligt, at den vil blive meget vanskelige at arbejde med, og i perioder vil kunne tage magten fra personalet. Dette kan på længere sigt betyde, at kompetente medarbejdere flygter fra institutionen, og det vil blive svært at holde på nyansatte medarbejdere. På institution X havde man lige været igennem sådan en proces, og det bar den stadig præg af.

Det siger sig selv, at det er vanskeligt for udefra kommende konsulenter at sætte ind med rådgivning og supervision, når en sådan »dominoeffekt« allerede er i gang, og de mest udsatte medarbejdere er begyndt at sygemelde sig. Der er derfor behov for at udvikle en konsultativ praksis, hvor man kan arbejde forebyggende med det psykosociale arbejdsmiljø. Da det vil ligge udenfor de fleste konsulenters arbejdsbeskrivelse at arbejde særskilt med arbejdsmiljøet på en institution, er det nødvendigt, at det bliver en integreret del af det daglige arbejde som pædagogisk-psykologisk konsulent. For at kunne arbejde på denne måde er det også nødvendigt at have teorier om psykosocialt arbejdsmiljø, som handler om, hvordan en personalegruppe kan støtte og beskytte hinanden og lære hinanden kompetencer, som er nødvendige for at kunne håndtere belastninger i arbejdet.

> *»Vi har fået opbygget en fælles holdning i forhold til, hvordan reagerer vi, hvis der er en fastholdelse, eller der er en kollega, der er klemt mellem nogle børn, hvor man kan mærke der er behov. Så har vi lært at give en god opbakning. Hvis man hører*

noget, reagerer man og stopper op og går hen, hvor der er brug for det.« (Kvindelig lærer på Institution Y)

Det teoretiske fundament: Fra udbrændthed til kollektiv coping

Der er i arbejdslivet stadig en tendens til at det betragtes som et individuelt og personligt problem, når et medlem af en personalegruppe begynder at udvise symptomer på udbrændthed, eller blot må sygemelde sig, fordi han eller hun ikke længere magter arbejdet. Oftest rettes opmærksomheden mod individets symptomer og problemer i stedet for mod det arbejdsmiljø, som individet har arbejdet i. Selvom de fleste teorier om udbrændthed lægger vægt på den betydning, som organisation og arbejdsmiljø har som årsag til udbrændthed (Maslach et. al 2001), så er det stadig sådan, at udbrændthed virker stigmatiserende for medarbejderen. Ofte betyder det et farvel til arbejdspladsen, hvis en medarbejder først er blevet stemplet som værende udbrændt.

I stedet er der brug for en salutogenetisk tilgang, hvor man retter opmærksomheden mod, hvad det er der holder medarbejderne engagerede og sunde. Her er coping og copingstrategier centrale begreber. En copingstrategi er den måde hvorpå problemer og belastninger håndteres. I Lazarus & Folkmans meget brugte socialkognitive stressteori (1991), beskrives coping som en proces, der foregår i mødet mellem individ og omverden. Coping er ikke det samme som mestring, for der findes både gode og dårlige copingstrategier i forhold til en given situation. Der skelnes mellem aktive problemløsningsstrategier og defensive emotions-fokuserede strategier, og det afhænger af den enkelte situation, hvilken strategi der er mest hensigtsmæssig. Det siger sig selv, at en medarbejder gør sin situation værre, hvis han eller hun i stedet for at tage hånd om de daglige problemer bruger defensive emotionelle strategier ved eksempelvis at fraskrive sig personligt ansvar eller fortrænge og »glemme« de ventende opgaver. På den anden side vil det give anledning til frustration, hvis medarbejderen forsøger at bruge aktive problemløsningsstrategier på forhold, som ikke står til at ændre.

De to svenske forskere Larsson og Morén har lavet en model, som kan bruges til at illustrere, hvordan det at kunne bruge aktive problemløsningsstrategier påvirker medarbejderne på en arbejdsplads. Modellen er blevet lavet i forbindelse med en større undersøgelse af svenske socialrådgiveres arbejdsforhold.

Fig. 1	Har handlepotentiale	Savner handlepotentiale
Har handlemuligheder	Aktørerne	De skyldplagede
Savner handlemuligheder	De frustrerede	De opgivende

Kilde: Larsson og Morén 1988

I modellen skelnes der mellem at have personligt handlepotentiale og at have *muligheder* for at handle. Larsson & Morén har sat handlepotentiale og handlemuligheder op i en 2x2 tabel, så der opstår fire forskellige tilstande som resultat af kombinationerne (Fig. 1). De mennesker, der oplever at have handlepotentiale vil blive frustrerede, hvis de ikke får muligheder for at handle. De mennesker, som oplever at have muligheder for at handle, men ikke har det personlige potentiale til at udnytte det, vil være plaget af skyldfølelse, mens medarbejdere, der hverken oplever at have handlepotentiale eller at have muligheder for at handle, vil blive opgivende. Dem der både har handlepotentiale og handlemuligheder, vil som aktører være dem, som er bedst stillet af de fire grupper.

> *»Ja, det er jo det med at være foran. Vi er foran børnene hele dagen. Det giver dem også en god dag, at der ikke opstår et vaccum omkring dem«* (Mandlig pædagog på institution Y.)

Netop det at have mulighed for at påvirke sin egen situation, – at medarbejderen oplever at have kontrol over sin egen situation, har afgørende betydning for trivsel, engagement og velbefindende. Dette er der stor enighed om på tværs af forskellige forskningsområder og psykologiske retninger. Det samme gør sig gældende for muligheden for social støtte på arbejdspladsen (Agervold 1998).

Den amerikanske arbejdsmiljøforsker Jeffrey Johnsson har igennem undersøgelser foretaget i Sverige fundet, at oplevelsen af kontrol i kombination med tilstedeværelsen af social støtte har en signifikant sammenhæng med risikoen for blandt andet hjertekarsygdomme. På et større trykkeri fandt Johnson omgangsformer blandt medarbejderne, som han opfatter som værende et kollektivt kontrol og copingsystem. Medarbejderne havde som del af deres måde at være sammen på indlejret en lang række måder at håndtere belastninger på. Dette kollektive copingsystem kom blandt andet til udtryk på følgende måder:

- Beskyttelse af de udsatte. Fx gav arbejdsgruppen ældre medarbejdere mindre krævende opgaver.
- Regulering af indsats gennem fagforeningsregler og uformelle traditioner om, hvordan arbej-

det skal udføres for at undgå, at krav om arbejdsindsats blev et rent individuelt problem.
- Kulturskabt beskyttelse mod belastende forhold, som for eksempel kedsomhed i forbindelse med ensidigt arbejde ved hjælp af humor og ritualer.
- Følelsesmæssig støtte gennem eksempelvis venskaber.
- Udveksling af informationer og viden mellem medarbejderne. Hvilket både mindsker medarbejdernes usikkerhed i forhold til manglende erfaring men også sætter dem bedre i stand til at imødegå hverdagens udfordringer.
- Udarbejdelse af et alternativt »anerkendelsessystem« gennem deltagelsen i det kollektive arbejdsliv. (Johnson, 1991)

Johnsons teori om kollektiv coping er langtfra en fuldt udviklet teori, og det ville derfor være ønskeligt om der bliver foretaget yderlige forskning, der kan være med til at skabe en mere fuldstændig teori om fænomenet.

Det mest interessante i forhold til denne artikel, er hvordan denne form for kollektive copingsystemer kommer til udtryk i personalegrupper, som arbejder med truede børn og unge og deres familier. Der er særlige forhold, som gør sig gældende på en socialpædagogisk arbejdsplads i forhold til andre arbejdspladser, og man må derfor formode, at det også stiller særlige krav til medarbejdernes evne til at støtte hinanden og lære vigtige kompetencer videre.

To ens institutioner men to forskellige arbejdspladser

I de to institutioner som vi var med til at evaluere, var den mest slående forskel graden af social integration på de to forskellige arbejdspladser. I det følgende vil vi gennemgå forskellene på de to institutioner med hensyn til en række forhold.

Fællesskabsfølelse på tværs af faggrupper

På institution Y gav personalet udtryk for at have en stærk fællesskabsfølelse også på tværs af de forskellige faggrupper. Til gengæld følte de sig lidt for tæt knyttet og bundet til deres forskellige tværfaglige teams, og talte meget om, hvordan man kunne få fællesgjort arbejdet, som blev gjort i de forskellige selvstyrende teams. Man talte meget om fællesskab og brugte meget ordet »vi« i betydning af hele institutionen set som en helhed.
Helt anderledes var det på institution X: Her var institutionen tydeligt opdelt imellem de forskellige faggrupper, som bestod af lærerne og pædagogerne samt socialrådgiveren og psykologen, som stod for familiebehandlingen. De tværfaglige teams, som de var organiseret

i syntes ikke at have nogen betydning udover at være en formel fordeling af personalet. Her var personalet meget optaget af en konflikt om forskellene imellem lærernes og pædagogernes arbejdstider.

> *»Der er bare så stor ulighed i vores ansættelsesvilkår, at jeg synes det giver noget unødigt. Vi bliver såret af det. Det synes jeg ikke er godt nok. Vi har brug for hinanden for at støtte op omkring hinanden i det her svære arbejde vi har.«* (Kvindelig pædagog på institution X)

Når personalet brugte ordet »vi«, var det ofte, når de talte om deres egen faggruppe i modsætning til de andre faggrupper, og ikke om hele institutionen. Der var dog een ting, som hele personalegruppen kunne samles om, og det var en fælles lidelseshistorie, om hvordan institutionen var blevet svigtet af både kommune og fagforeninger.

Oplevelser af handlepotentiale og handlemuligheder

På institution Y var det tydeligt, at personalet opfattede sig selv som værende i besiddelse af et stort handlepotentiale. Adspurgt om, hvad der skulle til for at have en god dag svarede de, at det ikke var ydre ting, der bestemte, om man fik en god dag. Det var derimod personalets evne til at være foran, der var afgørende. Det blev opfattet som medarbejdernes ansvar at sørge for at børnene fik en forudsigelig dag, også selvom de ydre rammer væltede på grund af personalemangel eller lignende. På samme måde snakkede de også meget om, hvordan de kunne organisere arbejdet bedre. Det var diskussioner der opstod helt spontant under fokusgruppeinterviewet, med deltagelse af hele personalegruppen.
På institution X var der slet ikke på samme måde diskussioner om, hvordan man kunne organisere hverdagen bedre. Når en forholdsvis nyansat medarbejder kom med forslag til hvordan forholdene på arbejdspladsen kunne gøres bedre, så blev det slået hen af de andre medarbejdere. Samtalen blev hurtigt ført hen til at dreje sig om at institutionens vanskeligheder skyldtes ydre forhold, som man ikke havde nogen muligheder for at ændre. På samme måde blev der i interviewet ofte brugt udtryk og vendinger som eksempelvis »at få lov til at undervise« og »at blive udsat for«, når der blev talt om hverdagens problemer. Det var på den måde tydeligt, at personalegruppen opfattede sig selv som helt uden muligheder for at ændre deres nuværende situation. De så sig selv som ofre for ydre omstændigheder, som de ikke selv havde nogen muligheder for at ændre.

Fælles holdninger til opbakning i hverdagssituationer

På institution Y fortalte medarbejderne om, hvordan de havde fået opbygget en fælles holdning til, hvordan man bakkede hinanden op. De fortalte om, hvordan man holdt øje med hinanden, og fortalte om hvordan de hjalp, hvis en medarbejder kom i klemme mellem nogle børn. Hørte man en konflikt et sted, så havde personalet en aftale om, at man gik derhen for at se, om man kunne hjælpe. Man havde blandt andet en aftale om, at man aldrig skulle være alene, hvis man var nødt til at fastholde et barn fysisk. Det er heller ikke den enkelte medarbejder, der selv bestemmer, hvor grænserne skal sættes i forhold til børnene, det er noget som man i fællesskab finder ud af. Man stiller krav til hinanden som medarbejdere, og det gør ifølge medarbejderne, at man ikke er bange for at stille krav til børnene.

På institution X havde man ikke på samme måde fælles aftaler om, hvordan man bakkede op om hinanden. Flere medarbejdere gav udtryk for irritation over, at man blev forstyrret af konflikter andre steder i huset, når man selv havde en god situation med nogle børn. Man talte heller ikke ret meget om, hvordan man bakkede op om hinanden. Der var flere der gav udtryk for, at man som kolleger havde brug for hinanden, og efterlyste at man kunne være kolleger for hinanden, men det var ikke noget der gav anledning til fælles overvejelser om, hvordan det kunne foregå.

Emotionel støtte

På institution Y blev der snakket meget om åbenhed i personalegruppen, også når det gælder personlige problemer og konflikter mellem medarbejderne. Hvis der var nogen, der gik og havde det skidt, så skulle det ud, hvor man kunne håndtere det, det vil sige diskuteres på personalemødet, så alle vidste, hvad der var galt og kunne hjælpe. På samme måde var der enighed om, at hvis der var konflikter eller problemer omkring en bestemt person, så skulle det diskuteres åbent.

På institution X var der derimod en udpræget modvilje mod at snakke om konflikter og personlige problemer.

Fælles visioner om fremtiden

På institution Y talte man meget om fremtiden som et fælles mål man var på vej hen til. Såvel personalegruppen som lederen brugte hyppigt vendinger som »*vi er der ikke endnu men vi skal nok nå derhen*« – »*Vi skal have fællesgjort*« – »*Vi bevæger os i retning af*«.

På institution X snakkes der stort set ikke om fremtiden, men derimod rigtig meget om fortiden,

også selvom om langt de fleste medarbejdere kun har været ansat forholdsvis kort. Da vi spurgte dem om, hvad de talte mest om i hverdagen, så var svaret, at de talte mest om deres dårlige arbejdsmiljø.

Hvordan hjælper man med at opbygge et kollektivt copingsystem?

Der findes ingen færdige løsninger på, hvordan man hjælper en personalegruppe til at blive mere modstandsdygtig overfor belastninger i arbejdet. I det følgende vil vi samle op, hvad det er der kendetegner en modstandsdygtig personalegruppe, og vi vil lægge op til diskussion af forskellige tilgange til, hvordan man som pædagogisk psykologisk konsulent kan hjælpe til med at opbygge og vedligeholde et kollektivt copingsystem.

Hvis man skal opsamle, hvad det er, der karakteriserer institution Y og gør at personalegruppen tilsyneladende er så meget stærkere end på institution X, så er det, at personalegruppen har en stærk fællesskabsfølelse både i forhold til deres teams og til hele personalegruppen. Det er, at man har stærke traditioner og aftaler for, hvordan man støtter hinanden både rent praktisk i hverdagen og emotionelt og socialt. Personalegruppen giver selv udtryk for, at det er deres krav til hinanden, og deres tillid til hinanden som gør, at de tør stille krav til børnegruppen. De giver udtryk for, at de har handlepotentiale i forhold de problemer, der kan opstå i hverdagen.

Alt dette er stort set fraværende på institution X, og spørgsmålet er, hvor man skal starte, hvis man som konsulent gerne vil hjælpe institutionen til at udvikle noget af det samme som man finder på institution Y.

Det ville være fristende for konsulenten at forsøge at arbejde direkte med problemer, som man har i personalegruppen, og forsøge at få gruppen til at tale sammen om de konkrete problemer. Problemet er blot at man på institution X sandsynligvis slet ikke har mulighed for at bruge de samme strategier som man gør på Y. Når man på Y er i stand til at diskutere både faglige og personlige problemer i fuld åbenhed, så er det på grundlag af stærke grundlæggende antagelser om, at man kan få løst problemerne i fællesskab. På X derimod har man oplevet, hvordan konflikter har splittet personalegruppen, og ført til personaleflugt. Derfor ville et forsøg på at indføre samme åbne diskussionskultur på institution X sandsynligvis møde stor modstand, og ville også risikere at gøre mere skade end gavn. Noget af det eneste, som man på institution X er helt enige om i personalegruppen, er at de problemer man har skyldes ydre forhold, som man ikke kan gøre noget ved. Vi oplevede

under interviewet, hvordan nye medarbejderes forslag til ændringer blev afvist under henvisning til at problemerne skyldtes mangel på hænder, penge etc.

En anden grund til at det ville kunne være uklogt at gå ind og arbejde direkte med de problemer, som personalegruppen har, er at konsulenten dermed bevæger sig ind på lederens område. Hvis konsulenten går ind og arbejder direkte med planlægning af arbejdet, samarbejdsrelationer og lignede vil man kunne risikere at svække lederens autoritet, og igen skade mere end man gavner.

Måske man skal starte i den helt anden ende. En af de mest slående forskelle ved personalegrupperne i de to institutioner var, at i institution Y talte man meget om fremtiden. Når de sagde »Vi er ikke nået derhen endnu, men vi skal nok nå derhen«, så havde det stor styrke som metafor, et sted de alle sammen var på vej hen mod. De havde med andre ord en fælles fremtid, et fælles håb om noget der var bedre. Ifølge Lazarus er håb en vigtig ressource i forhold til coping, og uden håb er det meget vanskeligt at modstå belastninger og stress. Lazarus skelner mellem stress og *distress* (nød) *og dispair* (fortvivlelse), og når stress bliver til fortvivlelse, så er det, at det for alvor bliver skadeligt. Et håb om en bedre fremtid vil kunne være en vigtigt beskyttelsesfaktor i en belastende hverdag (Lazarus 1999).

Den amerikanske organisationspsykolog David Cooperrider er især kendt som en af grundlæggerne af den organisationspsykologiske retning, som hedder Appreciative Inquiry (AI). På dansk er denne retning kommet til at hedde værdsættende samtaler. På trods af denne betegnelse betyder AI ikke, at man skal forholde sig rosende og værdsættende overfor alt, men derimod at man skal undgå at rette fokus mod de ting, der fungerer dårligt. En af de grundlæggende antagelser i teorien er, at man risikerer at forstærke problemer ved at rette fokus mod dem. Eksempelvis kan konflikter eller svage sider hos enkelte medarbejdere, forstærkes fordi man ved at rette alles fokus mod dem gør de negative fortællinger til fælles eje (Barrett & Cooperrider 1990). Når først negative fortællinger er blevet en del af fællesskabet, så vil det være meget vanskeligt at ændre dem. Ikke engang hvis konflikterne bliver løst eller medarbejderne arbejder med deres svage sider, vil disse fortællinger miste deres styrke. På samme måde taler den amerikanske organisationspsykolog Edgar Schein (1999) i forbindelse med proceskonsultation, for at man i visse situationer lader konflikter ligge, og at man i stedet forsøger at skabe metafortællinger om en fælles fremtid for organisationens medlemmer. Pointen er, at når man

arbejder med konflikter, så er man med til at fremme at de forskellige medlemmer, får lejlighed til at formulere uoverensstemmelser imellem de forskellige dele af organisationen. Sådanne formuleringer vil oftest være med til at fremhæve svage sider ved de forskellige parter og uddybe forskelle og uenigheder. I stedet vil det være meget mere frugtbart få skabt en fælles fortælling om en fælles fremtid.

I institution X er både medarbejdere og ledelse så optaget af deres problemer, at de har svært ved at tænke længere end en dag frem af gangen. I en sådan situation kan det tænkes, at den bedste hjælp, man som pædagogisk psykologisk konsulent kan give, er hjælp til at lægge mærke til de ting i hverdagen, som rent faktisk fungerer, samt hjælp til at få fælles ideer og fortællinger om, hvor man vil hen i fremtiden. Ved at sætte fokus på de ting, som fungerer godt i hverdagen kan man være med til at give personalegruppen en oplevelse af at have handlepotentiale. Ved at sætte fokus på drømme og visioner, er man med til at give personale gruppen både et fælles mål at bevæge sig imod, men også et håb, som gør det nemmere at udholde hverdagens vanskeligheder. Noget af det vanskeligste ved en salutogenetisk tilgang er at undgå at lade sig trække ind i diskussioner om konflikter og problemer, uden at personalet oplever, at man ikke tager deres vanskeligheder alvorligt. Dette kan søges undgået ved at være lyttende og forstående overfor medarbejdernes situation, samtidig med, at man sætter fokus på medarbejdernes ressourcer og succeser.

Hvordan man kan hjælpe med dette i praksis, er en udfordring for alle psykologer og konsulenter, som arbejder med personalegrupper, der har behov for at få opbygget fælles traditioner for hvordan man støtter og beskytter hinanden. Der er meget at vinde ved at skabe sådanne traditioner, for hvis først medarbejderne begynder at melde sig langtidssyge på grund af belastningerne i arbejdet, vil det kunne være vanskeligt at undgå en dominoeffekt blandt personalet. Det er en proces, som ikke blot er smertefuld for de implicerede medarbejdere, men også er kostbar for institutionen og skadelig for den pædagogiske kvalitet.

Litteratur

Agervold, Mogens (1998a): *Det psykosociale arbejdsmiljø – Fra videnskabelig arbejdsledelse til arbejdsmiljøpsykologi.* Aarhus Universitetsforlag.

Barrett, Frank J. & Cooperrider, David L. (1990): Generative Metaphor Intervention: A New Approach for Working with Systems Divided by Conflict and Caught in Defensive Perception. In: *The Journal of Applied Behavioral Science.* Vol. 26 No. 2 p. 219-239.

Hestbæk, Lotte & Nielsen, Erik Wildau (2004): *Psykosocialt arbejdsmiljø i arbejdet med truede børn og familier.* Speciale ved Danmarks Pædagogiske Universitet 2004.

Johnson, Jeffery, V (1991): Collective Control: Strategies for Survival in the Workplace. I: Johnson og Johansson (1991): *The Psychosocial Work Environment: Work Organization, Democratization and Health.* Baywood Publishing Company, Inc, N.Y.

Larsson, Håkan & Morén, Stefan (1988): *Organisationens mänskliga insida : om det sociala arbetets utvecklingsmöjligheter.* Universitetet i Umeå, 1988.

Lazarus og Folkman (1991): The concept of Coping (opr. 1984) i : Monat & Lazarus ed. (1991): *Stress and Coping – an Anthology.* 3rd. Columbia University Press.

Lazarus og Folkman (1999): Hope: An emotion and a vital Coping Ressource I: *Social Research* Vol. 66, No 2. Summer 1999.

Maslach, C et al (2001): Job Burnout I: *Annual Review of Psychology* 2001; 52.

Schein, Edgar H. (1999): *Process Consultation Revisited: Building the Helping Relationship.* Addison-Wesley Pub Co, 1999.

Note

1 For en nærmere redegørelse af såvel empiri, metode samt metodologiske overvejelser henvises til forfatternes psykologispeciale (Hestbæk & Nielsen 2004)

Barnet er centrum

Selvom der, som temanummeret – Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, februar 2005 – viser, er en udbredt interesse for en faciliterende form for konsultation, så finder jeg, at en for stærk fokusering herpå også indebærer en fare for, at den ydelse som får vor arbejdsgiver til ikke at spare os bort – nemlig hjælp til børn med psyke-sociale problemer – utydeliggøres – og vi dermed set fra et arbejdsgiversynspunkt, måske gør os selv tilsyneladende overflødige i og med, at vi ikke løser nogen bestemt målelig opgave.
Der er dog også en række faglige grunde til at mane til forsigtighed overfor en omlægning af selve kerneydelsen, hvilket jeg søger at præcisere og redegøre for i artiklen.

Af cand.pæd.psych. *Karsten Georg Hansen*

Med reference til temanummeret af Psykologisk Pædagogisk Rådgivning Februar 2005 med titlen »Konsultation – temaer og projekter«, søges i denne artikel med baggrund i nyere neurologiske undersøgelser og psykologiske teorier om børns udvikling angivet, at nok er der grund til at PPR omdefinerer sin opgave (kerneydelsen), mens de gode grunde til, at svaret skulle være netop konsultation, synes at udeblive.

I Ken Vagn Hansens indledende artikel fremsættes tre påstande, som til sammen skal begrunde, hvorfor svaret på en eventuel forandring af PPR-psykologens rolle, er konsultation.
Det hedder:

1. »*Psykologen føler sig ofte presset* af *meget arbejde* og *med* et *ansvar for at skabe løsninger og klare de problemer, som lærere, skole og forældre fremlægger. Løsninger, som alligevel ikke synes at løse noget på længere sigt.« (*PPR 2005. s. 4.)
2. »*... der er behov for andre betjeningsformer, som er rettet mod lærerens personlige kompetence og skolen som læringsmiljø.«* (Ibid.)
3. »*Vor psykologfaglige forståelse af kvalitativ psykologbetjening har ændret sig og en konsultativ tilgang til betjeningen er mere i overensstemmelse hermed.« (*Ibid.)

Herefter præciseres en skelnen mellem to forskellige forståelser af begrebet konsultation, nemlig:
A: »*..autoritativ konsultation,* som *primært omhandler »ekspertbi-*

stand« i form af faglig videnformidling, vejledning og rådgivning og ...« (Ibid.)

B:*»...faciliterende konsultation, som tilstræber at skabe en setting, hvor enkeltpersoner, grupper eller organisation får faciliteret et udviklingsbehov.« (*PPR 2005. s. 5.)

Mod artiklens slutning hedder det:

»Ud fra en tidssvarende psykologfaglig forståelse foregår« (børns/m.t.) »udvikling og læring på mange niveauer i et komplekst samspil med lærere, elever, forældre og skolen som organisation. Derfor er det nødvendigt, at se på relationer og samspil på forskellige niveauer og vi må væk fra den traditionelle, automatiserede undersøgelsesstrategi.« (Ibid. s. 10.)

Sammenfatter vi nu disse spredte men centrale citater, synes synspunktet at kunne præciseres med følgende statements:

1. PPR's traditionelle, automatiserede undersøgelsesstrategi har ikke kunnet tilvejebringe langsigtede løsninger.
2. Derfor skal PPR's fremtidige kerneydelse være en faciliterende konsultation rettet mod lærerens personlige kompetence og skolen som læringsmiljø.

Det lyder jo flot. Og hyggeligt at kunne lægge arbejdspres og ansvar til side. Men det rejser også en række spørgsmål.

Er det virkelig sandt, at PPR ikke tidligere har kunnet tilvejebringe løsninger med langsigtet effekt?

Hvorfor skulle faciliterende konsultation i højere grad se på relationer og samspil, end autoritativ konsultation?

Hvorfor skulle det barn, som har behov for at der interveneres være bedre hjulpet af, at psykologen bruger den til rådighed værende tid på at facilitere lærerens egenkompetence?

Og hvorfor skulle det overhovedet være gavnligt, at ændre på hvad der er PPR's kerneydelse?

Lad mig begynde med spørgsmålet om kerneydelsen: Hvorfor var det egentlig at man engang i fortiden overhovedet fandt det nødvendigt, at etablere PPR-kontorer og bemande(bekvinde) dem med personer med en særlig pædagogisk-psykologisk uddannelse? – Jo, det var fordi man tilbagevendende mødte tilsyneladende uløselige problemer med to grupper af elever, nemlig de fagligt svage, som skulle henvises til særforanstaltninger (specialundervisning) og dem med psyke-sociale problemer, hvis håndtering krævede en dyberegående psykologisk udredning og forståelse, som det så var PPR's opgave at tilvejebringe. (Nogenlunde sådan, men selvfølgelig

ikke præcist – men pointen ligger ikke her, så...)

Statistisk set er det gået sådan, at den første gruppe, som tidligere var den største, er skrumpet ind, mens den sidste er vokset og bliver til stadighed større. (Ca. 4% af børnegruppen. Jvf. Per Schultz Jørgensen et al. (1993.) s. 25.) Det er gruppen af børn med psyke-sociale vanskeligheder af en sådan art og styrke, at det vurderes at være skadeligt for deres udvikling, hvis der ikke interveneres på en kvalificeret måde – og det vil sige en, der forstår problemerne og magter at afhjælpe dem i en sådan grad, at en ellers selvforstærkende negativ udvikling kan vendes.

At sikre at især den sidst nævnte gruppe får en passende og duelig hjælp til at overkomme og forhåbentlig også i hvert fald delvis løse deres problemer er og forbliver PPR's kerneydelse. Det er slet og ret denne opgave, der i det hele taget berettiger PPR's fortsatte eksistens.

Spørgsmålet er derfor egentlig ikke, om vi skal bort fra testning til fordel for faciliterende konsultation, men hvordan vores kerneydelse skal leveres, for at give de bedst mulige resultater?

Og svaret på dette spørgsmål er ikke faciliterende konsultation! Det er det ikke, fordi den jo har fokus på hele læringsmiljøet og langsigtede udviklingsprocesser, der ikke kan være til nogen umiddelbar gavn for det barn, som akut har brug for hjælp, mens det kan være udmærket for skolemiljøet generelt. Men vor opgave er jo ikke at facilitere det almene, men at udvirke forandringer hos specifikke elever med akutte vanskeligheder.

Svaret må derfor søges et andet sted og den faciliterende konsultation placeres som et muligt efteruddannelsesprogram, som eventuelt kan forestås af PPR.

Så vidt spørgsmålet om kerneydelsen.

Og så til fagligheden.

Igen vil jeg begynde med et spørgsmål:

Hvorfor er det egentlig, at vi overhovedet har fundet på, at det skulle være en vigtig komponent i vort arbejde, at gennemføre og fortolke psykologiske tests? Hvorfor har vi ikke blot nøjet os med, at foretage nogle personlige vurderinger, henføre dem til psykologisk teori og så stille forslag til interventioner med baggrund heri?

Svaret er både kendt og enkelt. Det er, fordi vi ønskede at bevare en vis videnskabelighed i arbejdet, som kunne sikre os imod alt for subjektive vurderinger og forhastede konklusioner om problemernes art og løsning. Og det vil sige, fordi vi ønskede at bevare en faglighed, som var baseret mere på målinger og viden end på personlige holdninger og følelser

Brug af psykologiske tests kan derfor siges at være blevet aktualiseret, som et forsøg på at fastholde den saglighed, som er nødvendig for at opretholde vor faglighed. Og kaster vi al testning bort, har vi kun usammenhængende teorier og personlige vurderinger at tilbyde til brugerne – og måske da ikke et tilstrækkeligt sikkert grundlag for, at de interventioner vi forhåbentlig foreslå – nu også er virksomme.

Selvfølgelig skal jeg ikke benægte, at det at gøre WISC til en fast og uomgængelig bestanddel af enhver psykologisk udredning, nok er en form for automatiseret testning, som er gået for vidt. Men fra en kritik heraf og så til at forkaste testning generelt, er der et langt spring, som Ken Vagn Hansens artikel forbigår.

Det tredje forhold, som jeg finder problematisk i Ken Vagn Hansens artikel er, det fra artiklens slutning citerede statement, at udvikling og læring foregår*« på mange niveauer i et komplekst samspil mellem lærere, elever, forældre og skolen som organisation« – hvilket jeg er helt enig i. » Derfor er det nødvendigt, at se på relationer og samspil på forskellige niveauer«* – fortsættes der, hvilket jeg også er helt enig i.

Hvad er så problemet?

Det er, at den faciliterende konsultation, netop ikke har sit fokus på disse relationer og samspil, men på udvikling af lærerens egen kompetence og skolen som læringsmiljø, som angivet i påstand 2. I bedste fald kan facilitering af egenkompetencen medføre, at læreren tilegner sig viden om disse relationer og samspil, men i så fald kunne læreren jo lige så godt selv tage en uddannelse i psykologi, som at få den af PPR-psykologen. Og en generel psykologisk efteruddannelse af lærere er jo i hvert fald ikke PPR's kerneopgave!

Værre er det dog, at den faciliterende konsultationsvirksomhed, som den beskrives af Ken Vagn Hansen, giver læreren ansvaret for, at identificere problemer hos børn og samtidig være den der både foreslår og iværksætter de nødvendige interventioner i forhold hertil. Men den ovennævnte beskrivelse inkluderer jo den mulighed, at læreren selv er problemet eller en del af problemet, hvilket så aldrig vil blive opdaget og de børn, som er i klemme heller ikke kan få den hjælp, der er brug for. I nogle tilfælde vil problemet måske endog have rod i hjemmets internt relationelle samspil – og så ville den faciliterede konsulterede lærer skulle i gang med at arbejde med interne konflikter i det specifikke hjem, for at komme barnet til hjælp.

Det er vist unødvendigt at udvikle de videre konsekvenser af ovennævnte tanke.

Værst af alt er dog, at der som forudsætning for at foreslå faciliterende konsultation som PPR's kerneydelse, allerede ligger en antagelse af, at den eneste tidssvarende brugelige psykologiske teori til forståelse af relationer og samspil, er den systemiske. Og når skolen og problemerne med enkelte børn anskues under denne teoretiske vinkel, så synes løsninger kun mulige gennem forandringer af systemet. Og de kommer nødvendigvis af forandrede opfattelser og synsmåder hos lærerne.

Desværre kommer man med dette udgangspunkt så også til at afskaffe et begreb om en individuelt fungerende psyke og personlighed.

Men, man kan faktisk godt forstå både relationer og samspil med baggrund i tidssvarende psykologiske teorier, der ikke er systemiske, f.eks. Daniel N. Sterns og Ivar Frønes. (Stern, D.N.(1991.))/ Frønes, I.(1994))(Se evt. litteraturlisten).

Endelig findes da også meget veldokumenterede neurologiske undersøgelser, som foreslår at mennesket har både et individuelt selv (LeDoux, J. (2003.)) og en personlighed, der er aktivt styrende i handling, (Goldberg, E. (2002.)) – hvorfor ikke alle hverken problemer eller deres mulige løsning skal søges alene i systemforståelser.

Men, hvis svaret på, hvad PPR's kerneydelse i fremtiden skal være, IKKE er faciliterende konsultation, hvad er den så?

Ja, hvis vi ellers er enige om, at den meget omfattende testning i for ringe grad fører frem til effektive interventionsforslag, så er der vel grund til at søge, at nydefinere PPR-psykologens rolle?

Ja!

Med angivelsen af, at PPR's primære kerneydelse er og fortsat må være, at være agent for og igangsætter af forandringsprocesser hos individuelle børn med akutte psyke-sociale problemer, så definerer opgavens mål de mulige midler.

At det ikke virker hverken frugtbart eller fremmende for resultatet i en sagsbehandling, at anvende det meste af den til rådighed værende tid på testning og rapportudarbejdelse, kan jeg kun være enig i. Da jeg samtidig her ihærdigt har søgt at argumentere for, at den faciliterende konsultation, heller ikke vil føre til det ønskede resultat – ja, så er der – blandt de her nævnte – kun den tredje mulighed tilbage.

Altså den kerneydelse, som Ken Vagn Hansen benævnte »den autoritative konsultation«, der skulle være den vi hidentil har anvendt. Denne blev beskrevet som primært omhandlende *»ekspertbistand«* i form af faglig vidensformidling, vejledning og rådgivning. Jeg vil dog udbygge den med at tilføje, at dette ikke kun skal rettes mod

læreren (som i den faciliterende konsultation), men også mod den specifikke elev med vanskeligheder og dennes forældre, samt at det vidensmæssige må omfatte udredning af relationer og samspilsmønstre, såvel i hjem som skole og fritidssammenhænge. (Tilknytningsmønster, opdragelsesstil, barnets sociale kompetencer og konkrete ageren på de sociale ararenaer. (Hansen, K.G.(2000.)) Hermed er så også blevet angivet, at denne opgave netop aldrig kan være lærerens, idet denne er del af de relationelle netværk problemerne er opstået i og det af hensyn til nødvendigheden af forældrenes opbakning til og deltagelse i realiseringen af forandringsprocesser, er nødvendigt at forslagsstilleren netop er udenfor det system (hjem/skole),som skal forandres.

Svaret er derfor en autoritativ konsultation, som jo ikke behøver at være hverken autoritær eller det mindste ekspertagtig. Den skal bare intervenere og iværksætte positive forandringsprocesser til gavn for det truede barn.

Det er kerneydelsen.

Og i det arbejde vil det være på sin plads, først at søge en ide om problemets art og oprindelse, og så med baggrund heri vurdere om der findes tests, som kan være med til at belyse den specifikke problematik eller vi hellere må søge en forståelse med baggrund i samtaler og observationer, som så kan relateres til veldokumenterede psykologiske teorier, hvor ud fra vi så kan sammensætte, hvilke interventioner, der er brug for og i samarbejde med lærere og forældre tilse, at disse nu også realiseres.

Dertil kan vi så også, hvis tiden tillader det, som en sekundær ydelse, være gode partnere i lærerens efteruddannelse og udvikling af skolens læringsmiljø generelt, gennem at være til rådighed for supervision og faciliterende konsultation.

Men som kerneydelse kan det kun medføre, at de børn, der er kommet ind i en uheldig psyko-social udvikling, ikke – hvis de skal vente på udviklingen af lærerens egenkompetence – i tide får en passende og tilstrækkelig hjælp.

Gud forbyde det!

Litteraturliste

Frønes, Ivar (1994). *De ligeværdige. Om socialisering og de jævnaldrendes betydning*. Forlaget Børn & Unge. København 1994.

Goldberg, Elkhonon (2002). *Hjernens dirigent. Frontallapperne og den civiliserede bevidsthed*. Dansk psykologisk Forlag 2002.(1. Edit. The Executive Brain. Frontallobes and the Civilized Mind. Oxford University Ink. 201.)

Hansen, Karsten Georg (2000). *Kompetencebarnet og den professionelle pædagog. Et nyt syn på børns udvikling*. Forlaget Børn & Unge. København 2000.

Hansen, Ken Vagn (2005). Konsultation revisited. I: *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning.* Årgang 42. Februar 2005. S. 4-11.

Jørgensen, Per Schultz, Ertmann, Bo, Egelund, Niels og Hermann, Dorrit (1993). *Risikobørn. Hvem er de – hvad gør vi?* Udarbejdet for det tværministerielle børneudvalg. Dec. 1993. Statens Information. København 1993.

LeDoux, Joseph (2003). *Synaptic Self. How our Brains become Who We Are.* Penguin. England. (1.Edit. Viking Penguin. U.S.A. 2002.)

Stern, Daniel N. (1991). *Barnets interpersonelle Univers.* Hans Reitzels Forlag. København 1991/1994. (1. Edit. The Interpersonal World of the Infant. Basic Books Ink. 1987.)

BARNET I CENTRUM – ja, men hvilket centrum?

Artiklen er et svar på Karsten Georg Hansens artikel »Barnet er centrum«. Det påpeges, at Karsten Georg Hansen (KGH) tager udgangspunkt i en personlig tolkning af det teoretiske fundament for en mere udviklingsorienteret tilgang til PPR-arbejdet, og at han på grund af sin manglende indsigt i teorien får draget nogle forenklede konklusioner. Der tages også afstand fra hans nostalgiske kerneydelsesbegreb og hans frygt for PPR´s nedlæggelse, hvis vi ikke fastholder traditionelle målelige ydelser. Der argumenteres for, at PPR må søge nye veje og ikke gemme sig bag fortidige succeser.

Af klinisk psykolog *Ken Vagn Hansen*

KGH har i sin artikel »Barnet er centrum« givet en slags kritik af konsultation som metode i PPR-arbejdet og manet til eftertanke. Så vidt jeg kan se, tager KGH udgangspunkt i min artikel »Konsultation – revisited« fra PPR nr. 1/2005, side 4.

KGH lægger op til, at der er tale om en faglig kritik. Umiddelbart er det rart med konkrete faglige reaktioner på indlæg, som er ment debatterende. Men allerede med titlen på KGH´s artikel, *Barnet er centrum*, synes der at blive lagt en linie, hvor gode solide og velkendte værdier og argumenter vil blive ført i marken, som værn imod nymodens, flygtige tendenser. Den forventning holder desværre rigeligt stik.

Hele artiklen er præget af KGH´s mangelfulde indsigt i det teoretiske grundlag for faciliterende konsultation. KGH´s faglige forståelse af, hvad konsultation handler om, og hvornår og hvordan det bruges, må derfor stå for hans egen regning. Udsagn af typen *»Hvorfor skulle faciliterende konsultation i højere grad se på relationer og samspil, end autoritativ konsultation?«* er et fagligt meningsløst eller i bedste fald intetsigende spørgsmål, svarende til spørgsmålet »hvorfor skulle braget fra en kanon ikke kunne være lige så højt som rundetårn?«. Et udsagn KGH ikke ville være kommet med, hvis han havde sat sig ind i konsultationsteorien (1).

Erasmus Montanus logik

Den faglige kritik af det, som KGH kalder »faciliterende konsultation«, bliver således retorisk bygget op omkring KGH´s personlige, og efter min opfattelse, fordrejede tolkning af nogle udsagn i min artikel. På bedste Erasmus Montanus vis, laves der herefter logiske slutninger af typen »det er forkert at svigte børn«, »den konsultative metode svigter barnet«, » altså er den konsultative metode forkert«. Eller »lærere skal ikke være psykologer«, »den konsultative faciliterende psykolog lader lærerne lave psykologarbejde«, »altså svigter vi lærerne, når vi arbejder på den måde«, osv. En sådan simplificeret logik, der bygger på selvfølgeligheder og manglende indsigt i det teoretiske grundlag for at arbejde faciliterende, er faglig uinteressant og mere forførende, end den er faglig informativ.

Forførelsen ligger i, at fremføre nogle selvfølgeligheder, som alle er enige i: *vi må ikke svigte børn*, *lærere skal ikke være psykologer, testning er også brugbart, osv*. (2), og så stille dem op overfor KGH´s egen fortolkning af faciliterende konsultation. Det er selvfølgelig retorisk set et stærkt udgangspunkt, fordi har man først sagt noget, som alle er enige i, så er resten nok også rigtigt.

Nedlæggelse og ansvarsforflygtigelse

Konkret lægger KGH ud med at bekymre sig over, om PPR vil blive sparet væk, hvis vi ikke fremviser målelige resultater omkring børn med socio-emotionelle vanskeligheder, som kan tilfredsstille politikerne. Det er et besynderligt skræmmebillede, som bygger på en underforstået og udefineret påstand om målelighed og på, at PPR i sin nuværende indplacering og opbygning, for alt i verden bør overleve. For slet at tale om, at politikerne bliver reducerede til de rene kortsynede pragmatikere.

Den store gruppe af børn med socio-emotionelle vanskeligheder er rigtig nok en af de væsentlige udfordringer for PPR, men, efter min opfattelse, netop fordi de traditionelle kerneydelser, som var så gode i forhold til børn med faglige vanskeligheder, ikke rigtig hjælper noget her.

KGH´s frygt for, at vi gennem en konsultativ forholdemåde skal lægge arbejdspresset og ansvaret fra os, er noget uigennemtænkt vrøvl, der sammenblander ansvars- og interventionsniveauer, og som hælder til den forestilling, at vi hjælper nogen ved at være lige så presset som dem selv.

Om at støve gamle kerneydelser af

Det er således ikke den faglige, teoretiske diskussion, som er væsentlig her. Hertil er KGH´s overvejelser alt for tilfældige og uigennemtænkte, men derimod den holdning til PPR-arbejdet, som KGH´s artikel repræsenterer.

Der er ingen tvivl om, at KGH med sin artikel rammer mange i deres længsel efter en nostalgisk vej ud af den nuværende opbrydning og forvirring omkring PPR-arbejdet og omkring PPR´s fremtidige funktion. Vejen frem ligger ikke i at støve gamle faglige forholdemåder og kerneydelse af, men at erkende, at verden har forandret sig, og at vi er nød til at tænke nyt, hvis vi skal have en brugbar funktion fremover. En nostalgisk tilbageskuen på en tid, da det skolepsykologiske arbejde var mere enkelt og klart defineret, luner måske lidt, men det er ikke et brugbart svar på de nye udfordringer.

Det som jeg selv har forsøgt, i tidligere numre af nærværende tidsskrift, er at foretage en analyse af PPR´s hidtidige praksis og nuværende situation. Med udgangspunkt i en nogenlunde systematisk opbygget psykologfaglig argumentation foreslår jeg en anden tilgang til psykologarbejdet og til PPR´s indplacering i det kommunale system. Jeg vil selvfølgelig ikke påstå, at det, som jeg er nået frem til, udgør nogen form for objektiv sandhed, men at en faglig kritik må minimum byde på samme refleksionsniveau, hvis den skal være meningsfuld. Det kunne have været interessant, hvis KGH mere eksplicit var komme frem med sin egen forståelse af PPR´s nuværende situation og dens udfordringer og hans bagved liggende faglige værdier og forholdemåder, frem for at ty til selvfølgeligheder, nostalgiske kerneydelser og frygt for nedlæggelser (3).

PPR´s eksistensberettigelse

De fleste skriverier fra PPR´s egne rækker, er alt for traditionelt tænkende og traditionelt fokuser på hidtidig praksis. Det er som om, at man skal udenfor PPR´s egne snævre række for at få nogle mere overordnede refleksioner. Her synes jeg, at Hannah Fjældstad i artiklen »PPR som løftestang eller dødvægt« (4), har fat i noget væsentligt. I artikel påpeger hun, at PPR er nød til at finde nye veje, hvor »evnen til at indgå i nye relationer og i gamle på en ny måde bliver afgørende for om PPR kan udgøre en drivkraft i *skoleudviklingen* (min kursiv) og eller om PPR bliver en belastende dødvægt. En dødvægt som i værste fald stiller spørgsmålstegn ved PPR´s fortsatte eksistensberettigelse.«

En væsentlig berettigelse til PPR´s eksistens er, om vi ud fra en fortløbende udvikling af et fagligt højt kvalitetsniveau, *hele tiden* kan relatere os eksternt og internt på en måde, som gør os i stand til at bruge denne faglighed bedst muligt (5). Det kan måske lyde som en selvfølgelighed, men det er det langt fra. PPR er traditionelt bundet op i fastlåste betjeningsstrukturer, som både styrer de faglige interventionsmuligheder og begrænser mulighederne for at udvikle og bruge nye faglige tilgange.

Efter min opfattelse bliver PPR en *dødvægt*, hvis vi fortsætter med en forældet, servicerende betjeningsform, som måske på kort sigt giver tilfredshed, men som på længere sigt kører PPR ud på et sidespor, hvor vi ender med at blive et underordnet appendiks, der løser kortsigtede problemer i institutioner, der dybest set har brug for noget andet for at opfylde deres primære formål (6).

Jeg mener, at vi er nød til at udvikle andre faglige forholdemåder og ikke, af frygt for nedlæggelse, at klamre os til vores egen nødvendighed ved at henvise til resultater, som hører fortiden til. Det er vores faglige opgave og udfordring at tilbyde politikerne forståelse for, at menneskelige forhold ikke kan måles og tælles, men at de også må indstille sig på, at vi må gå nye veje, hvis deres ønsker om f.eks. rummelighed i folkeskolen skal blive til andet end nye kamuflerede opdelinger af børnene.

KGH har *selvfølgelig* ret i sin påstand om, at barnet bør være i centrum. Spørgsmålet er bare, hvordan det centrum defineres, med eller uden Guds hjælp?

Noter

1. Teoretisk er der tale om relationer på to logiske niveauer, som ikke kan sidestilles. Derfor er det meningsløst at stille dem op overfor hinanden.

2. KGH er inde på, at testning bliver nedvurderet, men det er for mig ikke et spørgsmål om at være for eller imod et eller andet. Pointen omkring faglige tilgange, som konsultation, er ikke, at testning af børn skal ophøre, men at testning i de fleste situationer ikke kan bruges som afklarings- og forståelsesmetode.

3. Det virker om, at KGH er tilhænger af en traditionel positivistisk tænkning, hvor menneskelige forhold kan måles og vejes.

4. I PPR/4/september/2003.

5. KGH mener, at PPR´s eksistensberettigelse beror på, at vi kan sikre de social-emotionelt belastende børn »*en passende og duelig hjælp til at overkomme og forhåbentlig også i hvert fald delvis løse deres problemer…..*« det »*…..er og forbliver PPR´s kerneydelse. Det er slet og ret denne opgave, der i det hele taget berettiger PPR´s fortsatte eksistens.*«

6. Jeg har tidligere argumenteret for, at netop ledelses- og samarbejdsforhold har afgørende betydning for børns lærings- og trivselsmiljø, og at PPR´s fortløbende facilitering af sådanne organisatoriske udviklingsforhold er en del af vores fremtidige »kerneydelser«.

Ken Vagn Hansen, klinisk psykolog, privatpraktiserende, tlf. 40 11 30 06, e-mail: kenvagnhansen@mail.dk

Jamen, barnet er jo centrum!

Reaktion på Karsten Georg Hansens artikel »Barnet er centrum«

Af *Anita Maj Berner*
Cand. psych. aut. PPR-syd (København)

Hvor er det dog ærgerligt, at læse en artikel som Karsten Georg Hansens, og hvor ville det være dejligt om nogle flere PPR-psykologer ville blande sig i debatten, så vi kan få nogle artikler og noget debat på et højt fagligt niveau. I Karsten Georg Hansens artikel »Barnet er centrum« argumenteres der med selvfølgeligheder som at barnet må komme i første række. Dette er ikke et argument men en selvfølgelighed! En fuldstændig banal selvfølgelighed, som enhver PPR-psykolog har som sit primære virke – og altså ikke et fagligt argument!

Karsten Georg Hansen anlægger en positivistisk tankegang og forholdemåde som udgangspunkt i sin artikel og dermed for arbejdet med børnene; og jeg undres! Undres over hvordan det kan lade sig gøre at arbejde med børn uden en hermeneutisk tilgang til og forståelsen af disse børn!? Der argumenteres for en tilgang til den anvendte psykologi i PPR-regi der ligger tilbage i 40'erne og 50'erne – med kraftige islæt af det der efterhånden har fået betegnelsen »hus-psykolog« og »hus-psykologi« – altså at psykologen er skolens forlængede arm, der udover at kunne tænke som lærerne, har uddannet sig til at kunne bruge en WISC. (I denne sammenhæng er det væsentligt at forholde sig til hvilken udvikling vi PPR-psykologer kan fordre uden evnen til komplementære forholdemåder på forskellige niveauer (for en glimrende beskrivelse i denne sammenhæng, se Bjarne Nielsens artikel i sidste nye PPR temanummer (42./3./2005) »PPR i den inkluderende skole«).

Karsten Georg Hansen viser så tydeligt, at han ikke har forstået konsultation som forholdemåde, og ej heller konsultation som et tilstræbt mål med vores arbejde. Med mål menes det overordnede, at ansvaret for barnets hverdag er hos dem der har barnet hver dag! Har en psykolog først tilegnet sig en kunnen (en forholdemåde), som psykologen oplever kommer barnet til gode – kan denne psykolog ikke lægge en sådan kunnen »ned i tasken igen«.

Vi burde da for længst være væk fra den tankegang der hedder »problembarnet er centrum«, men i stedet være nået til tankegangen at »barnet har nogle vanskeligheder, som kun vi voksne omkring barnet kan hjælpe det med«! Om vi så som psykologer søger at fortælle lærerne og forældrene omkring barnet »sandheden« via en testning og derfor rådgive i hvordan barnets vanskeligheder skal tackles (autorative interventioner – som vel oftest er hjælpsomt der hvor barnets vanskeligheder er faglige – og hvornår er et barns vanskeligheder udelukkende faglige!?); Eller om vi vælger andre interventioner, må vel bero på vores professionelle og højt kvalificerede vurdering *hver eneste gang* nogen udtrykker et ønske om forandring i forhold til et barn, et arbejdsteam, en skoleleder eller en organisation som skolen. At tro at vi bedst og hurtigst hjælper barnet ved at intervenere i børnehøjde (at gøre det andre beder os om, ved f.eks. at »kikke på barnet«), er vel i bedste fald naivt – og i værste fald til skade for barnet, eksempelvis via den yderligere stigmatisering barnet får som værende »udenfor«, »anderledes« og »forkert«. Derudover kan jeg frygte, at vi via ureflekteret interveneren i børnehøjde, sikrer at nogle »dårlige hjul vedbliver at køre trægt«! Med det mener jeg, at skolerne i København i dag generelt skriger på en udvikling der gør at skolen kan passe til børn af år 2005. Jeg mener at vi som PPR ansatte er *pligtige* til at hjælpe skolernes udvikling i den retning. Sagt med andre ord, skal vi kunne intervenere på mange niveauer for at hjælpe barnet. At dette arbejde så kan være vældig trægt at være med til at sætte i gang, er en helt anden diskussion.

Hverdagen i en PPR ser for de fleste psykologer sådan ud, at *mindst* halvdelen af de opgaver vi forsøger at være behjælpelige i, handler om børn der er svære at rumme i skolen, er urolige og har det vældig skidt med det, de bliver budt, de vilkår de har – det være sig i skolen eller/og hjemme – og hvor faglige vanskeligheder må anskues som virkningen og ikke årsagen. I de tilfælde må vi selvfølgelig starte med at stille os selv det helt basale spørgsmål: Hvad skal der til, for at barnets situation bedres? Derefter: Hvordan kan jeg bidrage til denne udvikling? Her kan vi vælge at intervenere med at tilbyde dialogmøder, netværksmøder, supervision eller andet, til de voksne, der er om barnet hver dag. Her bruges konsultation til at skabe rammen, og senere som forholdemåde til at skabe processen – vi er i denne arbejdsramme alle »lige kloge« på barnets vanskeligheder, men selvfølgelig med hver vores vidt forskellige baggrund. Faciliterende konsultation er her

en forholdemåde, hvor deltagerne i et sådant arbejde (og barnet efterfølgende) får mulighed for at få udvidet horisonten for eget udviklingspotentiale. Dette gælder både de ansvarlige voksne i processen, samt umiddelbart efter de trængte barn eller de trængte børn! I disse tilfælde vil både voksne og børn være ilde stedt med autoritative interventioner og en WISC kuffert! Tænk her alene på parallel processen: hvis vi forholder os autoritært (som i mange tilfælde vil være respektløst over for den/dem der søger støtte), hvordan forholder den gruppe af mennesker sig derefter overfor barnet!? Her er facilitering meget vigtig. At være den psykolog der få alle omkring barnet til at få fornyede kræfter, fornyet indsigt og sikre at der derefter kommer aftaler i stand om hvem, hvor og hvordan den daglige omsorg og opmærksomhed bedst muligt sikres et sådant forsømt barn, er en vigtig PPR opgave (se også undertegnedes artikel om faciliterende supervision i PPR temanummeret 42./2./2005).

Lad os høre mere fra psykologer, der følger med i udviklingen i PPR; lad os høre mere fra dem der har et nuanceret syn på børn vanskeligheder i dag – og lad os udfordre og hjælpe hinanden i vores fælles praksis hvor barnet er centrum!

TOURETTE SYNDROM – en psykologisk udfordring

Overlæge Finn Ursin Knudsen har beskrevet Tourette syndrom som en kronisk, neurobiologisk lidelse (Knudsen, 2002; 2004), som det ikke er muligt at helbrede, men medicinsk behandling kan give symptomlettelse. Samstemmende med andre (Nilsson & Pelling, 1999) anser han derfor heller ikke psykologisk behandling af selve lidelsen som en mulighed (Ibid.).
Formålet med nærværende artikel er at udfordre opfattelsen af Tourette syndrom som en kronisk lidelse. I artiklen gøres der rede for, hvordan det i løbet af tre psykologiske behandlinger med hypnoterapeutisk tilgang har været muligt at helbrede en 10-årig dreng diagnosticeret som lidende af Tourette syndrom i svær grad.
På denne baggrund anbefales at inddrage psykologisk behandling som en central del i afhjælpning af Tourette syndrom. Den vellykkede behandling understøttes af nyere neuropsykologisk forskning (Schore, 1994), som peger på, at hjernens plasticitet er så stor, at det er muligt gennem en psykologisk terapeutisk behandling at ændre hjernestrukturen.
Samtidigt stiller behandlingen spørgsmål ved validiteten af diagnosen Tourette syndrom.

Af *Kirsten Jungersen* & *Annalise Rust*

Henvisning til Pædagogisk Psykologisk Rådgivning

Johan på 10 år blev henvist til skolepsykolog oktober 2003 af klasselærer i 4. klasse på en almindelig folkeskole.

Indstillingen lød som følger: »Johan er en meget sød og vellidt elev i 4. klasse. Han har gået i klassen siden børnehaveklassen og trives godt her, men lider af Tourette syndrom. Dvs. at han har en meget høj og tydelig lyd, et skrig, som kommer ud, uden at Johan kan styre det. Vi har i klassen tacklet det på den måde, at én eller flere elever går en lille tur (evt. i gården) med Johan. Ofte tager de deres bøger med og arbejder selvstændigt. Dette er ikke altid ønskeligt, og vi prøver at holde Johan i klassen med lyden, hvilket er meget hårdt, både for Johan og de andre elever og lærere. Derfor ønsker vi støtte (§ 20.2).«[1]

Klasselæreren vidste ikke noget om Tourette syndrom, inden Johan begyndte at få tics. Han anså derfor hjælpen i klassen som en slags aflastningshjælp, hvor Johan kunne tages ud af klassen, når lydene blev for uudholdelige. Klasselæreren udviste stor tolerance i forhold til problematikken og hjælpsomhed overfor familien. Han tilbød bl.a. at hente Johan om morgenen for at få ham i skole, men dette viste sig at forværre situationen, idet Johan oplevede det som et yderligere pres.

Første afklarende møde

Primo november 2003 blev der afholdt møde mellem skolepsykolog, forældre og klasselærer. Under mødet blev det oplyst, at Johan klarede formiddagene nogenlunde, men hen under middag blev lydtics'ene hyppigere. Det fremgik, at lydtics'ene var værst, når der skulle være ro i klassen. Johans tics blev forværrede under pressede situationer og ved stress.

Forældrene fortalte, at de blev nødt til at holde Johan hjemme ca. én gang ugentligt, når han allerede om morgenen skreg så højt, at de opgav at få ham i skole. Johans mor havde orlov fra sit arbejde i foreløbig tre måneder på grund af situationen.

Johan kom kun sjældent i fritidsklub. Socialt var han blevet mere og mere isoleret og havde kun én god ven fra parallel klassen, som han i øvrigt ikke havde så tæt en kontakt til, som han ønskede.

I skolen havde man forsøgt at afhjælpe problemet med lydtics'ene ved at bruge timer fra specialcentret, så en lærer derfra kunne gå ud af klassen med ham.

Der blev under mødet fremsat ønske fra forældres og klasselærers side om at få bevilget enkelt integrerede timer til Johan (§ 20.2), så ordningen kunne fortsætte med en ekstra lærer, der kunne tage ham ud af klassen, når tics'ene blev så kraftige, at undervisningen ikke kunne gennemføres. Forældrene ønskede også en psykologisk undersøgelse af Johan, da de var bekymrede for hans faglige standpunkt. Det var vanskeligt for dem at læse lektier med ham hjemme: Han klagede over »ondt i maven« og hovedpine, og han havde en del fravær i skolen. Moderen ønskede en samtale alene med skolepsykologen om situationen. Klasselæreren gav udtryk for et ønske om samtale med skolepsykologen i forhold til tilrettelæggelse af det pædagogiske miljø.

Anamnestiske oplysninger

Johan fik stillet diagnosen Gilles de la Tourette, da han var 6 år gammel. Symptomerne var blevet forværrede indenfor de sidste seks måneder før henvisningen, men var dog en smule bedret efter at moderen havde taget orlov.

Der har ingen komplikationer været under graviditet og fødsel.

Johan har udviklet sig upåfaldende indtil lydtics'ene startede i 6 års alderen. På samme tid som Johan blev også hans søster på 14 år diagnosticeret som lidende af Tourette syndrom. Hun har dog ikke haft synlige symptomer. Forældrene nævnte, at de begge muligvis også har Tourette syndrom, men de er ikke blevet diagnosticerede.

Samtaler med Johans mor

I de samtaler skolepsykologen havde med Johans mor, blev det synligt, at Johans adfærd påvirkede og belastede hele familien i en sådan grad, at der kunne være risiko for splittelse.

Moderen fortalte, at hun havde mange samtaler med Johan for at finde ud af, om han selv kunne beskrive hvornår og hvordan, lydene opstod, men det havde indtil videre ikke været muligt at kortlægge mønstrene, så de kunne imødegås på forhånd.

Samtalerne blev afholdt ud fra en eksistentialistisk teoriramme[2] med fokus på relationen mellem klient og terapeut.

Den eksistentialistiske tilgang, der blev benyttet med fokus på familiens og barnets egne ressourcer og ansvar, er anderledes end den i litteraturen oftest foreslåede kognitive/adfærdsterapeutiske terapiform i forhold til Tourette syndrom, hvor problemet lægges uden for personerne selv (Nilsson & Pelling, 1999).

I samtalerne blev der lagt vægt på at styrke familiens ressourcer i forhold til at have et barn med Tourette syndrom. Hvert enkelt familiemedlems specifikke måde at tackle problemet på blev respekteret og påskønnet, og der blev lagt vægt på at lære at acceptere hinandens måde at håndtere situationen på. Hensigten var at modvirke, at situationer i form af »overreaktion« skulle opstå. Med en så belastende familieproblematik kunne der være risiko for, at de respektive familiemedlemmer ville have vanskeligt ved at håndtere problematikken på en hensigtsmæssig måde. Desuden blev der lagt vægt på at fastholde normalitetsbegrebet, forstået på den måde, at Johan skulle opfattes som et normalt barn og ikke som et »Tourette-barn.« Set ud fra en narrativ indfaldsvinkel var det vigtigt, at Johan fik at vide, at han var et barn som alle andre, men at han havde nogle generende tics. Hvis Johan først fik opfattelsen af at være meget anderledes end andre børn, ville hans selvværd være truet, og andre ville måske så også opfatte ham anderledes. På den måde kunne der let opstå en selvforstærkende effekt.

Forældrene havde kontakt til overlæge med speciale i Tourette syndrom. Der var også kontakt til børnepsykiater og fysioterapeutisk hjælp havde været forsøgt.

Moderen oplyste, at der i kontakten med skolepsykologen for første gang blev set på familien som en samlet enhed i forhold til problematikken, og at det var en stor hjælp for dem i forhold til at kunne udholde og forsøge at undgå disse lydtics.

Samtaler med Johan

Skolepsykologen havde et par samtaler med Johan og moderen sammen og med Johan alene. Det var moderens ønske, at Johan fik nogle samtaler alene med skolepsykologen for om muligt at finde frem til yderligere materiale, der kunne belyse årsagen til de kraftige lyde.

Johan var en sød, positiv og imødekommende dreng. Det viste sig, at han var en smule usikker i sin udtale muligvis på grund af stress. Johan kunne ikke forklare, hvorfor han ikke kunne komme i skole ud over, at »han blev helt ude af den« og fik hovedpine.. Han fortalte endvidere, at »stemmen« inde i ham sagde, at han ikke skulle lave lektier, og at det var stemmen, der bestemte over »hikkelydene«, som han kaldte dem, og at det var »noget« inde i hjernen. Han gav meget bestemt udtryk for, at det var stemmen og meget lidt ham selv, der bestemte. Johan sagde, at han var lidt genert og ikke kunne lide at »række hånden op« i klassen. Han gav udtryk for, at han var flov over hikkelydene og ked af det, når han blev spurgt i klassen og ikke kunne svare.

Han ville ikke i fritidsklub, fordi han ikke havde nogen at være sammen med, hvilket han var ked af. Johan viste sig at være en ganske kreativ dreng, der i hjemmet arbejdede med at lægge stemme til tegneserier, og han havde meldt sig til casting på stemmeoptagelser til en tegnefilm.

Resultat af skolepsykologisk undersøgelse og behandling

Det fremgik af samtalerne, at Johan følte, at han ikke selv var »herre over situationen.« Han havde fået at vide, at det var noget inde i hjernen, der styrede hans tics. Han havde med andre ord fået frataget ansvaret for egne handlinger.

Den psykologiske undersøgelse foretaget ved den kognitive test, WISC-III (3. udgave, Dansk Psykologisk Forlag), viste en helt normalt begavet dreng.

Som støtte til ansøgningen om § 20.2 støttetimer fik forældrene en udtalelse fra overlægen, der havde diagnosticeret Johans lidelse som Tourette syndrom. Denne udtaler:

»Vi følger denne dreng p.g.a. Tourettes syndrom. Han er fortsat meget plaget af vokale tics, dvs. forskellige former for lyde, specielt i form af voldsomme gennemtræn-

gende ufrivillige skrig, overfor hvilke den medicinske behandling kun har en beskeden effekt.

Drengens vokale tics er til en vis grad situationsbestemte og mest udtalt, når han kommer under stress. Er i behandling med neuroleptikumen Orap 3 mg dagl., som imidlertid kun har relativ beskeden virkning.

Der er ikke tvivl om, at drengen p.g.a. den svære Tourette sygdom og en række ledsagesymptomer til Touretten, medfører at han har brug for ekstra støtte i skolen.«

TOURETTE SYNDROM

Dr. Johnson's tics

Doktor Samuel Johnson (1709-1784) udarbejdede et stort leksikon over det engelske sprog og forfattede en række skønlitterære værker. Samtidig var han en mand af »a most dreadful appearance.« Han havde bl.a. en masse bizarre tics, f.eks. udstødte han lyde, der mindede om en skrukkende høne (Lundström, 1979). Han havde lidt af ufrivillige tics siden barndommen og måtte lide under dem frem til sin død. Johnson er den første kendte person med Tourette syndrom, beskrevet i 1880'erne af Charcot's elev Georges Gilles de la Tourette (Gilles de la Tourette, 1885).

Tourette syndrom i dag

Overlæge, Finn Ursin Knudsen skriver om Tourette syndrom (TS) (Knudsen, 2002):

»Denne for patienten og omgivelserne så belastende tilstand er på flere måder interessant. Den er placeret i grænselandet mellem soma og psyke, den er neurologisk modelsygdom for forskning i hjernens signalstoffer, de komplekse genetiske forhold er uafklarede, de kliniske symptomer er mangefacetterede, der er en omfattende komorbiditet, tilstanden er en udfordring for tværfagligt samarbejde, og der er gjort klare medicinske fremskridt…«

Videre skriver han:
»TS er ikke kun motoriske (ufrivillige bevægelser) og vokale (ditto lyde) tics, men en kompleks neurobiologisk tilstand, ofte med ledsagende deficit in attention, motor control and perception (DAMP), attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) Obsessive compulsive disorder (OCD), adfærdsproblemer med voldsomme raseriudbrud, non-obscene socially inappropriate behaviors (NOSI), Parasomnier, angstsymptomer, fobier, panikangst, migræne, depressionstilbøjeligheder, vinterdepression (Winter seasonal affective disorder), sprogforstyrrelser, kognitive problemer, autistiske symptomer evt. som Aspergers syndrom samt en karakteristisk

påståelig personlighed. TS er en transmittersygdom i synapsekløften i de dopaminerge, serotonerge og kolinerge neuroner, der indgår i adskillige parallelle, men separate neuronale kredsløb, der forbinder den frontale, supraorbitale cortex med basalganglier og thalamus.«

Opsummering

Tourette syndrom er således ifølge Ursin Knudsen ikke kun tics, men ledsages ofte af forskellige følgesymptomer, som kan vise sig som tvangsprægede handlinger, let afledelighed, forskellige former for angst og fobier etc.. Det kan af samme årsag være vanskeligt at finde hovedårsagen til problemstillingen, men Tourette syndrom er overordnet at betragte som en neurologisk lidelse, en kredsløbsforstyrrelse i hjernen (Knudsen, 2002).

Ursin Knudsen finder, at »diagnosen er let at stille, hvis man har den i tankerne og at den næsten kan stilles telefonisk. Han mener endvidere, at den er langt hyppigere forekommende end tidligere antaget« (Ibid.).

Ursin Knudsens synspunkt er, »at en løsning på TS gåden vil kunne give ny viden om hjernens funktion, men også åbne et vindue til en øget forståelse af helt basale aspekter af menneskelig adfærd, og at der måske er lidt Tourette i os alle« (ibid.).

Andre, der i Skandinavien har beskæftiget sig med Tourette syndromet, er psykolog Kenneth Nilsson og børnepsykiateren Henrik Pelling, som har skrevet en e-bog[3] om tics og Tourette (Nilsson & Pelling, 1999).

Nilsson & Pelling skriver (ibid.), at tics'ene groft set kan deles i to typer: De kropslige og de psykiske. De kropslige symptomer omfatter spændinger, kløe eller kildende fornemmelser, mens de psykiske snarere handler om impulser, der beskrives som »skal«-følelse eller forventning om, at det vil føles rart, efter at tics'ene er udført.

Tics'ene kan udskydes i flere timer efter, at fornemmelsen er forekommet, og som udenforstående kan det være svært at skelne imellem, om personens tics er frivillige eller ej (ibid.).

Forfatterne skriver, at man tidligere har forsøgt at lede efter fejlen, da man antog, at årsagen var psykologisk, men psykologien har ikke kunnet bidrage med nogen opklaring. Nu antager man, at psykologien kun kan bidrage til at mindske tics'ene og til at lære forskellige færdigheder for selvkontrol med tics'ene (ibid.).

Forældres reaktioner på diagnosen

Finn Ursin Knudsen (Knudsen, 2004) skriver om forældrenes reaktion når diagnosen stilles:

»Forældrene er lettede over endelig at få en forklaring på de årelange mærkelige symptomer. Man oplyser om, at Tourette er en arvelig sygdom i hjernens kemi og ikke skyldes dårlig opdragelse af inkompetente forældre, hvilket de fleste forældre gentagne gange i årenes løb har fået at vide. Forældrene har bekymringer for fremtiden og har vrede, sorg og bitterhed over ikke at have et »normalt« barn. Undertiden fornægter én eller begge forældre helt diagnosen (ibid.).

Barnets reaktioner på diagnosen

Barnet informeres om, at han/hun »har en lille kemisk skønhedsfejl i hjernen, som de er født med« (Knudsen, 2004), og basalganglierne udpeges på en tegning. Børnenes skyldfølelse over at være »et anderledes barn« og ikke at have levet op til forældrenes forventninger aftager, da »de jo ikke kan gøre for det«, og det er jo en stor lettelse for barnet, at få en forklaring på de »underlige symptomer« (ibid.).

Årsager til Tourette syndromets opståen

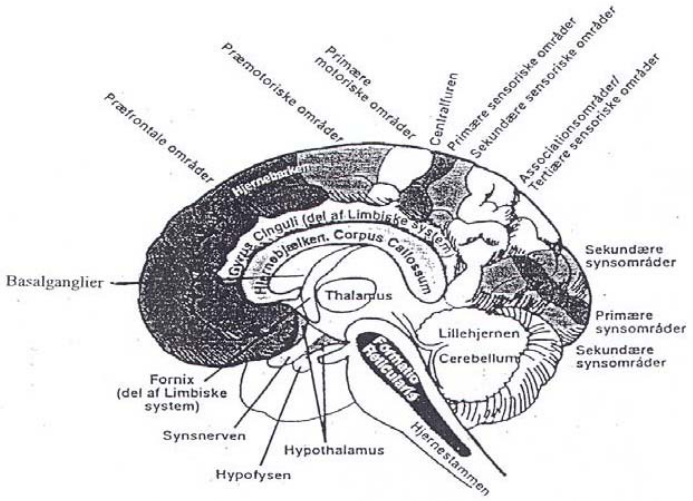
Nilsson & Pelling (1999) nævner flere årsager til Tourette syndrom. Én af dem er en afvigelse, som er fremkommet gennem en anderledes udformning af, hvordan nervesystemet er bygget op.

En anden er sen udvikling eller en fejl, som kan skyldes nedsat hæmning af den del af nervesystemet, som skal aktivere respektive lukke af for vigtig medfødt adfærd (ibid.). Et sådant vigtigt system ligger mellem Thalamus og basalganglierne dybt nede i hjernen og hjernebarken (se Figur 1). Hvis dele af dette system ikke er effektivt hæmmet, når det er nødvendigt, så kan der opstå opmærksomhedsforstyrrelser, tvangsproblemer og tics (ibid.).

Basalganglierne er af forskellig størrelse i de to hjernehalvdele. Det er normalt, at de er større i venstre side end i højre. Denne forskel er mindre eller savnes helt hos personer med Tourette syndrom (ibid.).

Nilsson & Pelling nævner, at den kliniske erfaring med Tourette syndrom er, at mange er ekstremt afhængige af motivationsfaktorer, både indre og ydre. Måske drejer det sig om en ubalance mellem stofferne Dopamin og Endorfin, der er hjernens eget belønningssystem. Derfor er der behov for et belønnende og stimulerende pædagogisk miljø. Det kan måske også forklare, hvorfor mange med Tourette syndrom søger spændende og kreative interesseområder (Nilsson & Pelling, 1999).

Figur 1.



BEHANDLING AF TOURETTE SYNDROM

Når man får stillet en diagnose, placeres problemet eller symptomet uden for personen selv. Et barn diagnosticeret som lidende af Tourette syndrom vil ikke selv være i stand til at handle aktivt i forhold til problemet, og forældrene vil måske stille sig tilfredse med at have fået en forklaring. Dette kan i sidste instans indebære, at problemet ikke bliver behandlet igennem terapi, men at der i stedet vil blive tilrettelagt et pædagogisk miljø i skole og fritid og en rådgivning af familien i hjemmet.

Denne indstilling til diagnosticering er i overensstemmelse med Nilsson & Pelling (1999), som i psykologisk forstand udelukkende berører følgesymptomerne hos børn med Tourette syndrom.

Nilsson & Pelling skriver om Tourette syndrom som et særskilt fænomen hos børn og voksne, hvorimod Finn Ursin Knudsen konsekvent anvender begrebet Tourettebørn i ovennævnte artikel (2004). Dette kan i sig selv virke som en fremmedgørelse af barnet, i modsætning til en lettelse af at blive diagnosticeret, som Ursin Knudsen nævner (2004).

Ursin Knudsen (Knudsen, 2002) opfatter Tourette syndromet som:

»en terapeutisk udfordring både informationsmæssigt, pædagogisk og medicinsk. Der er et stort, udækket informationsbehov over for offentligheden og fagfolk.

Sundhedsstyrelsen har foreslået, at der på landsplan skal etableres to højt specialiserede behandlingstilbud til børn med TS. Dette bør varetages af et TS-team med specialuddannede sygeplejersker, en

psykolog, en socialrådgiver og en speciallæge med særlig interesse for TS. Behandlingen omfatter oplysning om sygdommen, etablering og fastholdelse af optimal skoleplacering, pædagogisk rådgivning af børnene, forældrene og fagpersonale samt medicinsk behandling. En sådan behandling bør kun tilbydes, hvis børnene har en ringe livskvalitet, indlæring eller pædagogisk tilgængelighed. Den terapeutiske vifte er bred…«

Psykologisk behandling af Tourette syndrom

Nilsson & Pelling (1999) mener, at psykologer kan spille en rolle ved tilrettelæggelse af et pædagogisk miljø, når der er opstået problemer på grund af Tourette eller ved helbredelse af de tilstødende diagnoser som OCD, ADHD, DAMP og lignende. De mener ikke, at der i dag findes en selvskreven behandling for tics, psykologisk set. Målsætningen bør være afgrænset til, at personen skal kunne kontrollere sine tics i for personen vigtige situationer (ibid.).

En kognitiv teoriramme

Den psykologiske behandling for tvangsproblematikken beskriver Nilsson & Pelling (1999) ud fra et skema, som kaldes »eksponering med ritualprævention«.

Under mulige psykologiske behandlingsformer til afhjælpning af Tourette syndrom nævnes kognitiv / adfærds-terapi (ibid.) eller det, der kaldes »Massed negative Practice«, hvor patienten skal udføre tics'ene viljesbestemt, indtil han bliver træt. Dette skulle kunne formindske de ufrivillige tics. Andre mener ikke, at der eksisterer psykologiske behandlingsformer, der kan helbrede selve tics'ene, men derimod følgesymptomerne som OCD (Obsessive Compulsive Disorder), ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) og DAMP (Deficit in Attention, Motor control and Perception). (Ibid.).

Den kognitive teoriramme, som beskrevet her, ser problemet som et udefrakommende symptom, som mennesket ikke selv har ejerskab af og derfor heller ikke selv er i stand til at afhjælpe. I disse tilfælde er det eksperten, der tilrettelægger et »program«, som skal hjælpe på problemet.

Baggrund for henvisning til hypnoterapeutisk behandling

Som nævnt forværredes Johans symptomer i pressede situationer og under stress. Skolepsykologen havde i forhold til andre problematikker haft gode erfaringer med henvisning af børn til hypnoterapeutisk behandling. Johan henvistes med henblik på muligheden af, at han ad denne vej kunne udvikle øget selvkontrol; muligheder som både Nilsson & Pelling (1999) og Ursin Knudsen (2002) peger på som opnåelige gennem psyko-

logisk behandling. Det ansås for betydningsfuldt, at både Johan og familien fik mulighed for at få et større medansvar for behandlingen end det, de havde oplevet ved diagnosticeringen og den hidtidige behandling.

DEN HYPNOTERAPEUTISKE BEHANDLING

Den hypnoterapeutiske behandling påbegyndtes marts 2004 og afsluttedes efter tre sessioner.
Ved den første telefoniske kontakt oplyste moderen, at Johan led af lydtics som følge af Tourette syndrom. Dette betød, at han ikke ville i skole, og moderen var nu meget bekymret for, hvordan det ville gå, fordi hun efter tre måneders orlov skulle genoptage sit arbejde. Moderen fortalte, at det var pinligt for Johan at skulle til skolepsykolog; i det hele taget følte han sig anderledes. Det betød, at han isoleredes socialt og ikke mere kom i fritidsklubben. Moderen oplevede meget angst hos Johan: Hun havde registreret øjenrullen, lidt ansigtsgrimasser, og at han havde svært ved at få vejret. Johan var i behandling hos børnepsykiater, som havde rådet til, at forældrene ikke skulle presse ham, og han fik ordineret ticsdæmpende medicin: Risperdal.

Beskrivelse af behandlingen

1. session

Ved første møde var hele familien med. Johan fortalte, at det største problem var »lyden:« En høj lyd, som han ikke kunne kontrollere. Den kom mest, når han var i skole og kunne vare meget længe. Johan var også ængstelig for, at hans hund skulle brænde inde, når han var i skole. Han ville gerne have hjælp til løsning af begge dele.

Johan ønskede, at han kunne få sin krop til at standse lyden og i det hele taget opnå, at det i højere grad var ham selv end lyden, der bestemte og kontrollerede. Vedrørende ængstelsen for hunden, aftaltes, at vi tog det med undervejs.

Før hypnoseinduktionen forklarede jeg Johan om »de tre hjerner«: Tænke-talehjernen, følehjernen og sansehjernen.

»Det, vi skal gøre er, at få tænke-talehjernen til at slappe af, så du bedre kan bruge føle- og sansehjernerne, som nok er dem, der styrer din »hikkelyd.« Johan lytter til mig, er enig med mig og vil gerne samarbejde. Jeg beder Johan om at forestille sig, at han går ned ad en trappe med ti trin, mens han undervejs slapper sin krop af. For enden af trappen finder han "sit eget sikre sted«: hans eget værelse fyldt med legetøj og alt, hvad han drømmer om af avanceret computerudstyr. Mens han er i rummet,

som tydeligt giver ham stor fryd og glæde, forestiller han sig, at han bruger computeren til at se ind i sin egen krop; han forestiller sig et kontrolrum i hjernen, hvorfra han kan overvåge kroppens funktioner.

Johan finder frem til en celle i kroppen, der er anderledes. Den gennemgår en operation og får så sit eget hus. Johan siger, at den nok skal gennemgå mere end én operation, før den bliver »i orden.« Mens Johan er i »rummet,« giver jeg ham suggestioner i retning af, hvordan hans hund kan bringe sig selv i sikkerhed, hvis der skulle opstå brand eller andre farer, når den er alene hjemme. Johan når frem til at tro på, at hunden, som et instinktivt væsen, nok skal klare sig.

2. session

Der går 11 dage mellem første og anden session, hvor Johan kommer ledsaget af sin mor og søster. Både Johans mor og søster er tilfredse med forløbet siden sidst. Johan er ikke længere så bekymret for sin hund og har været i skole hver dag. Han har haft et par »hikke-lydeture« hjemme, når han har været under pres af lektier o.a. Han har forsøgt at beherske lyden ved at holde vejret og presse læberne sammen. Johan er fortsat ikke glad for at gå i fritidsklub, selv om han aldrig har »lyde« der. Det har han heller ikke i større forsamlinger, f.eks. når alle elever samles i skolens aula.

Vi taler om forskellen mellem at slappe musklerne af og anspænde dem; om at musklerne er anspændte, når man er presset og stresset, og der bliver stillet krav. Frygten for, at lyden skal komme, gør Johan anspændt. Vi beslutter at arbejde med, hvordan Johan kan slappe af, når han føler sig stresset og anspændt, så han kan få spændingen ud af sin krop og på den måde forsøge at standse »hikkelyden.«

Johan arbejder igen i »sit rum« og forestiller sig, at han denne gang har sin bedste ven med. Der er kommet et billede af Johans hund i rummet. Johan og vennen laver filmoptagelser af diskodans. Bagefter forestiller Johan sig, hvordan han via computer går ind i sin mave og får kontakt med »hikkelyden:« Den er nede i hælen for at spise. Han ser lyden som rund med to øjne som et spøgelse. Johan beslutter, at lyden ikke skal være i hælen og finder, at det bedste sted vil være i navlen, hvor der er plads, og hvor den kan komme ud. Han overvejer, om lyden skal placeres i et andet, voksent menneske, hvor der er mere plads, men »så skal han være væk fra sine venner, så det er bedre at blive.« Lyden placeres i navlen, hvor Johan giver den og dens familie et godt hjem. Til gengæld for dette lover lyden at acceptere, at det er Johan, der

bestemmer. Før afslutning gennemgår lyden igen en operation.

3. og afsluttende session

Godt 14 dage senere ser jeg Johan for tredje og afsluttende gang (det er ikke på forhånd aftalt, hvor mange gange, Johan skal komme). Johan ledsages denne gang af sin far. Der har ikke været anfald af »hikkelyde« siden sidst. Problemet nu er, at Johan ikke er så glad for at gå i skole, fordi han ikke kan løse de opgaver, lærerne giver ham. Det er også et problem, når han skal lave lektier hjemme. Problemet er, at Johan har været meget fraværende på grund af sine symptomer, og derfor er der store »huller« i hans viden. Vi taler om, at det er vigtigt, at han bliver ved med at gå i skole hver dag, og at han lige nu koncentrerer sig mest om det, han er god til og har lyst til at lave.

Johan er blevet god til at få kroppens muskler til at slappe af. Han siger, at han »bare gør det.« Vi aftaler i dag at finde mere præcist frem til, hvordan han kan gøre det bedst og også, hvordan han kan dæmpe sin stress, når han har brug for det. Jeg foreslår en volumenknap, han kan dreje på. Faderen vil hjælpe Johan med at finde en knap, han kan bruge. Faderen siger, at han på sit værksted har lige præcis sådan en knap.

Johan arbejder igen i sit rum: Han forestiller sig, at han ser det indre af sin krop på en computerskærm. Han ser, at »hikkelyden« og »stemmen« stadig er i navlen. Han takker dem, fordi de samarbejder så godt. Han kan se, at de skal igennem endnu en operation, der kan være farlig. Operationen går godt, og Johan lader dem igen være i navlen. Han mærker forskellen mellem at være anspændt og slappe helt af ved at skifte mellem dem et par gange. Han mener først, at spændingen bedst udløses gennem øjnene, men da jeg beder ham om at fokusere på åndedrættet, opdager han, at han ikke trækker vejret, når han er anspændt. Han kan også mærke, at han får lyst til at slå nogen. Han mærker så, at det er bedre at puste ud igennem munden og vælger at gøre det på den måde. Han fokuserer igen på kroppen med henblik på regulering af stress: Jeg beder ham forestille sig, at han sidder med sine lektier og har besvær med dem. Han mærker, at »stresshjernen« er helt tom og har en mærkelig fornemmelse i fødderne, som han ikke kan beskrive. Han forestiller sig så en volumenknap i lommen: Han kan dreje på den og regulere styrken. Den kan gå helt ned i »minusstress,« men det skal den ikke, når han har brug for at arbejde med sine lektier. Han finder den rette mængde stress, og den mærkelige fornemmelse i fødderne forsvinder. Han forestiller sig, at han spørger sine forældre og søster om hjælp, hvor han har brug for det og får

lavet sine lektier færdige. Johan synes, at det fungerer, og før han »forlader« kroppen, giver han »hikkelyd« og »stemme« mad til meget lang tid. Han rejser sig; går ud af sit rum, hen til trappen og op igen, hvor han startede.

Johan føler, at han har fået hjælp til det, han gerne ville, så vi aftaler at afslutte behandlingen med, at jeg kan kontaktes igen, hvis der bliver behov for det. Det aftales ligeledes, at skolens psykolog orienteres, så hun kan hjælpe Johan videre i det omfang, det bliver nødvendigt.

EFTER BEHANDLING I HYPNOTERAPI

Skolepsykologen havde en samtale med Johans far, et par samtaler med hans mor og en samtale med Johan selv for at følge op på terapien.

Samtalerne med forældrene handlede om, hvor belastende det havde været for familien som helhed at have at gøre med et barn, der har Tourette syndrom. Johan havde ikke haft vokale tics siden første behandling i hypnoterapi, men forældrene havde stadig en rest af angst for, at tics'ene skulle komme igen. Johan var, med én undtagelse, kommet i skole hver dag siden den hypnoterapeutiske behandling var påbegyndt.

Johan selv sagde, at lyden kom fra maven, og at han tidligere havde haft ondt i maven, men at det var forsvundet sammen med lyden. »Stemmen« havde han gemt inde i et rum, og han sagde endvidere, at han under hypnosen var »blevet opereret oppe i hjernen«, og at det var derfor stemmen og dermed lyden var forsvundet. Det så ud til, Johan kunne tage ansvar for sine egne handlinger og havde styring over situationen. Det mest slående var, at Johan nu talte uden den mindste nervøsitet: han talte helt flydende og virkede i det hele taget mere selvsikker og mere ansvarsbevidst. Han var i øvrigt blevet inviteret til den casting, som han havde meldt sig til.

Skolepsykologen har afsluttet sagen, men har lovet at stå til rådighed, såfremt der skulle komme »lyd-tics« igen. Familien har valgt at beholde de tildelte enkeltintegrerede timer. Det er vigtigt for en familie, der har været igennem et så belastende forløb at vide, at der er et »sikkerhedsnet« under dem.

DISKUSSION

Hypnoterapiens fordele

Fordelen ved hypnoterapi er, at den muliggør bearbejdning direkte på dybere bevidsthedsniveauer.

Der indgår de tre kategorier: Tænkning, sprog og følelser.

Hypnose er at gå ind i en anden bevidsthedstilstand, hvor der er reduktion i cortikal aktivitet og »større modtagelighed« af suggestioner. Når personen er i trance, er den "kritiske sans« mindsket, og derfor virker suggestioner kraftigere (Plotnick & O'Grady, 1990). En hypnotisk suggestion forstås som en direkte eller indirekte påvirkning af en person i trance. Det drejer sig i terapien først og fremmest om at give personen en følelse af selvkontrol, styrke og handlemuligheder både i forhold til symptomet og dets indflydelse på personens nuværende tilværelse.

Johan var på tidspunktet for behandlingen 10 år, dvs. at han udviklingsmæssigt var i en fase, hvor det er muligt at anvende mere systematiske hypnotiske instruktioner og opbygge behandlingen ud fra barnets indre funktioner, mens man med yngre børn, som er mere perceptuelt afhængige (Piaget & Inhelder, 1971) må opbygge behandlingen eksternt gennem leg, overføringsobjekter, historier m.m. Ved syvårsalderen er barnet så tilstrækkeligt udviklet og integreret, at det kan begynde at anvende selvkontrol (Wall, 1990).

Børn er meget forskellige, og de terapeutiske interventioner, der anvendes, må tage hensyn til dette. Det kan kræve stor fleksibilitet og opfindsomhed fra terapeutens side. Man kan ikke på forhånd være sikker på, at barnet vil acceptere eller kunne følge netop den instruktion, man har planlagt at anvende. I den hypnoterapeutiske behandling af Johan er der anvendt en imaginationsteknik, hvorunder barnet kropsligt og følelsesmæssigt får mulighed for at genkende symptomet. Endvidere er der arbejdet med at forløse de muskelspændinger, der har været en følge af symptomet.

Der er tale om en behandlingsform, hvor barnet har en aktiv rolle og således tildeles et ansvar for at forandre sit symptom.

Johan lærte en afslapningsteknik som en form for selvkontrol, og opdagede, at han gennem sine forestillinger kunne påvirke reaktioner i kroppen.

Det er vigtigt, at der sker noget i hvert møde, så barnet føler sig motiveret for det arbejde, det er at skabe forandring.

Forældrene oplevede, at de havde terapeuten på deres side. Forældre kan ofte bygge videre på imaginationen.

Fremgangsmåde i hypnoterapeutisk behandling af børn

I behandling af børn anbefales følgende fremgangsmåde:

1. Grundig anamnese og etablering af kontakt og tillid både med forældre og barn.
2. Konkretisering og afgrænsning af problem sammen med barn og forældre.

3. Aftale om indhold, mål og rammer for behandlingen.
4. Forberedelse til hypnose: Forklare om teknikken.
5. Induktion gennem kropsafspænding, her gradvist, mens barnet går ned af en "trappe.«
6. Efter induktion først opbygning af følelse af kontrol og selvstyrke i barnet f.eks., som her gennem etablering af et "sikkert, trygt sted, hvor barnet bestemmer«.
7. Behandling af problemområdet gennem gradvis tilnærmelse ved hjælp af dissocieringsteknikker som Tv-skærm, jeg-tilstande. Progression (forestillinger om fremtiden) og regression (at gå tilbage til tidligere oplevelser) kan også anvendes. Det vigtige i behandlingen er, at barnet får en oplevelse af, at det kan klare og mestre problemet i sin forestilling og dermed overvinde det i virkeligheden.
8. Eventuel opfølgning med barn og forældre.

Mestring og kontrol

Når man er nervøs og bange bliver man anspændt, og dette påvirker musklerne i strubehovedet, halsen, ansigtet, tungen og læberne. Johans nervøse talemåde ophørte efter den hypnoterapeutiske behandling sammenholdt med moderens orlov og den ændrede situation i skolen, hvor han ikke længere blev presset.

I de tidligere behandlingsformer har både Johan og familien følt sig passificerede. De har oplevet, at »noget« er blevet gjort for Johan, påvirkninger udefra til symptomlettelse af en kronisk sygdom.

Hypnoterapien har givet Johan en følelse af mestring og kontrol over kroppen, som har øget hans selvfølelse og selvtillid. Han har forbundet behandlingen med tilfredsstillelse og glæde ved opdagelse af egne ressourcer. Hypnoterapien har bidraget til en øget forståelse mellem psyke og soma.

Det, at tage ansvar for sit helbred, kan for mange betyde en mobilisering af egne ressourcer og opgør med en fastlåst passiv patientrolle.

Reel helbredelse eller symptomlettelse?

Det har været diskuteret, om der i anvendelse af hypnotiske teknikker sker en reel helbredelse på et fysiologisk plan i kroppen, eller om den terapeutiske effekt kun er et resultat af suggestion og imagination i sindet (Rossi & Cheek, 1988). Johans symptomer, som blev diagnosticeret som Tourette syndrom forsvandt efter tre hypnoterapeutiske sessioner (der havde dog været en bedring forinden, efter at moderen havde taget orlov fra sit arbejde, og miljøet i skolen var blevet bedret), og effekten har nu (august 2005) holdt sig i næsten

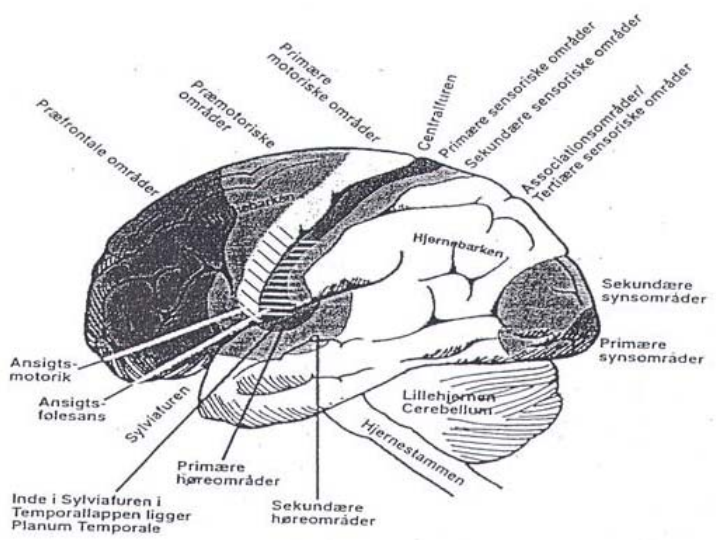
1½ år. Dette er naturligvis ikke tilstrækkeligt bevis for, at Johan er helbredt. Man kan spørge sig, om Johan er blevet korrekt diagnosticeret, men ifølge Ursin Knudsen (2002) er diagnosen så let at stille, at man næsten kan gøre det telefonisk.

Nilsson & Pelling (1999) nævner, at psykologien kun kan bidrage til at mindske tics'ene, men ikke til helbredelse. De nævner ganske vist psykologiens betydning i forhold til indlæring af færdigheder i selvkontrol i for personen vigtige situationer, men grundlæggende betragtes tilstanden som fysiologisk. Behandlingen af Johan modbeviser dette, i hvert fald på kort sigt.

Schore's emotionel-relateret læring

Psykologen Allan N. Schore, har forsket i hvad han kalder emotionel-relateret læring, som kan relateres til det orbitofrontale system i hjernen (lige bag øjenhulerne. Se Figur 2).

Figur 2.



Schore udtaler, at hjernen bevarer sin plasticitet livet igennem. Dette kan hjælpe os til at forstå, hvordan udviklingsbaseret, affektivt fokuseret psykoterapi kan ændre hjernens struktur, specielt den højre præfrontale cortex. Denne er rettet mod følelsesmæssig respondering på det mest basale stadium i hjernen, og sådanne modulerende

processer er fundamentale for de mest moderne psykoterapeutiske metoder (ibid.). Emotionel-relateret læring, rent psykobiologisk, kan anvendes til udforskning af empatiske processer i både udvikling og psykoterapi, og afsløre de dybere mekanismer af vækstfaciliterende faktorer, som opererer inden for den terapeutiske alliance. (Schore, 1994).

Schore giver en forklaring på, hvordan man ved hjælp af psykoterapi kan ændre de ontogenetiske indre strukturer i relation til den sociale omverden. Det er hans opfattelse, at de ødelagte strukturer specielt i hjernens højre præfrontale cortex har en sådan plasticitet, at de selv samme strukturer kan helbredes ved hjælp af psykoterapi. Han mener, at der er tale om tværfaglige modeller, som kan skifte fra det ydre til det indre, og disse kalder han for neuropsyko-biologiske modeller. Der kan således være belæg for, at man via psykoterapi kan ændre hjernens struktur.

Kombination af soma-psyke i behandlingen

I forhold til tics er der i høj grad tale om en kombination af soma-psyke- og krop, jvf. Nilsson og Pelling (1999), der taler om det bevidste og ubevidste og den vanskelige differentiering heraf. De skelner endvidere mellem det psykiske og det fysiske og mener, som nævnt ovenfor, at det udelukkende er de sekundære diagnoser som OCD, DAMP og lignende, der kan helbredes rent psykologisk.

Også Finn Ursin Knudsen mener, at Tourette syndrom befinder sig i grænselandet mellem soma og psyke (2002), og han efterlyser en udforskning af dette område, hvilket Schore måske kan give et svar på.

Tourette syndrom – en tvivlsom diagnose

På baggrund af det vellykkede forløb med denne 10-årige dreng, som ser ud til at være helbredt for sine symptomer efter blot tre hypnoterapeutiske behandlinger, må man stille sig tvivlende overfor diagnosen Tourette syndrom. Man kan måske drage en parallel til det, psykologen Karen Vibeke Mortensen (Mortensen, 2001) skriver om psykiatriske diagnosesystemer: »De nuværende psykiatriske diagnosesystemer er nok generelt udbredte, men hverken tilstrækkelig videnskabeligt underbyggede, operationaliserede, reliable eller valide, og de lider især under en fuldstændig manglende teoretisk fundering. … Lægges der for ringe vægt på teorien, vil man få alt for detaljerede informationer uden angivelse af, hvad der er alment og derved i en vis forstand lovmæssigt, og hvad der er specielt og derved i en vis forstand tilfældigt. Det er præcis, hvad der er til-

fældet i de psykiatriske systemer« (Mortensen, 2001, s.381).

»Systemernes kategoriske karakter medfører endvidere en uheldig forståelse af normalitet og patologi som helt adskilte tilstande, hvad der igen fremmer en forståelse af tilstandene som sygdomme med deraf forenklede årsagsforklaringer i form af fysiologiske og biokemiske faktorer, mens mere komplekse psykologiske forståelsesmåder negligeres. De opfordrer til behandling med medikamentelle eller adfærdsregulerende metoder, der kan dæmpe symptomer, men er ganske uegnede som grundlag for behandling, der baseres på forståelse af indrepsykiske forhold eller relationer mellem mennesker« (Mortensen, 2001, s.382).

Børnepsykiateren Søren Hertz (Hertz, 2004) har påpeget, at diagnoser er et udgangspunkt, men at det er barnets historie som er væsentligt at tage i betragtning: »Oplevelsen af at kunne være subjekt og aktør i eget liv, i modsætning til at føle sig som offer« (ibid., s. 16). Han mener, at det ikke kun er de neurobiologiske årsagsforklaringer der har majoriteten, men at der derimod er tale om en gensidig interaktiv proces mellem psyke og soma – ikke mindst igennem barndom og ungdom.

INTERVIEW MED JOHANS FORÆLDRE, OKTOBER 2004

Johans forældre havde følt, at det var Touretten og alt det, der blev hæftet på syndromet, der havde styret deres liv igennem 3½ år. De var ikke kede af, at Johan blev diagnosticeret som sådan, men havde oplevet, at fokus udelukkende havde ligget på det medicinske. De havde kun tid hos overlægen et kvarter hvert halve år. Forældrene havde tidligere konsulteret både psykolog, psykiater og kiropraktiker, hvilket ikke havde hjulpet dem.

I et tilbageblik mente forældrene, at lydtics'ene snarere havde karakter af psykisk betinget stress end et egentligt syndrom. Johan har ikke haft vokale tics siden starten af hypnosebehandlingen, men har det, forældrene betegnede som lidt maveskvulp, som ingen opdager medmindre de vidste, at han havde Tourette syndrom.

Johan havde været medicineret igennem 3½ år, og forældrene havde ikke turdet tage medicinen fra ham før sommerferien 2004, hvor han havde været symptomfri igennem længere tid. Johan fik det klart bedre efter fratagelsen af medicinen. Tidligere kunne han kun koncentrere sig om at læse et par linier ad gangen, hvor han nu kunne læse en hel Harry Potter bog. I matematik havde han for første gang fået alle stykker rigtige, og han læste lektier på egen hånd

nu. Forældrene mente, at årsagen til den klare bedring dels skyldtes, at han under hypnosen havde fået adgang til sit følelsesliv, som han nu kunne sætte ord på og dels var blevet frataget medicinen, som jo i øvrigt havde ringe virkning.

Johan havde tidligere afvist forældrene med ordene, »I forstår ikke, hvordan jeg har det«. Dette var nu blevet afløst af, at han gav udtryk for selv at kunne styre sit liv. Han havde været i skole hver dag siden skoleårets start og havde givet udtryk for, at han i virkeligheden havde det dårligt med at blive hjemme. I løbet af forrige år havde han kun været i skole halvdelen af tiden.

Dette er en enkelt historie som der selvfølgelig ikke skal generaliseres ud fra, men historien er tankevækkende og viser, hvordan diagnosticering kan skade mere, end det gavner, når det medfører en generalisering, indsnævring eller opgiven i forhold til behandlingsmuligheder.

KONKLUSION

Det, der er opnået i terapien med denne 10-årige dreng med diagnosen Tourette syndrom, er en integration af symptomet i personligheden med den effekt, at drengens egne potentialer for kontrol og handling er blevet mobiliseret. Det ser ud som om drengen er helbredt for sin lidelse, men det kan dog endnu ikke vides, om der er tale om en varig symptomlettelse. Det, der kan udtales, også med baggrund i nyere hjerneforskning (Schore, 1994) er, at en psykoterapeutisk tilgang til påvirkning af hjernens processer er mulig, også når det drejer sig om en neurobiologisk defineret lidelse som Tourette syndrom.

Behandlingsresultatet sår tvivl om de i artiklen fremførte antagelser om Tourette syndromet som en kronisk tilstand (Nilsson & Pelling, 1999; Knudsen, 2002) og viser betydningen af ikke at lade en diagnose være afgørende for, om psykoterapeutisk behandling tilbydes.

Litteratur

Gilles de la Tourette, G. (1885). Étude sur une affection nerveuse caracterisée par l'incoordination motrice accompagnée d'echolalie et de coprolalie. *Arch. Neurol.* 9: 19-42, 158-200.

Hertz, S. (2004) Diagnose i kontekst. (*Psykolog Nyt* nr. 15, s.13-17).

Kluft, R. P. (1990, s. 53-68). Hypnosis in Childhood Trauma i Wester, W. C. & O'Grady, D.J. (Eds.) *Clinical Hypnosis with Children* (Brunner/Mazel, publ. New York.

Knudsen, F.U. (2002). Tourettes syndrom. *Ugeskrift for læger*; 164: 3755-9.

Knudsen, F. U. (2004). Tourette syndrom. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning,* 41. Årgang/ 3 / juni / 2004 Forlaget Skolepsykologi (s. 193-210).

Lundström, L. I. (1979). Dr. Johnsons tics. *RECIP REFLEX* 8/79, Stockholm.
Mortensen, K. V. (2001). *Fra neuroser til relationsforstyrrelser,* Gyldendal.
Nilsson, K. & Pelling, H. (1999). Tourette syndrom, Symtom, samsjuklighet & behandling [On-line]. Available: *http:/www.uas.se/lul/uas/psyk/bup/ext/tourette/text.htm*.
Piaget, J. & Inhelder, B. (1971). *Barnets psykologi.* Hans Reitzels Forlag.
Plotnick, A. B. & O'Grady, D. (1990). Hypnotic Responsiveness in Children. I Wester, W. C. & O'Grady, D.J. (Eds.) *Clinical Hypnosis with Children* (Brunner/Mazel, publ. New York (pp. 19-33).
Rossi, E. L. & Cheek, D.B. (1995). *Mind-Body Therapy. Methods of Ideodynamic Healing in Hypnosis,* Norton, New York.
Schore, A. N. (1994). *Affect Regulation and the Origin of the Self. The Neurobiology of Emotional Development.* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey.
Undervisningsministeriet (april 1997) Folkeoplysningsafdelingen, 5. udgave.
Wall, V. (1990). Developmental Considerations in the Use of Hypnosis with Children. I Wester, W. C. & O'Grady, D. (Eds.) *Clinical Hypnosis with Children* (Brunner/Mazel, publ. New York (pp.3-18).
Wester, W. C. & O'Grady, D.J. (Eds.) C*linical Hypnosis with Children* (Brunner/Mazel, publ. New York.
Yalom, I. D. (1999) *Eksistentiel psykoterapi.* Hans Reitzels forlag.
Yalom, I. D. (2002) Terapiens Essens. Gyldendal.

Noter

1 **Paragraf 20.2:**
Denne paragraf i Folkeskoleloven henviser til et specialundervisningstilbud til elever med behov for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. Tilbudet gives til elever med særlige behov, hvis udvikling kræver særlig hensyntagen og støtte, der ikke kan ydes inden for rammerne af skolens almindelige undervisning. Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand omfatter:
* særligt tilrettelagt undervisning inden for skolens fagrække;
* undervisning og træning i funktionsmåder og arbejdsmetoder, hvis formål er at afhjælpe eller begrænse virkninger af psykiske, fysiske eller sensoriske funktionsvanskeligheder.

(Undervisningsministeriet, Folkeoplysningsafdelingen 5. udgave, april 1997)

2 Den eksistentialistiske teoriramme tager udgangspunkt i patientens nuværende eksisterende problemer og helbredelsen er begrundet i relationen mellem terapeut og patient i det terapeutiske rum (Yalom, 2002).

3 kan downloades på Internettet). Nilsson, K. & Pelling, H. (1999). Tourette syndrom, Symtom, samsjuklighet & behandling [On-line]. Available: http:/www.uas.se/lul/uas/psyk/bup/ext/tourette/text.htm

---

Kirsten Jungersen, Cand.Psych. aut., specialist og supervisor i psykoterapi.

Annalise Rust, Cand.Psych.aut., specialist og supervisor i psykoterapi og børnepsykologi.

Nye udfordringer for PPR-psykologer: Fremtidens kompetencer

Denne artikel fokuserer på forandringerne i det kommunale landskab, strukturreformen og nogle vitale følgevirkninger for PPR området. Forandringerne vil påvirke de fleste kommunalt ansatte, og her rettes blikket på PPR organisationen og konsekvenserne for det psykologiske arbejdsfelt.
Der vil blive behov for en kompetenceudvikling af psykologer i de kommende år, idet kommunerne vil iværksætte en lang række forandringer på børn og ungeområdet. Det vil især være opgaver, som har organisationspsykologisk karakter – d.v.s. opgaver, som i højere grad end nu er af konsultativ karakter som skal opprioriteres, når en række opgaver lægges ud til kommunerne fra de tidlige amter. Såfremt PPR kontorerne selv sætter dagsordenen for denne kompetenceudvikling, kan PPR stadigvæk opretholde sin status som et centralt fagligt arbejdsfelt, hvor skoler, institutioner, børn og forældre vil kunne hente hjælp med høj faglig ekspertice. Artiklen argumenterer for, hvad der skal gennemtænkes, og hvordan denne kompetenceudvikling kan realiseres.

Af cand. psych. *Kit Sanne Nielsen*

Kommunalreformen vil give nye opgaver og stille nye krav til PPR organisationen. Der vil ske omlægninger og sammenlægninger i det kommunalelandskab. Der vil blive stillet øgede krav om at PPR-psykologen skal indgå i nye samarbejdsrelationer og fortsat udvide sine relationskompetencer. Efterspørgslen på og nødvendigheden af at arbejde med grupper, og hele organisationer vil vokse. Fremtiden peger med tydelige bogstaver på, at psykologprofilen igen skal gennemgå et kritisk eftersyn. Teambaserede læringsrum, hvor coaching, supervision og konsultation er centrale omdrejningspunkter indebærer styrkelse af PPR-psykologens redskabskasse. PPR-psykologen vil i de kommende år blive inddraget i mange nye samarbejdsformer og samarbejdsrelationer, idet kommunalreformen sætter nye rammer op omkring PPR organisationen. Så både rammer og indhold vil skulle igennem en forandringsproces, og

her må både ledelse og medarbejdere tage medansvar for PPR fagets udvikling og image. Centralt i dette scenarium står PPR-psykologgruppens kompetenceudvikling. I det følgende skal jeg forsøge at give nogle argumenter for og bud på, hvad en fremtidige kompetenceudviklingstrategi kunne handle om og hvilke centrale pointer, der kunne indgå i en sådan strategi.

Kompetenceudvikling i fremtidens PPR organisation er en kollektiv proces, som lederen af PPR må være frontfigur i. Lederrollen vil i denne fase blive mere styrende og rammesættende. PPR lederen må træde i karakter og arbejde for, at medarbejderne kan imødegå de krav og forventninger, som det politiske system vil beslutte.

Profilen på den fremtidige PPR-psykolog vil højst sandsynligt ændre sig i de kommende år. Fra at være »ekspert« på individuelle undersøgelser og diagnostik som primær ydelse til i højere grad at arbejde helhedsorienteret med sigte på opgavedefinerede ydelser, hvor andre primære personer medvirker til opgaveløsningen. Vigtigheden er at inddrage berørte samarbejdspartnere og ansvarliggøre dem inden for dele af opgaveprocessen. Opgaven bliver *snarere* at arbejde gennem og sammen med andre for at opnå resultater og problemløsninger. Dette stiller krav om relationelle og organisatoriske kompetencer, som vigtige dele af psykolog-fagligheden. At kunne stille de gode spørgsmål til andre og i mindre grad give de gode svar!

Bevægelsen går fra at være eksperten på svaret til at være eksperten på processen:

Ekspert modellen	Dialog og relations modellen
Envejs læringsproces	Dialog-baseret læringsproces
Lineær tankegang:	Cirkulær tankegang:
Sådan er verden	Verden kan være på mange måder
Jeg-ved-bedst	Man kan kun lære sig selv at lære
Give det gode svar	Stille de gode spørgsmål
Dominans	Social konstruktion
Naturgiven	Afgøres af brugbarheden
Andre skal lære af mig	Vi skaber i fællesskab
Den rigtige måde	Forskellige metoder
Dogmatisme	Valg og muligheder

Ledelsens ansvar og rolle

Et vigtigt princip er, at lederne understøtter denne forandring eller transformation af den psykolog-faglige identitet. Udgangspunktet er, at det er medarbejderne, der –støttet, vejledt og styrket af lederen – driver PPR-organisationen. De har fokus rettet mod kundernes ønsker, og lederens opgave er at give medarbejderne ansvar, udvikle deres kompetencer og motivere dem for læring. Dette indebærer klare og tydeligt roller og forventninger. Når PPR-psykologen i denne fase skal omstille sit virke til i endnu højere grad at være organisationsudviklende (f.eks. i skolemiljøet) skal der være kontrakter og etiske spilleregler for psykologens interventioner. Den decentraliserede autoritet, hvor medarbejderne er autonome personer, indebærer, at man vedkender sig sit medansvar.

I en organisation skal der som regel konstant skabes, udvikles og opbygges nye fællesskaber. Organisationer forandrer sig konstant, er komplekse – og til tider uoverskuelige for organisationsaktørerne, hvorfor løbende identifikation af fællesskab, kommunikation og udveksling er nødvendig. Ved at bygge fællesskaber op kædes den enkeltes arbejdsliv sammen med andre i et projekt om at være aktører med et fælles mål i organisationen. Dette gælder også i den kommunale organisation og herunder i PPR organisationen. Den enkelte medarbejders faglige identitet er knyttet til den kontekst, som den indgår i. I den moderne offentlige organisation er den enkeltes narrative identitet i høj grad afhængig af arbejdsfunktionen, arbejdsrollen og arbejdsindholdet. At føle sig forbundet i en gruppe eller et PPR kontor er en essentiel drivkraft for, at også en PPR organisation kan være sammenhængende og på sigt overlevelsesdygtig.

Som leder har man ansvar for at organisere og bemande opgaverne i organisationen og for at udvikle de kompetencer og værdier, som medarbejderne skal have for at kunne løse opgaverne. Det kan udtrykkes på den måde, at medarbejderen har en første position i forhold til udførelsen af arbejdet. Lederen har en anden position i forhold til at facilitere udførelsen af arbejdet. Lederens opgave er derfor at sørge for, at ressourcer bliver givet i et sådant omfang, at medarbejderne kan udføre deres arbejde. Ressourceomfanget er et organisatorisk anliggende, der løbende afstemmes i forhold til organisationens strategier, mål, kundesegment og beslutninger om ressourcefordelingen. Dette er en kompleks proces med mange aspekter, men i sidste ende er det den konkrete PPR leder, der har ansvaret for sammen med sine medarbejdere at få arbejdsprocesserne til at fungere bedst muligt. Det optimale i en praktisk realitet.

En af organisationspsykologiens grand old men G. Morgan kortlægger en lang række fremtidige kompetencer med udgangspunkt i et Action Learning Projekt (Morgan, 1988). Morgans konklusion er, at ledere og medarbejdere skal tage ved lære af omgivelserne og udvikle deres »antenner« for, hvad der sker »derude«. Sådanne evner er for det meste af intuitiv karakter, og en af de største udfordringer er at udvikle denne evne. Ved intuition forstår Morgan evnen til at kunne læse strømninger og markedstendenser, som kan give den enkelte et indblik i fremtidige krav og forventninger. Dette kræver en proaktiv og entreprenørlignende adfærd og en relation til omgivelserne, som bl.a. betyder, at ledere og medarbejdere skal se problemer i en mere positiv forstand: se dem som udfordringer.

Ændringer i det kommunale landskab og PPR organisationens position

For at forstå nogle af de pres som fremover vil lægges ind over PPR arbejdet vil jeg fremhæve følgende fire overordnede præmisser.

1) PPR-arbejdet udøves i en kontekst – som flytter sig løbende

Kontekstbegrebet er et af de allermest centrale begreber i systemisk tænkning. Kontekst betyder den meningsskabende ramme omkring begivenheder.

Det pædagogiske og psykologiske arbejde foregår i en bestemt kontekst og har igennem årene været i løbende udvikling. PPR arbejdet indgår i den konkrete kommunes politiske beslutning om serviceniveauet. Den enkelte medarbejder skal loyalt arbejde under disse politiske rammer og ressourcer. Hvert fjerde år er der valg til kommunalbestyrelsen, og PPR medarbejderen må lige som de øvrige medarbejdere indpasse sig efter den politiske sammensætning og politik. Dette kan derfor også betyde ændringer i servicegrundlag, strukturen og ressourcerne og omverdensrelationerne. Borgerne er sikret ret til at få indsigt i det offentliges virksomhed, hvilket er en demokratisk rettighed, og ikke rettet mod at genere den professionelle!

Den øverste ledelse, som i de kommende år p.g.a. kommunalreformen vil ændre sig i de fleste kommuner, vil og skal definere det værdigrundlag og de principper, som kommunen skal arbejde på. Når en forandring besluttes, følges den op af en udmelding til de ansatte med informationer om fordelene ved forandringen og de langsigtede mål og strategier. Sådanne udmeldinger er ofte ukonkrete og ikke relaterede til den arbejdsmæssige hverdag.

Medarbejderne lytter og læser, og i denne proces er det sandsynligt, at en lang række spørgsmål

trænger sig på: Hvad indebærer forandringen for mig og mit arbejde? Kommer det til at gå godt eller skidt? Er jeg købt eller solgt? Denne type personlige spørgsmål bærer medarbejderne ofte selv og diskuteres måske kun lejlighedsvist med kolleger i et uformelt forum.

Andre og overordnede spørgsmål er: Hvad vil kommunen lægge vægt på med hensyn til pædagogiske og psykologiske tiltag indenfor børn og ungeområdet.

Hvad de enkelte forvaltninger har som mål og ressourcer, og konsekvenserne for PPR-organisationen vil komme til at se forskelligt ud rundt omkring i de godt 100 nye kommuner. Uanset hvordan disse mål og ressourcer fremover vil komme til at se ud, så er der stor sandsynlighed for, at PPR-organisationen står overfor nye udfordringer og ændringer i både struktur, opgaver, og arbejdsmetoder. Målet er ifølge strukturreformen at bedre /fastholde et højt fagligt niveau med gavn for kritiske borgere, der også inden for det psykologiske og pædagogiske område efterspørger andre typer serviceydelser.

PPR-organisationens »kunder« er og vil også fremover være: forældre og børn, unge, skoler, daginstitutioner, sagsbehandlere og forvaltningspersonale, grupper og interesseorganisationer i lokalsamfundet, samt nye specialfunktioner, som tidligere har ligget i et amtsregi.

2) PPR-arbejdet er en social og relationel proces

PPR- psykologen indgår i et aktivt samspil med andre – det være sig både ledere, kolleger og brugere. PPR-psykologer både påvirker og påvirkes af andre. Denne påvirkning sker gennem kommunikation og sprogliggørelse af feedback, krav og forventninger i opgaveløsningsprocessen og det samarbejde, som denne er bygget op omkring.

En væsentlig kompetence i denne sammenhæng er evnen til at etablere konstruktive dialoger med andre. At kunne lytte til andres forskellige opfattelser af situationen og de individuelle »universer«. PPR-psykologen har her en fornem opgave i at udvælge de præmisser eller forståelser, der giver mest mening for de involverede. Denne »koordination« af forståelser er et vigtigt udgangspunkt, når PPR-psykologen vælger og træffer sine beslutninger.

Der er her tale om, at PPR-psykologen må mestre kommunikative færdigheder, hvor dialoger skaber et fælles rum og udgangspunkt for, hvordan en bestemt problemstilling skal begribes og afgrænses. Formålet er at forbinde de forskellige forståelser, historier, tanker, ideer til handling. PPR-psykologen indtræder her i rollen som den koordinerende og beslutningsan-

svarlige person i opgaveløsningen. Denne rolle lægger op til en konsultativ og selvledende rolle, hvor det primære er et spørgsmål om at etablere et samarbejde mellem alle personer, som er involveret i opgaveløsningen. PPR-psykologen kan påvirke eller »forstyrre« andre, men han kan egentlig ikke forandre nogen. Klienten eller klientsystemet kan kun forandre sig selv. Det er derimod dialogen og kommunikationen med andre, som udvikler samarbejdet mellem PPR-psykologen og dennes klienter.

3) PPR-psykolog arbejdet er knyttet til en bestemt position og kontrakt

PPR-psykologen arbejder fra en bestemt position eller »udkigspost«. Afhængigt af hvor i systemet, man befinder sig, vil man betragte situationerne med forskellige øjne og forskellige interesser. Politikeren har deres udkigspost, forvaltningschefen en anden, PPR lederen en tredje, skolelederen en fjerde, PPR-psykologen en femte og klienten en sjette.

Når der er tale om en forandring eller strukturændring, sker der det, at den psykologiske kontrakt mellem medarbejder og organisation også ændres. Til den psykologiske kontrakt hører de gensidige forventninger, hvoraf nogle er eksplicitte, mens andre er implicitte. Den psykologiske kontrakt er bundet til en bestemt relation og er langt mere omfattende end den formelle ansættelseskontrakt. Den kan f.eks. omfatte en fælles forståelse af den ansattes frihedsgrader, de højst prioriterede arbejdsopgaver, spilleregler for samarbejde med interessenter; alt sammen forhold, der har afgørende indflydelse på medarbejderens ansvarsfølelse og engagement. En nuanceret psykologisk kontrakt har ofte været mange år undervejs og er derfor et resultat af et historisk forløb.

Ved den kommende kommunalreform kan man godt tænke sig, at der vil ske væsentlige ændringer i ansættelsesvilkårene og i opgavernes karakter. Der kan komme nye organisationsstrukturer, andre og nye kolleger, omplaceringer, en anden organisatorisk indplacering, en anden adresse, en anden funktionsbetegnelse, et andet referenceforhold, andre arbejdsopgaver. Ændring af ansættelsesvilkårene synliggør for medarbejderen, at nu kan han ikke længere være sikker på, at tidligere forståelser og gensidige forventninger holder. En ny psykologisk kontrakt skal udformes. De mange spørgsmål som medarbejdere stiller, så som »Kommer jeg til at beholde mine hovedopgaver?« »Hvem bliver min leder?« »Hvem er mine fremtidige kolleger?« »Får jeg samme løn?« »Bliver vores flekstidsordning inddraget?« er alle spørgsmål, som udspringer af behovet for at udarbejde en ny psykologisk kontrakt.

Det vil være mest frugtbart for det fremtidige samarbejde at forstå spørgsmålene på denne måde – frem for at forstå dem som udtryk for modstand mod forandring.

4) PPR-organisationen må være læringsorienteret og kompetencefokuseret

PPR lederens opgave er at give muligheder til at udvikle læring i opgaveløsningen. Udfordringen for lederen er, at give medarbejderne plads til at indtage mange forskellige indgangsvinkler i forhold til fremgangsmåder i arbejdet og i forståelsen af opgaverne. Dermed åbnes der for nye måder at se på arbejdets indhold og proces. Det er i forholdet til andre, at læringen i jobbet udvikles. Det er i relationerne til andre, at jobbet får mening, og det er i relationen til andre, at nye arbejdsmåder skabes og udføres.

PPR-psykologen har et aktivt medansvar for sin egen læring og kompetenceudvikling. Kravene og forventningerne i fremtidens offentlige organisation vil skærpes – og PPR området vil fortsat blive mødt med forventninger om at tilpasse indsatsen i lokalmiljøet indenfor en række områder. Særlig vil indsatsen over for børneforældrene, skolerne og daginstitutionerne efterspørge flere og andre kompetencer i retning af processuelle og konsultative funktioner. Gruppeinterventioner, organisationsudviklende og forskellige implementeringstiltag vil fremover være i fokus (se Temanr.: Konsultation – temaer og projekter, feb. 2005).

Dette vil indebære, at PPR-psykologen skal styrke sin helhedsbetragtning, hvor organisationens delområder ses i en overordnet sammenhæng. Helhedstænkningen bygger på den tænkning, at alle forhold i en organisation er forbundet og influerer på hinanden.

En anden måde at udtrykke dette på er 'helikoptersyn' og hentyder til evnen til i mental forstand at flytte sig mellem et frø- og fugleperspektiv. Et sådant udgangspunkt bygger på en evne til at skabe sig et overblik. For at kunne mestre kompleksiteten i forandringsprocessen skal PPR-psykologen kunne forstå helheden.

Den følelsesmæssige dimension af forandringsprocesser

I en proces, hvor fagidentiteten omdefineres, har jeg ofte set en række reaktioner hos forskellige typer af fagpersoner (ikke specifikt psykologer, men også andre fag).

Tendensen er, at medarbejderne forsøger at undgå at forholde sig til den ændrede politiske/kommunalorganisatoriske situation. En vigtig pointe i diskussionen om PPR organisationens fremtid og medarbejdernes kompetenceudvikling drejer sig om psykologens personlige stemme og subjektive oplevelse i den konkrete forandring. Ved at

lytte til disse personlige stemmer fremtræder flere vigtige følelsesmæssige oplevelser, som må inkorporeres i en kompetenceudviklingsstrategi. Usikkerheden overfor det »nye« eller »den ændrede situation« afføder reaktioner, som er velkendte indenfor krise og læringspsykologi. I en jobsituation, hvor forandringer af mange slags skal håndteres vil den enkelte typisk svinge mellem fremadrettet tiltro og motivation og tilbageskuende pessimisme og desillusion. Forandringer koster! Den personlige selvbiografi må omredigeres, så at sige. Hvad der tidligere var eftertragtede kompetencer er ikke længere det, der efterspørges i den nye kontekst. Dette kan indebære en midlertidig faglig identitetskrise, hvor den enkelte kommer i tvivl om sine forudsætninger for at kunne være en kompetent medarbejder. Denne kritiske proces er både erkendelsesmæssigt og følelsesmæssigt ganske svær. At kunne give slip på »den rigtige sandhed« og trygge udsigt til velkendt sikkerhed indebærer for de flestes vedkommende en bevægelse hen imod tab af kontrol og indebærer at bryde med mønstre og »komfortzoner«. Stemningen kan være præget af tristhed, åben eller passiv aggressivitet, angst og utryghed. Det, der kan holde folk gående i forandringer er, at de oplever at være medlem af et læringsfællesskab – en følelsesmæssig understøttende gruppe af kolleger i samme situation. Oplevelsen af ikke at være alene om denne stress-situation og stressoplevelse, kan skabe en mening i forandringer, som medarbejderne gennemlever. Forandringer har også mange mørke historier med op og nedture, og for at modgå regression og uoverkommelige perioder med uvished og frygt kan fællesskab omkring kompetence og læringsprocesser være en af de foranstaltninger, som kan bære en medarbejdergruppe igennem forandringens storme.

Medarbejderen kan vise forskellige former for forsvarsmekanismer i den konkrete forandringssituation. Jeg vil her trække 5 af sådanne forsvarsmekanismer frem:

1. En tendens til at give andre skylden eller til at rette vrede mod dem.
2. En tendens til at flygte ind i bortforklaringer eller til at fornægte egne følelser.
3. Være selvanklagende eller bringe sig selv i en offerrolle.
4. Et stærkt ønske om at få kontrol automatisk – hurtigt og uden nærmere undersøgelse af de faktiske forhold.
5. Underløbe lederens ledelsesret.

Disse forsvarsmekanismer kan være tydelige, eller de kan fungere som en skjult dagsorden i forandringen.

Bidrag til nye tanker om PPR-psykologens læring og kompetenceudvikling

Det er min erfaring og opfattelse, at læring, refleksion og handling fører til den mest hensigtsmæssige faglige kompetenceudvikling. Igennem årene har jeg efteruddannet, superviseret og gennemført kompetenceudviklende programmer i et hav af kommuner og private virksomheder. Mange psykologer har deltaget i disse aktiviteter, og selvom det ikke altid er let at aflære, omlære og lære, så har det haft den konsekvens for deltagerne, at de ved evalueringerne har udtrykt glæde og positive følelser af processen.

For at skabe og understøtte en kompetenceudvikling, der kan tjene både faget og loyaliteten overfor kunderne, kan følgende forhold tages i betragtning:

PPR arbejdet vil fremover kunne styrke sin position såfremt PPR-psykologerne i højere grad indtager en konsulentrolle og forstår de specifikke vilkår, der gælder for dette arbejdsfelt. Dette indebærer en position, hvor PPR-psykologen udvikler andre kompetencer, som kan udvide den faglige identitet.

Følgende præmisser ser jeg som vigtige omdrejningspunkter i denne diskurs:

PPR-psykologen arbejder bevidst med kontekstbegrebet

- PPR-psykologen har øje for at problemstillingerne, som klienter/kunder præsenterer, er indlejret i de relationer de indgår i. »Ikke et barn med vanskeligheder, men et barn i vanskeligheder«.
- En proaktiv holdning til at »læse« de kommunalpolitiske mål og hensigter, herunder forståelse og anvendelse af fælles kommunale værdier, og loyalt arbejde for målopfyldelsen.
  At kunne læse magtens proces og udfoldelse i en hierarkisk og opgaveorienteret organisation.
  PPR-psykologens primære opgave er at skabe en fælles sammenhæng, hvor der skabes en ny orientering, og hvor folk bevæger sig konstruktivt fremad. Fokus på konstruktive ressourcer snarere end begrænsende diagnoser.
- PPR-psykologen forholder sig nysgerrigt, åbent og indlevende til folks forskellige historier om virkeligheden og samtidig upartisk over for hvilke løsninger, folk foretrækker.
- PPR-psykologen starten sin intervention med først at forholde sig som proceskonsulent i den indledende fase af opgaven, og udforsker hvad opgaven går ud på, afgrænser den, vælger herefter sin rolle.

- Spørgsmål til metoder, medvirkende aktører, formål og resultat sker først som en refleksiv forholden sig til om hvem og hvordan opgaven kan gribes an.
- PPR-psykologen har fokus på, at der skal ske inddragelse, medvirken og læring i opgavens løsningsproces.
- Der indarbejdes faste ritualer i arbejdet, som giver mulighed for kritisk refleksion over egen praksis

Refleksion og dialog knyttes ind i opgaveløsningen og er således en central del af PPR-psykologens kvalificerede handling (det Donald Schöen kalder tænkning over handling og tænkning i handling).

For at sikre løbende kvalitet i fagets udvikling må kompetencer som: overvejelser før handling, overvejelser i løbet af handling og overvejelser efter handling være en naturlig del af PPR-psykologens virke.

- Bevidst satsning på læring i arbejdet gennem dannelse af netværk og læringsrelationer.
- Medansvarlig deltagelse i PPR organisationens mål og planlægning af arbejdsprocesser.
- At være bevidst om, at man som PPR-psykolog lærer sammen med klienter og kunder, og at feedback er en nødvendighed

Kompetencebegrebet: En forståelsesramme

Kompetenceudvikling udgør et stadigt mere påtrængende emne for organisationer og institutioner i en tid med mange forandringer i de samfundsmæssige og kulturelle strømninger. For at opretholde berettigelsen om at være »en spiller på markedet« er det afgørende at kunne reagere hurtigt på nye muligheder og forhindringer, og kompetenceudvikling har en hovedrolle i denne sammenhæng ved at skabe de menneskelige forudsætninger for at kunne »levere varen«.

Kompetencer i en organisation udspiller sig i relationerne mellem mennesker, der arbejder sammen, snarere end inden for den individuelle krops rammer og som enkeltpersoners egenskaber eller »ejendom« (se A. Vestergaard i: *Erhvervspsykologi i praksis*, 1998).

Kvalifikationer og kompetencer

Det er nyttigt at foretage en grundlæggende distinktion mellem kvalifikationer og kompetencer. Disse to begreber bruges nogle gange som synonymer, andre gange vidt forskelligt

Kvalifikationer kan beskrives, generaliseres, formaliseres og kontrolleres. Kvalifikationer er almene og ikke knyttet til en bestemt kontekst, og de antages mere eller mindre direkte at følge personen

fra opgave til opgave og fra job til job. Udsagnet »hun er velkvalificeret til jobbet« indgår derfor ofte i samtaler om personbedømmelser, f.eks. i forbindelse med ansættelse, der henviser til personens formelle kvaliteter (hun har så og så mange års erfaring, så og så stort gennemsnit i eksamensbeviset, haft de og de jobs).

Imidlertid ville man formentlig sjældnere bruge udsagnet »han er kompetent« på forhånd om en person, der kandiderer til nyt job eller andre udfordringer. Dette udsagn vil snarere blive brugt, når man taler om en person, der har fungeret i et job i en længere periode og har vist resultater. Kompetent henviser i denne sammenhæng i lige så høj grad til personens evne til at etablere et frugtbart forhold mellem sine kvalifikationer på den ene side og den specifikke organisatoriske sammenhæng på den anden (herunder ikke mindst at skabe resultater), som til personens kvalifikationer som sådan. Kompetence er en færdighed, der rummer erfaring med personens virke og dette vurderes af kolleger, ledere kunder / brugere ud fra, hvor anvendelig personens kunnen er i den konkrete situation til at skabe en positiv forskel i en bestemt opgavesammenhæng.

Således er der en forskel i brugen af kvalifikations- og kompetencebegrebet. Kompetencer omfatter resultater, dvs. graden af succes for en given person med et givet sæt opgaver i en given organisatorisk kontekst. Tilføres der værdi og leveres varen: Ja eller nej?

Når vi taler om kompetencer, taler vi altså i lige så høj grad om samspillet med konteksten, herunder omgivelsernes observationer, forventninger og handlinger, som vi taler om gruppens eller personens kunnen i sig selv. Kompetencer er knyttet til situationer og relationer, hvor kvalifikationer er knyttet til personen. Kompetencer er derfor en kvalitet hos en medarbejder eller en gruppe, som kolleger og andre medaktører kan iagttage i sin unikke sammenhæng. Det vil sige til en bestemt tid, et bestemt sted og i forhold til en bestemt opgave. Kompetence står altid i forhold til noget eller nogen. Det er gennem disse andres øjne på præstationerne, at kompetence vurderes. Hvis en kreds af aktører ser, at en person mestrer såvel rutiner som uventede situationer og leverer resultaterne uden at ødelægge mulighederne for at opnå resultater også fremover, vil de formentlig bekræfte, at de oplever denne person som kompetent. De vil formentlig oftest være uenige om graden af kompetence, fordi deres interesser er forskellige og ofte modstridende, men pointen er her, at kompetence er en beskrivelse, som en aktør foretager ud fra sit særlige perspektiv – i modsætning til kvalifikationer, hvor beskrive-

ren søger en formel, objektiv definition eller måling. Kompetence er dermed mere noget man viser andre aktører, end noget man har. (se Arne Vestergaard 1998).

Kompetence viser sig først brugbar, når den indgår ved, at en person kan bruge sin kompetence i forholdet til en anden person. Betydningen af en given kompetence viser sig, når den giver mening for andre i en bestemt opgaveløsning. Dermed viser det sig, om de færdigheder og den viden personen har, har værdi for organisationen.

I denne forståelse af kompetence er det de relevante færdigheder, man udøver i rollen som f.eks. PPR-psykolog. Man viser sig som kompetent, når man agerer i overensstemmelse med andres forventninger til opgaveløsningen og når det samtidig er meningsfyldt for modtageren; altså når klienten oplever, at det bliver meningsfuldt. Kompetencer skal netop udgøre en forskel og bringe en bestemt udvikling fremad.

Et centralt begreb i denne forbindelse, er begrebet »dialektisk tænkning«(se. S. Brookfield i K.Illeris 2005). Dette begreb henviser til en form for voksen fornuft, hvor man erkender, at der ikke findes faste tanke- eller handlekompetencer, som er løsningen på komplicerede problemer. Derimod drejer det sig om netop at anvende dialektisk tænkning til at udforske modsætninger og dilemmaer mellem det generelle i en sag og det mere specielle. En dialektisk indgangsvinkel til at tage beslutninger og være konsekvent i en given situation, når der skal vælges mellem det »bedste« og »det der er realistisk« i en given situation. Sådanne dilemmaer er hverdagskost for psykologer og mange andre faggrupper, der arbejder i et menneskefag. Den komplekse realitet gør, at den faglige medarbejder nødvendigvis må afbalancere sine valg mellem det ideelle og det aktuelle, her må bruges en relativistisk fornuft. Denne »praktiske logik« forandrer sig, når konteksten for arbejdet ændres. Så når PPR organisationen er i en forandringsproces, må den enkelte PPR-psykolog også ændre sin praktiske logik, d.v.s. sin faglige indgangsvinkler i arbejdet. En anden måde at sige det på er, at psykologen må reflektere kritisk på sine egne kompetencer og metoder i arbejdet. Kritisk selvrefleksion (se Mezirow i K. Illeris 2005) er også den læringsstrategi, som kan befordre en transformativ læring og faglig udvikling.

De specifikke faglige kompetencer rummer de specielle interesseområder og den særlige viden, som personen har tilegnet sig i sit arbejdsforløb. Efteruddannelse og faglige kurser, hvor der er sket en tilegnelse af nye metoder, indgår også i denne kategori. De generelle kvalifikationer derimod er tilegnet

i den grunduddannelse og fagets praktiske anvendelse, som personen i sin tid hentede sin læring eller uddannelse i. Ofte er dette »adgangskortet« for en bestemt stilling og position. Senere mister den sin overordnede betydning, idet andre kompetencer efterhånden bliver vigtigere (erfaring, personlige kompetencer og evne til at øge sin position i organisationen).

Overordnet vil følgende 7 punkter kunne understøtte en strategisk planlægning af kompetenceudviklingen i PPR organisationen:

1. PPR-Organisationen må betragte sig selv som en helhed – internt og eksternt. Der skal være en klar mening med, hvad den repræsenterer, mål og rammer, og ledelsesstruktur og ledelseskompetencer skal være klare.
2. Formålet med en kompetenceudviklende proces skal være gennemtænkt og sættes i relation til en fremsynet virkelighedsopfattelse: Hvad er der brug for, hvorfor og hvem vil det gavne (internt og eksterne).
   Lederen af PPR skal være sponsor og deltage i forløbet.
3. Sandheden ses som relativ, hvilket gør dialogen og udforskningen til omdrejningspunktet. På den måde bliver aktørerne (de enkelte PPR-psykologer) medansvarlige for, dels deres egen udvikling, dels den læring, som kan skabes kollektivt.
4. Kompetenceudviklingen ses som en dynamisk kompleksitet, og ikke som en uafhængig »fornøjelse«. Processen skal tage højde for organisationens mål og strategier og for de værdier, som er bærende i kommunens kultur.
5. Investeringen giver størst udbytte, når deltagernes læring inddrager deres egne erfaringer, og når det lærte er brugbart og nyttigt i det daglige arbejde.
6. Kompetenceudviklingens kvalitet og merværdi måles ved, at der konstateres en positiv forskel mellem fortid og nutid. De indhøstede ideer og den nye læring følges op med beslutninger i arbejdet, som fremmer nye handlinger, en forbedret arbejdsindsats og en bedre interaktion mellem deltagerne og andre samarbejdspartnere.
7. Kompetenceudviklingen bør være et kritisk-reflekteret læringsforløb. Den kan være nyskabende i den forstand, at den øger deltagernes indsigt i, hvad indsatsen i PPR-arbejdet betyder både personligt for den enkelte psykolog og for kommunen som helhed. PPR-psykologen skal have lejlighed til metalæring, dvs. lære om at lære selv og at bruge de konkrete aktiviteter til refleksion over egen praksis. Læringen skal foregå i refleksionens domæne.

Organisatoriske forandringer indebærer livslang kompetenceudvikling.

Kommunalreformen vil få konsekvenser for PPR arbejdet og dermed for PPR-psykologens fagligh-ed og fagidentitet. Ved at være fremadskuende og tage et medansvar for PPR områdets fremtid og faglige placering i det sociale og pædagogiske kommunale arbejde, kan PPR organisationen blive en kvalificeret og kompetent medspiller, som kan opretholde den faglige respekt og status, som vitterlig er blevet skabt gennem de sidste 20 år. Lad dette være indgangsbønnen til den store udfordring, som kommunerne og dermed også PPR står overfor.

Litteraturliste

Andersen, Tom: *Reflekterende processer. Samtaler og samtaler om samtalerne.* København. Dansk psykologisk Forlag. 1994.

Anderson, Harlene: *Samtale, sprog og terapi.* Hans Reitzels Forlag. 2003

Bines, George & Williams, Collien: *Leaning Into the Future. Changing the way people change organizations.* London. Nicholas Brealey Publishing, 1997

Campbell, David (red.): *Systemisk konsultation.* København. Munksgårds Forlag. 1998.

Campbell, David, Draper, Ros and Huffington, Clare: *A Systemic Approach to Consultation.* London. Karnac Books. 1991.

Crossley, Michele L.: *Interducing Narrative Psychology.* Open University Press 2000.

Dougherty, Michael A.: *Consultation. Practice and Perspectives.* Pacific Grove, California Books/Cole Publ. Company. 1990.

Haslebo, Gitte og Nielsen, Kit Sanne: *Konsultation i organisationer – når mennesker skaber ny mening.* København. Dansk psykologisk Forlag. 1997.

Haslebo, Gitte og Nielsen, Kit Sanne: *Erhvervspsykologi i praksis – metoder til fælles bevægelse.* København. Dansk psykologisk Forlag. 1998.

Heinskou, Torben og Visholm, Steen: *Psykodynamisk organisationspsykologi.* Hans Reitzel Forlag 2004.

Illeris, Knud og Berri, Signe: *Tekster om voksenlæring.* Roskilde Universitetsforlag 2005.

Lennéer-Axelson, Babro m.fl.: *Arbejdsgruppens psykologi.* Hans Reitzel 1993

Morgan, Gareth: *Organisasjonsbilder.* Oslo. Universitetsforlaget. 1991.

Nielsen, Kit Sanne: *Fortællinger i organisationer – Narrativ praksis,* Gyldendal 2004

Pedersen, John Storm: *Nye rammer.* Børsen, 2004.

Schein, Edgar H.: *Process Consultation. Lessons for Managers and Consultants.* Vol. II. Reading, Mass. Addison-Wesley Publ. Company. 1987.

Schein, Edgar H.: *Organisationskultur og ledelse – et dynamisk perspektiv.* København. Valmuen. 1995.

Schön, Donald A. Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder. Klim, 2001

Kit Sanne Nielsen, cand.psych. og har siden 1985 arbejdet med organisations-, ledelses- og personaleudvikling. Driver sin egen konsulentvirksomhed »Erhvervspsykologerne« på Østerbro, København.

Kit Sanne Nielsen udbyder sin egen proceskonsulentuddannelse for organisationskonsulenter. I relation til PPR har hun gennemført interne konsulentuddannelser i konsultativt psykologarbejde.
Kit Sanne Nielsen er medforfatter til bøgerne »Konsultation i organisationer – hvordan mennesker skaber ny mening«, 1977 samt »Erhvervspsykologi i praksis – metoder til fælles bevægelse«, 1998, begge udgivet på Psykolog Forlag. I 2004 udgav hun bogen »Fortællinger i organisationer – Narrativ praksis« på Gyldendals Forlag.

Narrativitet, anerkendelse og skam

Hvordan kan man forvandle lavt selvværd og skam til værdsættelse og tro på fremtiden? Og hvorledes kan inddragelse af andre samfundsmæssige, kulturelle og mytiske kontekster gøre det muligt at transformere en selvdestruktiv historie til en værdsættende praksis.
Dette er hvad denne artikel handler om.[1)]

Af cand.pæd.psych. *Lisbeth Bendtsen*
psykologisk konsulent for gymnasieområdet i Viborg Amt

I mit arbejde med åben rådgivning og terapi med unge på gymnasier og HF benytter jeg narrativ terapi til at arbejde med depressivitet, angst og lavt selvværd. Her står arbejde med skam centralt, idet de unge internaliserer dømmende og negative tanker og forestillinger som skam i et sådant omfang, at der kan opstå et *negativt sind* og en selvfordømmende og selvdestruktiv praksis.[2)]

Jeg ser *eksternalisering* af skam og negative forestillinger som et led i arbejdet med at opbygge indre billeder og fortællinger, der kan støtte den unge i at anerkende sig selv og i at realisere drømmen om fremtiden. I dette arbejde benytter jeg ligeledes at skrive breve til elever og at udarbejde diplomer, idet begge dele har vist sig at forstærke den terapeutiske proces og at være nyttige værktøj til at fastholde overblik og temaer i unges samtaleforløb og til at udvikle relation og værdsættelse hos de unge.[3)]

Erfaringer fra praksis synes at vise, at arbejde med affektteori og særligt med skam kan være det »missing link«, der kan forklare, hvorfor mange tilsyneladende selvstændige, stærke og velfungerende unge, ved nærmere eftersyn kan vise sig også at have selvhad og indre selvfordømmende dialoger. Det kan være meget vanskeligt at se, idet det samfundsmæssigt set er skamfuldt ikke at slå til eller være en »fiasko«. De unge gemmer sig derfor bag en facade og kontrollerer sig selv for at fremstå så optimale som muligt. De kan være helt udmattede af at skjule sig selv på denne måde og af at lade som om, de er en succes.

Tidens dæmoner

Mange unge synes at have en række indre billeder og forestillinger, som de forsøger at leve op til. Det er ofte meget detaljerede billeder af, hvordan man skal være, og hvordan man skal se ud. Man skal være sjov, charmerende, klog, dygtig i skolen, smuk på den rigtige måde osv. Dagligdagen bliver en kamp for at realisere de høje idealer, og de unge kan få den opfattelse, at de »ikke kan leve op til sig selv«. En ung mand sagde f.eks. »Jeg er ikke god nok til at være mig selv«, og han havde en hel række ting, han stræbte efter at leve op til for at blive en anden.

Jeg ser det således, at mange af de unge, jeg taler med, har en drøm om fremtiden og om at gøre en forskel i verden. De vil så gerne opnå dette og bruger megen energi på at blive så gode og enestående som muligt. De bliver stressede af at presse sig selv og af ikke at kunne leve op til de krav og forestillinger, de har internaliserede som deres egne. Det er forestillinger eller *story- lines* om det selvskabte menneske, der har alle muligheder for at realisere sig selv, forestillinger om at det er muligt at opnå det perfekte udseende eller på alle måder at blive eller være »optimal.«[4)]

De unge har svært ved at leve op til de høje krav og bebrejder sig selv for ikke at være i stand hertil i stedet for at indse, at det ikke er muligt. På denne måde stresser de sig selv ved hele tiden at forsøge at blive bedre.« Jeg er så skuffet over mig selv«, som en ung pige sagde, der kastede op i et forsøg på at opnå den figur, hun syntes ville gøre hende smuk. En anden ung pige stræbte efter »at have kontrol over sit liv og plan over sin fremtid« og at »være i stand til at gå ind i enhver situation«, »have overblik« og være »charmerende«.Andre elever opgiver og står af ræset eller raser ud til fester i weekenden.

Såvel udseende som væremåde synes at være billedliggjort, således at mange unge på en måde ser sig selv udefra, som om de iagttog sig selv gennem en kameralinse og således kunne se, om de var »optimale« og fik det optimale ud af deres muligheder og valg. Selvrefleksioner synes for en del unge at vende sig mod dem selv, netop fordi de i så udstrakt grad sammenligner sig med andre og med forestillinger og indre billeder og idealer, hvilket fører til skam over ikke at være tilstrækkelig. Sammenligninger med andre unge er sammenligninger med de bedste, klogeste, smukkeste, sjoveste osv., og det fører derfor til nedsættende sammenligninger med ens egen præstation og væremåde og til stigende selvbebrejdelser og selvforagt.

Mange unge synes at koncentrere sig om at være stærke og om at have »positive« følelser som f.eks. at have kontrol over sig selv, være ovenpå, have overskud og at

være morsom og sjov at være sammen med. Dette har imidlertid den konsekvens, at følelser som svaghed, tristhed, angst og skam skubbes til side eller helt splittes fra, således at disse tilstande forsøges holdt nede ved hjælp af en slags »følelses-management«. Dette går godt et stykke tid, indtil de ophobede følelser løber over og fører til overvældende tristhed, angst, eller udmattelse, der kommer bag på de unge og forekommer dem uforståelig. Grundlaget for at dette opstår synes at være, at de unge mister kontakten med egne behov i bestræbelserne på at leve op til sig selv og til de krav, de opfatter stilles til dem fra samfundet. De har derfor svært ved at passe på sig selv og stresses i realiteten af egne ophobede følelser og angst for ikke at slå til.[5)]

Affektteori, skam og selvdannelse

Der kan skelnes mellem tre niveauer af skam: *kulturel skam, social skam* og *psykologisk skam*. De unge kan have internaliseret alle tre former for skam afhængig af deres opvækst og af de sociale og kulturelle sammenhænge, de indgår i og forstår sig selv i forhold til.

Kulturel skam beskriver hvad der ses som skamfuldt i forskellige kulturer, og det er denne form for skam, vi normalt forbinder med begrebet skam, der for mange forbindes med tidligere historiske epoker og med andre kulturer. Dette mener jeg er forkert i den forstand, at skam i det vestlige samfund individualiseres og personliggøres som den enkeltes fejl og mangler, og at skam som kulturelt begreb har fået andre former. F.eks. er den ydre tvang og ydre forskrifter om den rette opførsel blevet erstattet af indre forestillinger og selvdisciplinering. De moralske grænser er så at sige flyttet ind i den enkelte, og skammen knyttes til disciplineringen af kroppen og det kropslige udtryk og til det at være ude af kontrol eller en fiasko.[6)]

Social skam eller *stigmatisering* betegner det at grupper af personer eller tilstande ses som mindre værd eller mindre værdifulde end andre og som sådan som ikke værdige til respekt. Det kan være arbejdsløse, hjemløse, fattige eller mennesker, der af en eller anden grund er anderledes på grund af etnicitet,social status eller handicap.[7)]

Begrebet *psykologisk skam* kan dække over mange forskellige teorier, der alle har det tilfældes, at skam ses som en opfattelse at lavt selvværd og som knyttet til selvdannelsen. Hvorvidt de forskellige forskere ser skam som årsag til narcissistiske skader eller omvendt som resultat af disse er forskelligt. En af pionerer inden for forskning i skam Helen B. Lewis, ser skam som »den affektiv-kog-

nitive tilstand, der ledsager »lavt selvværd«.(Lewis, 1987 s. 105, min oversættelse) Der er tale om en mangelfølelse eller en »implosion« eller ødelæggelse af selvet, der finder sted tidligt i udviklingen, ofte før barnet får ord. Det er derfor vanskeligt at tale om, og ofte bundet til kropslige fornemmelser og til affektive tilstande, som f.eks. Daniel Stern har fremhævet.[8)]

Affektteori og nyere forskning inden for udviklings- og selvpsykologi, samt psykiatri beskæftiger sig med skam og med forholdet mellem affektbevidsthed, affektiv afstemthed og selvudvikling. Mange forskere har taget udgangspunkt i Silvan Tomkins arbejde med affektteori. Her ses skam som en primær motiverende affekt. Affekterne er i følge Tomkins et kommunikativt signalsystem, der forstærker andre følelser og drifter og giver disse betydning og motivation. Tomkins beskrev affekterne som den »psykiske lim«, der forbandt og forstærkede følelser med hinanden og med tidsmæssige handlingsforløb. Affekterne fungerede endvidere som indgang til erindringer og til forventninger til fremtiden igennem strukturering af affekter i *scener* og i underliggende *scripts*.[9)]

Skam og skamscripts er ubevidste og ofte utilgængelige og fremtræder i stedet som forskellige former for mindreværd, udageren, tomhed, depression, foragt og lignende, hvilket gør det vanskeligt at identificere og arbejde med.

Gerschen Kaufman, der tager udgangspunkt i Tomkins teoridannelse, ser skamudvikling som en affektiv-kognitiv udvikling af skemaer og scripts, der kan være mere eller mindre omfattende i forhold til personlighedsudviklingen. Skam kan således være knyttet til bestemte situationer f.eks. til seksualitet, vrede, det at røre ved andre, glæde osv. Ved mere udbredt skam opstår *identitets-scripts*. De vigtigste er *negative sammenligninger, selvfordømmende adfærd* og (selv) *foragt*. Psykiateren Donald Nathanson, der som Kaufman, har forsket i skam og arbejdet med det klinisk i mange år, mener, at mange atypiske depressioner og f.eks. borderline tilstande i vid udstrækning kan forstås som udtryk for og som resultater af skam.[10)]

Skam bevirker, at man skjuler sig for sig selv og andre, og at relationer til ens medmennesker vanskeliggøres. Hvordan skulle andre være interesserede i mig, hvis jeg f.eks. »er lige til skraldespanden?«. Den enkelte ser sig selv som håbløs og fremtiden som sort og del af en dominerende negativ fortælling, der ikke kan ende godt, idet hovedpersonen er defekt eller »en fejltagelse.« Skam er således en faktor, når det ikke lykkes at »være sig selv« eller at være autentisk. Man er jo netop ikke »god nok til at være sig selv« og må følgelig laves om eller »være en anden.«

Det af have affektbevidsthed og at være i stand til at rumme egne- og andres følelser og at give udtryk for følelser er en central del i udviklingen af selvet og af relationer til andre. Mange unge i rådgivninger har problemer med at rumme følelser og en del har ikke ord for deres egne følelser eller erfaring med at opbygge intimitet i relationer med andre.[11)]

Det jeg møder i rådgivningen er primært psykologisk skam, der synes at være opstået på baggrund af traumatiske oplevelser som mobning, vold, misbrug hos forældrene, seksuelle overgreb eller omsorgssvigt i familien. De unge, der har været ofre for disse ting, internaliserer overgrebene eller mobningen som skam.[12)] Der er oftest tale om, at *skammen rettes indad som aggressioner mod selvet.* Hertil kommer kulturel skam i forbindelse med manglende evne til at leve op til de idealer og krav, de unge forestiller sig, de skal leve op til, særligt i forbindelse med udseende, væremåde og det at være en succes.

Det ser for mig ud til, at forekomsten af negative tanker og dialoger og til dels en selvdestruktiv praksis er udbredt bland de unge, der henvender sig i rådgivningen, og at flere og flere af dem udvikler et negativt sind, dvs. et sind domineret af negativitet, som det f.eks. er beskrevet af Peggy Claude-Pierre i arbejdet med spiseforstyrrelser.[13)]

Engle og dæmoner

Når de unge med lavt selvværd henvender sig i rådgivningen, kan man forklare, at mange, der som de har været udsat for mobning, overgreb eller lignende, tænker at det må jo være dem selv, der er noget i vejen med, siden de er blevet ofre for en sådan behandling. De tager med andre ord *personligt*, hvad de oplever og de erfaringer, de har fået i livet. Gennem at forklare dette og give eksempler, bliver det muligt for de unge at indtage en de-centreret synvinkel og at se sig selv udefra fra en »tredie persons synsvinkel«. Samtidig giver det at fortælle, at mange unge oplever sig selv som uden værdi og skammer sig over sig selv og over ikke at leve op til de bedste en af-individualisering af skammen og en inddragelse af en samfundsmæssig og kulturel kontekst, således at det ikke bliver den enkeltes »skyld«, at hun eller han har været udenfor eller har været udsat for traumatiske oplevelser.

Ofte har de unge ubevidste dialoger bestående af fortrinsvis negative selvbebrejdelser og –fordømmelser. Disse negative tanker og følelser kan være af forskelligt omfang og af mere eller mindre selvdestruktiv karakter. De mest almindelige er »Jeg er fed«, »Jeg er grim«, »Jeg er dum«, opfattelser af at »Det nytter ikke noget« og af at »Jeg er kedelig« og »Jeg er det forkerte sted« erstattes af

»Jeg er en fejltagelse«, »Det er belastning for andre at være sammen med mig«, »Det ville være bedst for min mor, hvis jeg ikke var født/ hvis jeg var død, så kunne jeg ikke gøre hende ked af det«, »Jeg fortjener ikke min kæreste« og »Det ville være det bedste for andre, hvis jeg var død«. Der er en lang række negative tanker, der alle fordømmer selvet, udtrykker mere eller mindre selvdestruktivitet og mere eller mindre håbløshed. De er udtryk for depressivitet og angst og forbundet med skam, selvhad og foragt, og negativiteten kan få et sådant opfang, at der opstår et *negativt sind*, selvbeskadigelser, spiseforstyrrelser og selvmord. Jeg ser det metaforisk set som en *dæmonisering af selvet*.

Når de negative tanker er blevet formuleret, kan arbejdet med at finde ud af, hvor de kommer fra begynde, samt arbejdet med at finde positive, selvbekræftende tanker der kan sættes i stedet og forstærke genopbygningen eller gen-forbundetheden med en positiv identitet.

Nogle af de unge, jeg taler med, har positive tanker og en selvopfattelse, der er delvis positiv. De fleste kan ikke komme i tanke om positive ting og selvbekræftelser, de kan sige til sig selv. Derfor fik jeg den ide, at benytte symboler til at være bærere af et positivt syn. Det startede med en engel, men feer, drager, katte, bedstemødre eller – fædre har også været meget brugt. Ved at benytte denne anderledes kontekst at se på sig selv i er det muligt, at få den unge til at forestille sig en engel eller lignende, der f.eks. kunne sige. »Du er god nok som du er«, »Du skal ikke høre efter eller tro på de negative tanker«, »Det går nok hen af vejen«, og på den måde få adgang til et anerkendende univers og begynde at se på sig selv med andre øjne.

Det er vigtigt, de unge selv er med til at formulere eller acceptere de sætninger, det drejer sig om. Man kan så forsøge at finde personer eller oplevelser i fortiden, der har repræsenteret disse anerkendende og værdsættende holdninger, så de unge kan gen-forbinde sig med oplevelser og relationer, der kan danne udgangspunkt for en ny livsfortælling eller en nyt perspektiv på den aktuelle situation, der har ledt til disse negative affektive tilstande.

Det er meget enkelt og virksomt. I starten arbejdede jeg fortrinsvis med at eksternalisere skam og med at eksternalisere »dæmonerne« dvs. skam, angst, selvhad osv. Dette er stadig nødvendigt, men det er ikke muligt for de unge at ophøre med de evindelige negative tanker og følelser uden at have noget at sætte i stedet. De positive tanker kan så omformes til sedler, uroer, handlemuligheder osv., så de får en

form, der passer til den enkelte og får mulighed for at blive indarbejdet i den enkeltes praksis.

Som nævnt i indledningen benytter jeg ofte breve i arbejdet med de unge. Her er et eksempel der viser, hvorledes et brev kan se ud og hvordan der kan arbejdes med positive og negative tanker. Sanne var en stille pige, der var angst for at tiltrække sig opmærksomhed, for at begå fejl og for at sige noget i timerne. Hun var ligeledes usikker på, hvorvidt hun var afholdt i sin familie, og hun havde tidligere i sit liv trukket sig meget og iagttaget livet omkring sig. Her er et brev til hende fra starten af forløbet. Hendes engel eller fe er en bedstemor, som hun har været meget glad for, men som nu er død:

Kære Sanne

Jeg skriver lige et lille brev til dig for at minde dig om, at du er O.K. – Du er en helt fin pige også når du ikke er perfekt eller måske endda kommer til at sige nogle ting, du senere fortryder, du har sagt.
Du er ikke perfekt – Gudskelov – men du er den eneste der ***er perfekt som dig****, hvad det så end vil sige på de forskellige tidspunkter i dit liv nu og i fremtiden. Det bliver spændende at se, hvordan du kommer til at forandre dig i fremtiden, og hvordan dit liv ser ud om 10 år? Eller hvordan det vil blive for dig, når du flytter hjemmefra inden så længe? Hvad mon du drømmer om??*
Det vil jeg frygtelig gerne høre noget om, når vi ses igen, hvis du har nået at tænke over det.

Vi snakkede sidste gang om, at de negative tanker og den ide, du har fået om, at du ikke er god nok eller ikke meget værd er ligesom et uhyre. Det kommer med u-hyrlige tanker og følelser og uhyrlige krav om at være en anden eller om at du skal være på en anden måde .
Det er derfor tid til uhyre-bekæmpelse.
Denne slags uhyrer bliver store og fede af følgende ting:
– hvis man hører efter deres negative kommentarer og meninger
– hvis man lader dem skræmme sig til ikke at sige noget
– hvis man bliver mere usynlig af skræk for at være forkert
– hvis man tænker "det er nok mig, der er noget i vejen med« og ***tager ting personligt****.*
Du kan sikkert selv finde på flere ting? Hvad er den værste for dig?

Uhyrer kan ikke klare, at man lader som ingenting eller lader de uhyrlige kommentarer og følelser gå ind af det ene øre og ud af det andet. De kan heller ikke fordrage, hvis man siger gode ting til sig selv eller akcepterer sig selv som man er. Det er dog det allerværste kætteri. For slet ikke at tale om at rose sig selv for de positive ting, man har gjort eller bare give sig selv lov til at være den man er. Føj, for én !
De allermest effektive uhyre-bekæmpere er ikke helte i stil med James Bond eller lignende, men en rar bedstemor eller en god fé. De siger nemlig:
– du er OK som du er!
– Det går nok alt sammen
– Det finder du nok ud af efterhånden
– Det må også have været svært for dig.
Jeg vil altid holde af dig ...osv.

Jeg er spændt på at høre, hvad den rare bedstemor ellers siger, når vi ses i næste uge.

Venlig hilsen
Lisbeth Bendtsen

Et andet eksempel på, hvordan man kan arbejde med skam og negative tanker er fortællingen om Anne Dorthe, der henvendte sig fordi hun var trist hele tiden, ked af det over småting og ked af det generelt. Hun syntes ikke, hun var god nok, og kunne ikke huske hun nogensinde havde været det. Anne Dorthe var 24 år og boede sammen med en kæreste. I skolen var hun blevet mobbet, og hun havde haft mange konflikter med sin mor, der havde været optaget af andre søskende. Moderen sagde ofte »Det er din egen skyld«, og faderen sagde: »Det må du snakke med din mor om«. Anne Dorthe sammenlignede ikke sig selv med andre, for »det var der ikke grundlag for«. Hun havde været glad for en efterskole og gik nu på HF og ville gerne så mange ting og gøre det så godt. Ved henvendelsen havde Anne Dorthe konstant hovedpine, som hun troede skyldtes stress.

I skolen havde Anne Dorthe altid holdt sig selv lidt udenfor som følge af mobningen. Hun lod som ingenting og lavede en »skal mod

andre«. Hvis nogen gjorde hende ked af det, grinede hun og lod som om, hun ikke var ked af det og gik så grædende hjem fra skole.

Anne Dorthe havde svært ved at stole på andre og svært ved at finde ud af, hvordan hun skulle være, hvilket gav hende mange problemer i klassen. Det hun gjorde i stedet var at engagere sig i mange ting, og at hjælpe andre så godt hun kunne.

Anne Dorthe virkede meget tynget af sin fortid og angst for ikke at kunne slå til i fremtiden, og hun var præget af håbløshed og af megen skam og selvhad.

Efter arbejdet med at forklare og eksternalisere skam arbejdede vi med negative tanker. Her er de negative tanker, hun formulere:

- Du er tyk, klam og grim
- Der er ingen, der kan lide dig
- Jeg duer ikke til noget
- Det er lige meget, hvad jeg gør, det nytter ikke noget
- Jeg er dum
- Det er min egen skyld
- Jeg skal gøre alting godt eller perfekt
- Jeg må ikke gøre folk kede af det

Disse tanker er automatiske og ofte ubevidste og vil føre til, at Anne Dorthe bliver trist og føler sig som en fiasko eller som en, der ikke er værd at holde af. I starten af mit arbejde med at eksternalisere skam og negative tanker arbejdede jeg meget med breve, idet det virker meget godt og gør det muligt at fastholde fokus på det positive og forstærke følelsen af håb hos den unge og troen på, at der er fremskridt og mennesker, der tror på een og vil hjælpe, således at man ikke længere føler sig som Palle alene i verden.

Indholdet i brevene afhænger af den enkeltes livshistorie og aktuelle behov og af de negative tanker de har, herunder hvilke traumatiske oplevelser, der har ført til disse selvfordømmende overbevisninger og til en negativ fortælling om selvet.

Det primære er imidlertid at *få den unge gjort bevidst om eksistensen af skam og negative tanker og om, at der er tale om ideer og konklusioner, der ikke er rigtige.* De unge har *taget personligt*, at de f.eks. er blevet mobbet, har et konfliktfyldt forhold til deres forældre eller har været udsat for omsorgssvigt eller misbrug.

Dernæst kan man arbejde med at være opmærksom på, i hvilke situationer tankerne og følelserne opstår og forsøge at undgå at køre med på negativ tænkning.

Det er vigtigt at erstatte de negative tanker med anerkendende og værdsættende tanker og forestillinger, idet det ellers er yderst vanskeligt af få bugt med de negative tanker.Der er jo netop tale om tilstande karakteriseret af dæmonisering eller af et *negativt sind*.

Ofte arbejder jeg ikke med breve, men koncentrerer mig om at forvandle de negative tanker og opbygge en værdsættende praksis.
Anne Dorthes positive tanker stammede fra en alf.

- Du er god nok som du er – og det har du altid været.
- Du skal ikke høre efter de negative tanker.
- Du fortjener at holde af dig selv
- Du er ikke grim – det er de negative tanker, der siger det
- Du fortjener venner, der holder af dig
- Du skal ikke være perfekt – Du er perfekt som dig selv
- Du skal ikke gøre noget for andre eller gøre dem glade
- De bliver glade, når du bliver glad for dig selv
- Der er kun en i verden som dig
- Du kan ikke tage ansvar for andre – kun for dig selv

Anne Dorthe var forbavsende hurtig til at tage de positive tanker til sig. Hun sagde »I starten var det ligesom, det var bare noget jeg sagde, selvom jeg blev glad for at sige det, var det stadig underligt og falsk....Nu er det ligesom, det er rigtigt nok. Det er ikke kun mig, der er noget galt med. Det er ikke mig, der er underlig.«

Hovedpinen forsvandt og Anne Dorthe fik det meget bedre med sig selv og andre i takt med, at hun bekæmpede de negative tanker i stedet for at blive vred på sig selv og ked af det.

Anne Dorte havde i mange år set sig selv som uden værd, og jeg tænkte det ville være godt at lave et diplom, så hun ville blive mere stolt af sig selv og således, at hun kunne tage det frem i evt. hårde tider, hvor negative tanker kunne dukke op igen. Her er det Anne Dorthes diplom:

Certifikat i at forvandle fortidens byrder til positive tanker og kærlighed til sig selv.

Det attesteres herved, at Anne Dorthe Jensen nu har opnået udmærkelse i at se sig selv positivt.
Dette har ikke været nogen nem opgave, idet fortidens byrder og fremtidens tyngde i mange år har vejet tungt på hendes skuldre. Anne Dorthe har nu set, at hun bliver lettere ved at gøre det, hun bliver glad af, og hun har haft mod til at gøre det – også selvom skam og tunge tanker har forøget deres angreb.
Anne Dorthe har haft mod til at vise, hvem hun er og til at lukke de positive tanker »ind i hovedet«.
Anne Dorthe er nu blevet mere synlig for sig selv og andre, således at det nu er blevet klart, at hun er blevet god til at anerkende og værdsætte sig selv.
Det er nu – til hendes egen overraskelse – lykkedes at overbevise sig selv om, at hun er værd at holde af, og at iun er god nok, som hun er.
Anne Dorthe beriger nu sig eget og andres liv ved at dele sig selv med andre, og hun har effektivt bekæmpet selvhad og angst.
Hvis negative tanker skulle turde vise sig igen, vil de blive mødt med modstand, for Anne Dorthe ved nu, hvordan de forvandles og holdes fra døren, og hun har en alf til at minde hende om det.
Alt dette er ikke nogen ringe præstation! Anne Dorthe har endda nået en sådan udmærkelse, at hun nu er i stand til at hjælpe andre gennem at være, som hun er og gennem at fortælle om sine erfaringer.

Dette attesteres herved
Lisbeth Bendtsen
Psykolog

De positive tanker kan være meget forskellige. Her er til sammenligning en historie om en ung mand på 19 år. Han havde ligeledes været mobbet, og var meget lukket omkring sig selv og angst for ikke at være god nok, bl.a. fordi han selv og andre altid havde sammenlignet ham med en bror, der på alle områder var »bedre«, end han var.

Asger var meget opgivende og havde identificeret sig med at være »kedelig« og »forkert«. Han mente, han var en nørd, og det var

vanskeligt at skabe et håb om, at det kunne lykkes for ham at blive glad for sig selv og for livet. Jeg tror, det bl.a. skyldtes, at det gik for stærkt med at forklare om de negative tanker og skam, således at Asger stadig troede, han var de ting, han tænkte om sig selv og sådan som han følte det: forkert, håbløs og nørdet. Jeg fortalte nogle historier om andre unge, der havde haft det ligesom han og forsøgte at finde frem til de scener, der førte til, at han følte sig som en fiasko. Det viste sig, at det var når han var alene og følte sig udenfor, det var særligt slemt. Dette kunne ske til en fest, hvor de andre pludselig stod i en gruppe og snakkede, og han sad alene tilbage. Så ville Asger få en følelse af »at være det forkerte sted« og af »at ingen kunne lide ham«. Det var derfor han var alene. Asger havde taget *personligt*, at de andre snakkede med hinanden og samtidig fik han aktiveret følelser og tanker, der stammede fra lignende situationer fra folkeskolen, hvor han havde været meget udenfor og havde været meget ensom. Episoden udløste således skam over at være forkert (dvs. udenfor) og angst for, at det altid ville være således, hvilket førte til opgivenhed og håbløshed og mere skam og skyld over at være en så ringe person. Det hjalp imidlertid at se disse oplevelser som en slags *skygger* eller *spøgelser fra fortiden,* således at det kunne give mening og håndterbarhed for Asger, at den slags situationer og tanker opstår. Jeg ser det som reaktivering af scener og scripts, som beskrevet ovenfor.

Glæden over at være til fest og interessen over at være sammen med kammeraterne var således blevet skuffet så mange gange, at selv det at håbe og være glad over at være sammen med jævnaldrende var blevet knyttet til skam. Dermed var der blevet lagt en dæmper på den vitalitet og det håb og den drøm, han engang havde haft, således at Asger nu var præget af depressivitet og opgivenhed.

Asger havde så megen skam, at han reducerede muligheden for at blive afvist, ved selv at holde sig i udkanten eller måske endda ved at skabe større afstand til folk. Det var vanskeligt for ham at turde fortælle noget om sig selv, og han havde ikke erfaring med at tale om, hvordan han havde det.
Mit håb var, at han ved at se, hvordan det kunne forståes, kunne få mod til at åbne lidt op for de venner og bekendte, han havde og evt. få nok tillid til sit eget værd til at turde deltage i flere aktiviteter sammen med andre.

En måde at arbejde med en uoverskuelig nutid er at ændre konteksten og forestille sig eller *drømme* sig ind i fremtiden. Det prøvede vi at gøre, og det gav nogle ideer og energi til at arbejde videre. Asger fik ligeledes hjælp af

at tænke på en hund, der kunne være et symbol på, at nogen holdt af ham og gerne ville være sammen med ham.

De positive tanker, han formulerede, så således ud:

- Skab drømmen nu
- De færdigheder jeg får nu, kan jeg bruge senere
- Det er nu venskaber og sammenhold formes
- Du er god nok, som du er
- Det er ikke din skyld
- Man skal gøre, hvad man har lyst til. Bagefter er man glad for, at man gjorde det.
- Jeg vil gerne være på gymnasiet, men ser frem til at få det overstået.
- Du skal tro på dig selv. Gymnasiet er bare en måde at nå sit mål på.
- Du skal ikke spekulere så meget over skolen. Tingene skal bare laves og så færdig.
- Du skal ud og opleve verden. Ikke sidde og spærre dig inde. På den måde møder du aldrig andre.
- Tro på drømmen.
- Du skal ikke blive god. Du er god på din helt egen måde, og på den måde bliver du bedre, end hvis du tror, du ikke er noget.
- Gå en tur med hunden
- Du skal ikke sammenligne dig med andre
- Spil noget musik og gør noget, du bliver glad af

For at understøtte processen skrev jeg et brev kort tid efter denne samtale:

Kære Asger.

Efter jeg havde snakket med dig sidst, tænkte jeg, at jeg ville skrive et brev til dig. Jeg håber, du har det godt, og at du har taget mod til dig og har turdet at sige noget mere om dig selv og dine følelser til andre. Men måske er det for tidligt? Det finder du nok ud af hen af vejen.

Jeg synes, det var flot, du tog med til fest, selvom du tit føler dig forkert sammen med dine kammerater. Jeg kan godt forstå, du følte det som om, du var »et forkert sted«, da du pludselig sad alene, og de andre snakkede sammen i en gruppe. Jeg kan forstille mig, det må have været lidt ligesom den gang i folkeskolen, du følte dig udenfor, og som om du ikke var god nok? Det må være meget ubehageligt, og så kan man nok nemt tro, man er i den samme situation, selv om det egentlig er en slags »skygger« eller »spøgelser fra fortiden«.

Det kræver meget mod og megen tro at blive ved med at forsøge, hvis man en gang har fået den ide, at det er en selv, der er noget i vejen med – enten det nu er i skolen eller hjemme. Og selv om det er overstået, kan det godt tage lidt tid at vænne sig til, at man ikke længere er i folkeskolen og faktisk er på vej til at tage en studentereksamen og på vej til at opbygge sit helt eget liv i fremtiden.

Som vi snakkede om, er den slags tanker om at være forkert, eller ikke god nok ligesom et monster, der bliver større, hvis man tror på det og gemmer sig selv væk. Så det kræver sin mand at bekæmpe sådan et. Men monsteret er en papirtiger. Det får kun magt af, at man tror på det eller identificerer sig med det. Og heldigvis kan man bare holde op med det.

Som vi talte om, kan det imidlertid være vanskeligt, at finde ud af, hvordan man skal håndtere sine følelser og hvordan man skal være sammen med andre. Det er jo rigtigt, og det tager lidt tid og erfaring at blive mere »synlig« for sig selv og andre. Man må tage lidt af gangen, og starte der hvor man er. Du er jo allerede sammen med andre i klassen og også med de kammerater, du har.

Du må stole på, at de holder af dig i forvejen, som du er. Det er jo bare en ide, at du ikke er god nok. En ide, der har vundet indpas i dit liv, fordi du har været meget alene og har tænkt, det var din egen skyld – eller har sammenlignet dig selv med andre og tænkt eller følt, at de helt klart var meget bedre. Mobning skal man ikke tage »personligt«, og sammenligninger bliver man nemt dårlig af, fordi man altid sammenligner sig med »de bedste« eller med et eller andet umuligt ideal.
Det kan godt være, andre er bedre til noget. Men der er kun en som dig. De kan ikke være dig, og du er god nok som du er, som din hund gør dig opmærksom på hver dag!
Tro på din hund – ikke på monsteret.
Du skal bare være dig selv på din egen måde.

Jeg er sikker på, at du for hver dag der går kommer nærmere til at se, at du er god nok som du er, og at du på den måde allerede er i gang med at skabe din drøm.

Med venlig hilsen

Lisbeth Bendtsen

Drømmen om fremtiden

Arbejdet med de unge i rådgivningen har givet mig et billede af en mangfoldighed af ressourcer og muligheder og et billede af mange håb og drømme. På den måde er det et dejligt arbejde, men det har også ført til en anderledes forståelse af de problemer de unge oplever og af de udfordringer, de står overfor. Det er denne forståelse – eller anderledes forforståelse, jeg gerne vil formidle.

Men hvorfor kan de unge ikke bare anerkende og værdsætte sig selv, og hvorfor kan jeg ikke bare støtte dem i det? Det bestræber jeg mig på, men de hænger fast i negative selvopfattelser, der bevirker, at de kun i ringe udstrækning er i stand til at se sig selv positivt eller til at tage imod den anerkendelse, de tilbydes af andre. Hovedproblemet er her *skam*, der fører til at de skjuler sig og holder andre på afstand og til, at de ser sig selv og historierne om deres liv og muligheder gennem et fordrejet spejl eller linse. Skam er netop karakteriseret af, at man ser sig selv gennem andres øjne, eller forestiller sig andres fordømmende blik, og det er derfor et adækvat psykologisk udtryk for en identitetsdannelse under senmoderniteten kendetegnet af en evindelig selvrefleksion.

Denne selvrefleksion er ofte en besættelse eller en *dæmonisering*, hvor den unge danner et *negativt sind* og ikke kan se positive egenskaber ved sig selv. Derfor kan det at benytte symboler som engle, feer, dyr og lignende danne en overgang – eller udgøre et overgangsobjekt – i den unges proces med at genforbinde sig med den tryghed og med den positive relation til sig selv og andre, der måtte være tilstede. Der er tale om at skabe en positiv, anerkendende historie og om at udvikle eller bygge ovenpå de spinkle værdsættende tanker og erfaringer, der er til stede, således at de udvikles til mere solide, eller med et udtryk fra Michael White, til »tykke beskrivelser«, og til en identitet der er accepterende og ikke selvfordømmende.[14)]

Engle, feer og dyr kan for mange unge ligeledes symbolisere en omsorg og en forbundenhed, de tilsyneladende har behov for. Jeg taler ikke om forbundenhed med spirituelle væsener eller lignende, men om en metaforisk brug af mytiske kontekster, der tilsyneladende kan hjælpe de unge til at opnå en større tryghed og en mere positiv selvopfattelse. En slags »emotionel vaccine« i en tid med megen angst og mange risici og med mange omskiftninger i familie og inden for den samfundsmæssige omsorg.[15)]

Brug af en mytisk kontekst kan suppleres af en inddragelse af samfundet og kulturens menneskesyn og skiftende kønsidentitet, således at det bliver klart, at den enkelte ikke kun danner sig selv, men også

dannes i samfundets og kulturens billeder i en identitetsdannelse, der både er fragmentarisk og selvmodsigende og samtidig karakteriseret af dominerende fortællinger, der udgør hovedhistorierne i den enkeltes biografiske livsforløb.

Med en identitet præget af negative tanker og skam fastholdes den enkelte i traumatiske oplevelser og i negative historier, der som oftest er sidespor i livsfortællingen, men fremtræder som hovedfortællingen i livet. Inden for litteraturforskningen har G.Morson kaldt dette *foreshadowing*, dvs. at noget i handlingen kaster skygger ind i fremtiden og på den måde determinerer, hvorledes fortællingen kan udvikle sig. Han introducerer et begreb *sideshadowing,* til at beskrive hvorledes man kan udvide til siden og således opdyrke eller inddrage nye muligheder eller nye fortællinger. Dette at inddrage andre synsvinkler og udvide perspektivet og at leve efter undtagelser og andre erfaringer, man måske ikke har set eller tænkt over, er ligeledes en del af den narrative terapi som f.eks. eksemplificeret af bl.a. David Epston,Michael White m.fl.[16)]

Det er min opfattelse at skamtilstande og de affektive scener og scripts, der er knyttet hertil, udgør en sådan *foreshadowing*, og at man for at muliggøre en opløsning af de fastfrosne følelsesmæssige tilstande er nødt til at benytte psykoedukation omkring skam og affektteori som helhed, og at narrativ terapi er en frugtbar indgangsvinkel og metode i dette arbejde, fordi den narrative terapi adskiller eller eksternaliserer de negative tilstande og historier fra den enkelte og dermed muliggør dannelsen af nye fortællinger. Hvis det er rigtigt, at de unge internaliserer og individualiserer samfundsmæssige forestillinger og idealer, samt traumatiske oplevelser som skam i negative dialoger eller i et *negativt sind,* er det nødvendigt at af-individualisere og eksternalisere for på denne måde at ændre den kontekst, de unge ser sig selv i forhold til.

Terapeutens rolle

De unge, jeg ser, synes ikke at have fået den tryghed, de nære relationer eller den »emotionelle vaccine«, de har brug for. De har behov for at møde personer f.eks. psykologer, lærere og andre voksne, der er i besiddelse af en egen autenticitet, således at de både kan indgå i en relation til den unge og være i stand til gennem deres samhandlen, affektive afstemthed og vitalitet at facilitere den unges affekt- og selvudvikling.[17)]

De unge har endvidere brug for at få en metarefleksion, der gør det muligt for dem at forholde sig meningsfuldt til deres eget liv. De har brug for at få deres liv og erfaringer sat i perspektiv eller set

i en større sammenhæng, således at deres individuelle erfaringer og problemer kan sættes i perspektiv.

Jeg mener således, at det er nødvendigt, at psykologen eller behandleren er tydelig, personlig og i besiddelse af autenticitet. Hvis dette ikke er tilfældet, vil der ikke udvikles en relation, der muliggør en øget identitetsudvikling eller en transformation af skam og selvhad til anerkendelse og selvværd. Jeg ser ikke autenticiteten som værdifri, men som knyttet til den enkeltes værdier og livsmening. Kun herigennem får den mening som led i en identitetsskabende proces.

Tydeligheden og synligheden omkring metoder og værdigrundlag hindrer i så vid udstrækning som muligt, at der bliver tale om magtmisbrug. Det muliggør i det mindste, at den unge får så megen indsigt som muligt i, hvad terapeuten forsøger at gøre, og hvilke værdier terapeuten arbejder ud fra.

Narrativ terapi med anvendelse af brevskrivning er en måde at gøre dette på. Det afmystificerer psykologens arbejde og lægger en del af ansvaret for udvikling og problemløsning over på den unge, der derfor har mulighed for at tage æren for eget fremskridt og få mere tillid til sig selv og til egen kompetence.

Brugen af brevskrivning har ligeledes den effekt, at det er med til at styrke den relation mellem terapeuten og den unge, der er så vigtig. Relationen er central, idet det ikke er muligt at arbejde med skam uden en accept af den unge, der ikke vil have tillid til processen, hvis der ikke er tale om en autentisk relation. Gennem at opbygge en relation er det muligt at hele skam, idet skam netop er udtryk på et brud på relationer til andre. Arbejde i grupper vil ofte være godt, fordi det at afsløre sin egen mangelfuldhed og derefter at opdage, at man stadig er ok, vil betyde en større selvaccept og styrke troen på, at der er håb forude.

For mig er narrativ terapi – herunder brug af mytiske symboler og metaforer som engle og dæmoner – en indgangsvinkel og et middel, der har vist sig brugbart i arbejdet med de unge. Det har givet mig andre forståelser og andre billeder af de unges livsverden, og jeg håber, disse erfaringer kan inspirere til videre arbejde inden for dette område.

Min erfaring er, at arbejdet med at transformere negative selvopfattelser og historier faciliteres af at arbejde med skam og affektteori som helhed. Gennem psykoedukation og inddragelse af samfundsmæssige og kulturelle kontekster kan skam og negative forestillinger eksternaliseres, og den enkelte kan frigøres til at se sig omkring og finde nye fortællinger. Hvis skam negligeres vil den vanskeliggøre

denne proces og vanskeliggøre den terapeutiske relation.

De positive tanker er essentielle i en transformation af negative tanker og skam til værdsættelse og anerkendelse. Breve og diplomer forstærker denne proces, gør det lettere at fastholde fokus og udvikler såvel den terapeutiske relation som den enkeltes relation til sig selv i en – denne gang – positiv selvrefleksion og historie.

Som terapeut indeholder mine »preferred meanings« dvs. de værdier, jeg bestræber mig på at tage udgangspunkt i, en stillingtagen til skam og en søgen efter en ændring af de unges forståelse og praksis.[18)] Inddragelse af skam i såvel psykologisk som kulturel kontekst giver for mig en større forståelse – en anden for-forståelse af de unges situation og de udfordringer, de står over for. Det har endvidere hjulpet mig i mit arbejde til at finde løsninger og til at formidle en forståelse, der for de unge kan give mening til de erfaringer, de har fra deres eget liv og formidle et håb om, at de selv kan gøre en forskel og skabe og leve deres drøm.

Noter og litteraturhenvisninger

1 Synspunkterne her har tidligere været fremlagt i anden form på en workshop i Vingsted 2004 og uddybes nærmere i *Mellem drøm og mareridt. Unges fortællinger om engle, dæmoner, anerkendelse og skam.* Dansk Psykologisk Forlag.

Der er i artiklen her tale om en formidling af tanker og erfaringer fra praksis, ikke om en introduktion til narrativ terapi eller til anerkendende og værdsættende teori og praksis. Se her f.eks. White, Michael,. Epston,David. *Narrative Means to Therapeutic Ends.* Adelaide 1990, *Nya vägor inom den systemiske terapin.* Mareld 1993. *Narrativ terapi – en introduktion.* Mareld 2000. White, Michael. Att mötas på nytt i *Nya vägor i den systemiske terapin* Mareld 1993., Deconstruction and Therapy i Gilligan & Price edt.*Therapeutic Conversations* 1993.

White, Michael. *Narratives of Therapists' Lives.* Adelaide 1997.

Bird, Johnella, *The Heart's Narrative. Therapy and navigating life's contradictions,* Auckland New Zealand 2000.

McAdams beskriver den teori, hun benytter som en »anerkendende, systemisk, socialkonstruktivistisk tilgang«. McAdams, Elspeth. Reflections on where we are now: Therapy using an appreciative, systemic, social constructionist approach. I *Systemisk Forum.* Nr. 3. 2002 . 6-13. McAdams, Elspeth, Lang, Peter. Børns verdener. Udfoldelse i skoler, familier og samfund i Dalsgaard, Charlotte et. Al. Red. *Værdsat. Værdsættende samtale i praksis.* Psykologisk Forlag 2002. s. 17-38. Lang, Peter. At genvinde fornemmelsen for underet. Interview med Peter Lang i Dalsgaard, Charlotte et.al. *Forvandling. Værdsættende samtale i teori og praksis.* Psykologisk Forlag 2002 s. 262-272. Lang, Peter,. McAdams, Elspeth. *Narrative-ating: Future Dreams in Present Living.* Human Systems. The Journal of

Systemic Consultation and Management, Leeds Family Therapy Research Centre & Kensington Consultation Centre 1997.

2. Claude-Pierre, Peggy. *Spiseforstyrrelsernes hemmelige sprog. En ny og revolutionerende forståelse af anoreksi og bulimi.* Borgen 1999. Claude-Pierre beskriver i sin bog tilstedeværelsen af et »negativt sind«, der kan antage form og udgøre en psykisk gestalt.

   Jeg ser det samme, men ikke kun blandt unge med spiseforstyrrelser. Når negativiteten antager et vist omfang, synes den at blive dominerende dvs. at den tager form af en besættelse.

3. Se f.eks.: Marner, Torben. *Kom- lad os snyde problemet. Eksternalisering i familieterapi efter Michael White og David Epstons metode.* Hans Reitzels Forlag. Kbh. 1994. Lundby, Geir. *Narrativ Terapi.* Gergen, Kenneth, McNamee, *Therapy as Social Construction,* Sage, London 1992. Gyldendal Kbh. 2000.

4. Optimal har vist sig at være et begreb, de unge kan identificere sig med, hvor perfektionisme opfattes som noget andet i retning af rengøringsvanvid og anoreksi.

   »Storylines« er et udtryk fra Bronwyn Davies, der beskriver hvorledes en given kultur stiller forståelsesformer eller fortællende meningsstrukturer til rådighed, som den enkelte danner sin identitet og selvudfoldelse i forhold til. F.eks. historien om den store kærlighed, om heltens rolle. Davies, B. & Harre,R. Positioning: The Discursive Production of Selves i *Journal for the Theory of Social Behavior* 1990, 20, 43-63

5. Begrebet *følelses-management* er min oversættelse af »emotion-management. Sociologen Arlie Hochschild benytter begrebet til at beskrive, hvorledes mennesker aktivt ændrer deres følelser i relation til de krav, omgivelserne stiller f.eks. ved modsætningsforhold mellem familie og arbejdsliv. Hochschild, Arlie.*The Managed heart. Commercialization of Human Feeling.* University of California press 1983., *The Second Shift: Working Parents and the Revolution at Home.* London 1990.

   Begrebet henviser til Hochschild, men dækker endvidere over det at splitte negative følelser fra som følge af bestræbelser på at leve op til krav og forestillinger i kulturen.

6. Hvad angår internaliseringen af normer og idealer se Bordo, Susan. *Unbearable Weight. Feminism, Western Culture and the Body.* University of California Press 1993.Drotner, Kirsten, og Rudberg, Monica. *Dobbeltblik på det moderne. Unge kvinners hverdagsliv og kultur i Norden.* Universitetsforlaget. Oslo 1993. Skårderud, Finn. *Sultekunstnerne: Kultur, krop og kontrol.* Tiderne Skifter. Kbh.1991. Sørhaug, Tian. Ungdom og selvinitiering. Grenser, begjær og fare i Skårderud og Isdahl *Kropstanker*, red. Oslo 1998, Foucault, M, *Power/knowledge.Selected interviews and writings.* New York 1980

7. Stigmatisering stammer fra Goffman, Erving. *Stigma. Om afvigerens sociale identitet.* Gyldendal. Kbh. 1975. Goffman understreger, at der er tale om et relationelt og et relativt begreb, idet hvad der ses som social skam eller stigmatisering afhænger af den kontekst begrebet ses i.

8. Lewis, H.B. *Shame and Guilt in Neurosis.* New York 1971 . Lewis, H.B. Shame and the narcissistic Personality i Nathanson, Donald. *The Many Faces of Shame.* I987 s. 93-132. Wurmser, Leon. Shame. The veiled companion to narcissism. I Nathanson 1987 64-92. . Tata, Libby Arcel, Skam og selvmordsforsøg hos en pubertetspige. I *Psyke og Logos* 1985.6. s. 25-58.

   Angående forholdet mellem angst, skam og narcissisme se Lewis 1987, Wurmser, Nathanson 1987,Broucek, Francis. Shame and its Relationsship to Early Narcissistic Development. I *The International Journal of Psychoanalyses.* 1982. 63, 369-378., Frølund, Lone, Early shame and mirroring, *The Scandinavian Psychoanalytic Review,*1997, 20, 35-57, Frølund,Lone, Det psykoanalytiske skambegreb, I *Nordisk Psykologi*, 1999, 51 (2) 135-150. Skårderud, Finn. Tapte Ansikter. Introduksjon til en skampsykologi 1. beskrivelser. S 37-52, og Det tragiske mennesket. Introduksjon til en skampsykologi 2, s. 53- 67 i Wyller, Trygve red. *Skam: perspektiver på skam, ære og skamløshed i det moderne.* Fagbokforlaget. Bergen 2001.,Stern, Daniel, *Barnets interpersonelle univers,* Hans Reitzels Forlag, Kbh. 1991

9. Tomkins, Silvan. Shame. Nathanson, Donald red. *The Many Faces of Shame.* London 1987. 133-161. Monsen, Jon T. Selvpsykologi og nyere affektteori. Karterud, Sigmund,.Monsen Jon red.*Selvpsykologi. Udviklingen efter Kohut* Hans Reitzels Forlag. Kbh. 2000 *95-145.*

10. Nathanson, Donald L. *Shame and Pride. Affect, Sex and the Birth of the Self.* London, New York 1992. Nathanson, D.L. red. *Affect, Script and Psychotherapy.* London, New York 1996.

    Kaufman, Gershen,. Raphael,Lev. Relating to the Self. Changing Inner Dialogue. *Psychological Reports 1984. 54. 239-250* Kaufman, Gershen. *The Psychology of Shame. Theory and Treatment of Shame-based Syndromes.* New York 1989. opp.cit.(Hvad angår indre dialoger se specielt Kaufman and Raphael 1984, Kaufmann 1989, .Schwartz, Richard,C, *Internal Family Systems Therapy*, New York 1995. Schwartz arbejder med dialog mellem delpersonligheder i den enkelte.

11. Angående relation til affektteori se Karterud og Monsen 2000, Monsen, J, Meldgård og Ødegård,T:, Vitalitet og psykiske forstyrrelser belyst ved begrepene »opplevelsesevne« og »ekspressivitet«. Om følelsene som grunnlag for refleksjon og bevissthet. I *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 1986, 23, 285-294, Monsen, J og Monsen, K: Affects and Affect Consciousness: A Psychotherapy Model Integrating Silvan Tomkin's Affect- and Script Theory Within the Framework of Self Psychology i Goldberg,A edt., *Pluralisms in Self Psychology. Progress in Self Psychology,* vol 15, 287-306, The Analytic Press, New York 1999.

    Om forholdet mellem skam og intimitet se Kelly, Vernon,C, Affect and the Redefinition of Intimacy i Nathanson, 1996 opp. Cit., 55-104

12. Vetlesen, Arne og Nortved P, *Følelser og moral*. Hans Reitzels Forlag 1997, Vetlesen, Arne, Det er ofrene som skammer sig. Et essay om ondskap og skam. I Wyller 2001 opp.cit. s. 103-140, Herman, Judith Lewis, *I voldens kølvand. Om psykiske traumer og deres heling.,* Hans Reitzels Forlag 1995.

    Se om forholdet mellem traumer og personlighed hos Elklit, Ask, Thrane, Jette, *Den traumatiserede personlighed – et studie af personlighedens betydning for krisetilstandens udtryk og behandling*. Dansk Krise- og Katastrofepsykologisk Selskab 2002.

13. se note 2

14. White, Michael. *Narratives of Therapists' Lives*. Adelaide 1997.

15. Giddens, *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under senmoderniteten*. Hans Reitzels Forlag. Kbh. 1996 s. 54 og 18 f. Emotionel vaccine er et udtryk, der stammer fra Giddens og beskriver, hvorledes en tryg opvækst kan vaccinere den enkelte mod den angst, der opstår under senmoderniteten.

16. se note 1. ovenfor, Morson, G.S. *Narrative and Freedom. The Shadows of Time,* Yale University Press 1994.

17. Rolf Sundet beskriver med udgangspunkt i Daniel Sterns teori om selvudvikling, hvorledes han arbejder med en "fremkaldt ledsager«, dvs. med en internalisering af positive relationer, den unge kan bruge i andre sammenhæng. Sundet, Rolf Selvoplevelse og samspill som metafor for terapi med ungdom i Johnsen, Astri, Sundet, Rolf, Thorsteinsson, Vigdis. I *Samspill og selvopplevelse – nye veier i relasjonsorienterte terapier*. Universitetsforlaget Oslo 2000 Se ligeledes en artikel om metaforer brugt som overgangsobjekt: Theilgaard, Alice. Metaforer i terapiens tjeneste i *Psyke og Logos* 1995. 16. s. 164-173.

18. Hertz, Søren og Nielsen,Jørn, Nye dialoger I arbejdet med truede børn og deres voksne- et perspektiv om "preferred meanings«. I *Fokus på Familien,* 1999,4, s. 245-59., Hertz, Søren, At arbejde systemisk i et diagnostisk felt. I *Fokus på Familien,* 2003, 31, s. 22-32.

Kaos og kosmos

– om hvordan man får orden på verdens rod

Et af menneskets mange gøremål i verden er at forholde sig i tanke og handling til spændingsfeltet mellem kaos og kosmos, den uordnede verden og den ordnede verden. Kaos og kosmos er i gammel græsk filosofi ordene for henholdsvis den uordnede og den ordnede verden. Kaos er den udifferentierede og uordnede tilstand forud for verdens tilblivelse, skabelsen af kosmos. Bevægelsen fra kaos til kosmos er således betinget af indsættelsen af det skabendes princip og dermed omdrejningspunktet for kreativitet, der er det at lave noget, som ikke er der i forvejen (Hansen, 2002b).

Af cand.pæd.psych. *Mogens Hansen*
Danmarks Pædagogiske Universitet

Vi stræber efter at komme fra kaos (uorden) til kosmos (orden). Mennesket prøver på fra den tidligste alder at finde mening i verdens kaos, som er det, det som nybegynder ser, dvs. det prøver at få orden på sine egne sansninger og sine handlinger i verden. At få orden på indtrykkene dæmper den angst, der kan være forbundet med at opleve kaos. En orden som giver mening og forståelse. At kunne forstå verden er betinget af at danne en orden i sansningerne, perceptionerne, tankerne og ikke mindst vores handlemæssige omgang med verden. Hjernen er det aggregat, der producerer mening.

Det enkelte menneske laver sig sin egen subjektive og private hverdagsforståelse. Den kan fastholdes så længe, den er brugbar til at kunne færdes og handle i verden. Hverdagsforståelser måles på deres anvendelighed i hverdagen.

Spædbarnets arbejde for at få orden på sin verden

Verden foran spædbarnets øjne og øren begynder næsten, men også kun næsten, som noget rod. Det nyfødte barn er udstyret med et antal medfødte programmer, som gør det parat til mødet med verden. Det opfatter eksempelvis: ting som hele genstande, dvs. det har et medfødt figur-grund program og et medfødt gestalt-program. Det kender på forhånd til kausalitet og følgerigtighed, det at tingene følger årsag-virknings rækkefølge og har en fremadskriden, dvs. at hændelserne følger tidens pil, så

før, nu og fremtid ikke kan byttes om. Grundlæggende har barnet således (delvis medfødte) universelle opfattelser af verdens fremtræden til at begynde tilværelsesprojektet med. Undersøgelser af spædbørn viser, at de opfatter følgerigtighed og antal, så de overraskes, hvis en genstand forsvinder bag en skærm, og der er ingenting eller to genstande, når skærmen løftes væk; barnet er programmeret til at opfatte kausalitet og til at tælle (0, 1 eller 2) og regne. Alligevel er verden uordentlig for det lille barn, indtrykkene skal sorteres og ordnes, og det meste skal frasorteres, så organismen kan finde retninger og baner for sin sanselige, bevægelsesmæssige og kropslige færden i verden.

Forholdet mellem uorden og orden endevender børn i børnehaverne. Udover den sædvanlige snusfornuft med at erkende og forstå fakta laver de det, der kaldes sorte lege. De laver f.eks. en leg med temaet uorden. Nogle steder hedder legen ildebrand. En flok børn vælter alt, alle ting og legetøjet sammen i en kæmpestor dynge et sted i børnehaven, klodser, bøger, legetøj, alt muligt. Jo mere, jo bedre. Det ender med en slags udløsning, hvor legen slutter og børnene ordner det hele og sætter det på plads igen. Men legeforløbet bliver så sjældent gennemlevet, oplevet og set i sit hele forløb fra start til afslutning. Sådan noget skal, set med de voksnes optik, standses. Det bliver standset af de voksnes kaosangst, som kun ser det som destruktivitet. Der skal omgående ryddes op, børnene får jakkerne på og bliver sendt uden for og lege. Det er imidlertid godt for barnet at gennemleve turen fra orden til uorden og tilbage til orden, turen mellem kaos og kosmos. Den finske hjerneforsker Matti Bergström (Bergström, 1999) siger, at kaos er kernen i både den personlige udvikling til at blive kulturdeltager og for samfundets udvikling. Han siger, at kernen i kunst og kultur er kaos, der følges af kreativitet. Denne skabende formåen er en muligheds-sky i det kognitive system, som vi kan deles om med de andre og som kan ses udfoldet i leg.

Den verden, barnet på den måde installerer i sit kognitive og kropslige system er en praktisk »filosofi« om verden, der handler om gøren: om »de gør«, »det gør«, »jeg gør«. Barnets iboende stræben er et arbejde med: at gøre noget ved verden, der gør noget ved »mig«. Verden består først og tidligst af verber sidenhen suppleret med substantiver.

Barnets tænkninger om verden

Hverdagsforståelsen bliver for det lille barn og den naive voksne jævnligt anfægtet af praktiske

erfaringer om, at forhåndsantagelserne (alligevel) ikke holder og, at verden opfører sig anderledes end ventet, f.eks. at det ikke er træerne der vifter, så vinden står om ørerne på os. Mennesker søger supplerende forklaringer, f.eks. gennem religiøse systemer eller overtro (også i Danmark har vi kampen mellem darwinismen og fundamentalismen om, hvorvidt det er evolutionen, der er udviklingens dynamik eller Guds finger; vi ser det i faget biologi i nogle danske friskoler), trolddom og besjæling møder vi i f.eks. eventyr og fortællinger (hvor alt kan ske og hvor kausaliteten ikke holder mere) – og så det at finde på at lave videnskab ved systematisk tænkning (det med tankemæssig energi og omhu at tænke tingene systematisk igennem og evt. supplere med metodisk præcise undersøgelser; det sidste frarådede Platon og anbefalede, at man holdt sig til ideernes verden, mens det var Aristoteles' program at iagttage og undersøge den fysiske verden).

Udover de medfødte programmer for at forstå verden, er vi udstyret med ansatsen til at udvikle vores tænkning gennem opvæksten. Udviklingen udløses og udformes af den kultur, vi møder og vokser op i. Tidligt i barnets udvikling ordner det sine erfaringer i sammenhænge efter, hvad der optræder sammen i situationen (f.eks. hører and, vand, klapvogn og far sammen, fordi de tit går ned til søen og fodrer ænder sammen, det bindes også sammen af de positive følelser, der er ved situationen. Det kaldes synkretisk tænkning (af Piaget) og tænkning i komplekser (af Vygotsky). Fra 4-5 års alderen lægger barnet mærke til én bestemt egenskab ved tingene og bruger den til at gruppere tingene efter. Det finder én lighed, så alle gule blomster bliver til smørblomster. Barnet søger efter enshed og bruger en lighedstænkning. Det kaldes global tænkning. Fra 6-7 års alderen lægger barnet mærke til mange detaljer ved tingene. Det leder efter ligheder og forskelle med nøjeregnende grundighed. Denne analytiske tænkning er grundlaget for videnskabelig tænkning, hvor tingene bliver ordnet efter nøjagtige forskelle og ligheder, så smørblomsterne bliver til guldstjerne, gul anemone, gul ranunkel, mælkebøtte. Det sidste trin i denne udvikling af iagttagelse, indordning og tænkning er et spring, der sker i 11-12 års alderen, hvor barnet lærer sig at indordne tingene efter bagvedliggende (og derfor ikke-sanselige, dvs. usynlige egenskaber). Nu lærer det sig principper, regler og bevidste strategier og kan f.eks. forstå, hvordan man kan ordne planter i slægter, arter, plantesamfund og økologiske nicher efter klima og jordbund, og indse samspillet mel-

lem planter og dyr. Barnet får lært sig at tænke i komplekse helheder understøttet af skolens systematiske undervisning. Det er det endelige afsæt ind i den vestlige kulturs videnskabelige konventioner for tænkning (Hansen, Kreiner & Rosenberg Hansen, 1995).

I forhold til den sanselige verden handler det først og fremmest om at fastlægge begreber ved at definere, hvad der hører sammen, dvs. har fælles egenskaber og træk, og hvad der adskiller begreber fra hinanden. Ligheder indadtil ind i begrebet, forskelle udadtil mellem begreber. Denne definitoriske og kategoriale begrebsdannelse er rigtig god i den fysiske verden, som f.eks. biologi og fysik. Det er forholdsvis let at udforme præcise begreber om, hvad en hest er, og hvori forskellen mellem hest og ko består. Denne begrebsdannelse er knap så let at holde styr på, når man beskæftiger sig med f.eks. psykologi. Her er det slet ikke let at fastlægge forskellen mellem f.eks. selv og identitet, eller mellem følelse og motivation.

Wittgensteins familier

Den positivistiske tradition er imidlertid ikke den eneste mulige form for orden, erkendelse og videnskab kan udfolde sig i. Filosoffen Ludwig Wittgenstein foreslår en anden videnskabelig vej, nemlig i stedet at ordne genstande, foreteelser og funktioner i familier efter familielighed. I en familie har medlemmerne ikke én bestemt eller bestemte ligheder til fælles, men udgør alligevel et familiefællesskab ved et netværk af ligheder selv om der ikke behøver at være ét fælles træk, der holder sammen på familieskabet, og som alle har. Det er et godt ordningsprincip i humanvidenskaberne og kunstens verden.

Når det lykkes at holde megen uordnethed sammen i en – ofte ustabil – kompleks orden, en mangestemmighed, opleves fremstillingen i billeder, skulptur, film, dans og digte følelsesmæssigt og æstetisk tilfredsstillende. Æstetiske udtryk og oplevelser er via sanserne at indfange et sådant skrøbeligt spændingsfelt i verden, den fysiske, biologiske, psykologiske, samfundsmæssige. Nogle tackler det ved minimalisering som måden at få orden på al den uorden, der er alle vegne, andre efterstræber en hyperkompleksitet og mangestemmighed som måden at undersøge og forfølge uorden i opgør med den samfundsmæssige disciplinering af kroppene, naturen, kunsten og tankerne.

Kunstens spændingsfelt mellem uorden og orden

Den svenske kunstner Lars Vilks (f. 1946) undersøger sagen om den formsproglige æstetik langt ude i

den uordnede side af orden-uorden dimensionen med megaskulpturen Nimis på nordsiden af Kullen nede på stranden (se ill.). Skulpturen fylder mere end 150 meter. Den er bygget i fredet område, og det har gang på gang provokeret Kullabygdens Naturvårdsförening og Länsstyrelsen trods værkets øjensynlige blanding af formernes storslåethed, voldsomhed og på samme tid lethed, elegance og helhed. Det lykkedes ikke at få Nimis fjernet ved dom, da Wilks havde solgt værket til den tyske kunstner Joseph Beuys (1921-86); ejerskabet overgik efter Beuys' død i 1986 til den franske kunstner Christo, ham der iklæder og tildækker bygninger og områder.

Nu godt 30 år efter begyndelsen er Nimis (og en ny lillebror Arx) endt i de lokale turistbrochurer med anbefaling til besøg og vejledning om vejen ned til stranden.

Den svenske kunster Lars Vilks har opbygget skulpturen Nimis af drivtømmer fra stranden ved Kullens nordside. Skulpturen er mere end 150 m lang. Han begyndte på projektet i begyndelsen af 1970'rne og fik naturfredningsvennerne og Länsstyrelsen på halsen, da det ligger i fredet område. Retssagerne har måttet opgives, da Nimis blev købt som kunstværk af Joseph Beuys og senere af Christo. Nimis betyder meget (eller alt for meget). Senere kom lillebroderen Arx til på stranden Den er registreret med ISBN-nummer som bog (foto: Ingmar Skogar, Höganäs, Sverige; med fotografens tilladelse).

Et spørgsmål, der væver sig ind i kunstens væsen, er: hvordan lave orden? Per Kirkeby har sagt det sådan: at opnå »orden ved uorden«. Arne Haugen Sørensen har sagt, at det er sådan noget som tilfælde, fejl, kontraster, dobbeltheder har. Æstetiske oplevelser er vel så alt det, der kan opstå i det åbne og sanselige møde med beskæftigelser med den komplekse orden og den vilde og villede uorden, der opstår og står i spændingsfeltet mellem kaos og kosmos.

Uorden skaber en psykisk åbenhed eller en angstfuld tillukning. Det uordentlige værk er stimulerende ved at talrige tanker, verdener, holdninger, betydninger. Det åbne, dvs. polymorfe værk, stimulerer beskuerens personlige indre med dennes følelser, sansninger, fornemmelser, anelser, der kan veksles til orienteringer i en verden som er blevet som et splintret spejl. Digtekunsten udforsker menneskelige forhold som følelser, erkendelse og forhold gennem lyrikken og romamnen, ofte ved at undersøge og påvise kompleksiteten, kaos og uorden i menneskelivet. Digtekunsten viser på den måde en hyperkompleks orden i det ellers uoverskuelige (kaotiske). Kunstnerne og kunsten viser på den måde at orden ikke (bare) opnås ved forenkling.

Uorden med de tilfældige former, med »alt for meget«, rod og kaos giver svimlen, svimmelhed, ilinx. Vi er biologisk lavet til sådanne oplevelser og vi kan (næsten) ikke lade være med at opsøge dem. Nogle af os kan godt nære os, fordi uorden udløser angst og afstandtagen. Vi ønsker modsat den svimlende svimmelhed ved uordentligheden at få orden på oplevelsen for at få overblik, ro, sikkerhed og undgå angsten for at miste os selv midt i uordenen og oplevelsen af, at verden splintrer.

Litteratur

Bergström, Matti (1999): *Sorte og hvide lege: kaos og orden i hjernen – om det legende barn*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hansen, Mogens, Svend Kreiner & Carsten Rosenberg Hansen (1995): *CHIPS, Children's Problem Solving, Vejledning*. København: Dansk psykologisk Forlag.

Hansen, Mogens (2002a): Selvets pædagogik – om psykens fordobling og selvets dannelse. I: Bertelsen, Preben, Mads Hermansen & Jan Tønnevang (red.): *Vinkler på selvet – en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien*. Århus. Forlaget Klim.

Hansen, Mogens (2002b): *Intelligens og tænkning – en bog om kognitiv psykologi*. 2. udgave. Horsens: Forlaget åløkke.

Qvortrup, Lars (1998): *Det hyperkomplekse samfund*. København: Gyldendal.

Wittgenstein, Ludwig (1971): *Filosofiske Undersøgelser*. København: Munksgaard/Rosinante.

Socialt segregerede skoler i København

– hvordan kan en indsats se ud?

Elever med en svag hjemlig baggrund socialt og uddannelsesmæssigt har betydeligt sværere ved at opnå gode skoleresultater sammenlignet med elever, der har en mere privilegeret baggrund. Denne sociale effekt er dokumenteret i meget skole- og uddannelsesforskning og ofte omtalt som en social arv eller chanceulighed.
*Forfatteren gør opmærksom på faktorer, der spiller ind, og konkluderer i artiklen med nogle forslag til indsats.**

Af *Per Schultz Jørgensen*

1. Social segregering er en kendsgerning

Undersøgelserne af den sociale sammensætning indenfor bestemte boligområder viser tydeligt konsekvenserne også for skoleområdet: der er skoler i København, hvor en uforholdsmæssig stor andel af eleverne kommer fra socialt svage hjem. Undersøgelsen fra Arbejdsbevægelsens Erhvervsråd (AE) for Ugebrevet A4[1)] dokumenterer, at hvor der blandt alle elever i 8. og 9. klasse i Danmark er en andel med svag hjemlig baggrund[2)] på 13 procent, er der skoler i København, hvor andelen af elever med svag hjemlig baggrund er på 42 procent og en andel af elever med ressourcebaggrund på kun 18 procent. Der er en tydelig opdeling af stærke og svage skoler ud fra fordelingen af elever efter familiemæssig baggrund.

Det viser sig også, at denne udvikling er blevet forstærket i perioden efter 1981: på den mest belastede fjerdedel af skolerne i København er der flere elever med svag hjemlig baggrund i dag end for godt 20 år siden. Der er med andre ord tale om en stigende social polarisering.

Forklaringen på dette forhold inddrager flere faktorer, bl.a.

- En voldsom økonomisk vækst, der uddyber de skel, der var der i forvejen, hvor familier med ressourcer flytter til andre og mere velstillede dele af byen og til forstæderne

* Artiklen er en lettere bearbejdet udgave af et notat udarbejdet af forfatteren til PPR i København.

- Andelen af familier med anden etnisk baggrund udgør en stigende andel af befolkningen i de dårligste boligområder og forstærker problemet
- Mange etnisk danske forældre vælger at sende deres børn i privatskoler, hvilket også forstærker udviklingen (24 procent af børnene i København går i privatskole mod 11-15 procent i de store provinsbyer).

Der er således inden tvivl om, at vi i disse år ser en stigende social segregering i København, hvad der også omtales som en ghettoisering: familier med svag baggrund bliver hængende i dårlige boligområder og børnene fra denne gruppe af familier optager en større og større andel af eleverne på de skoler, der ligger i kvartererne.

Undersøgelsen fra AE viser også, at på »svage skoler« er karaktergennemsnittet i matematik klart lavere end på de »stærke« skoler. På de »stærke« skoler i København var karakteren i matematik efter 9. klasse 8,43, mens gennemsnittet på den mest belastede fjerdedel af skolerne var 7,28.

Altså en sammenhæng mellem social segregering i »stærke« og »svage« skoler med hensyn til forældrenes sociale baggrund og en konsekvens for det udbytte eleverne får ud af skolen målt ved karaktergennemsnittet. Svag forældrebaggrund og svag skole fører til dårligere eksamensresultater og dermed udsigt til et usikkert eller dårligt skole og uddannelsesforløb.

2. Hvordan skal resultaterne forstås?

Der er tydeligvis tale en samspil mellem i hvert fald to sociologiske forhold, som begge har sammenhæng med elevernes skoleresultater. Det ene drejer sig om forældrenes sociale baggrund, det andet om ophobning af »svage« elever på bestemte skoler.

Indflydelsen fra social baggrund på børns udbytte af undervisningen er ikke nyt, hverken i dansk eller international forskning (se nedenfor). Den anden påvisning i undersøgelsen – ophobning af »svage« elever på bestemte skoler med deraf følgende lavere skolepræstationer – er derimod forholdsvis nyt i Danmark og derfor måske overraskende – og provokerende. Det sidste hænger især sammen med, at vi er gået ud fra en opfattelse af befolkningen som præget af betydelig lighed, velstandsstigning og relativ homogenitet. Fattigdom og armod er begrænset til få procent-andele af befolkningen, og først de sidste årtier har vist en etnisk differentiering, der også er slået igennem i skolesystemet. Det udelukker ikke en betydelig ulighed, der næppe er reduceret i forhold til situationen for 25 år siden. Men derfra er der alligevel et spring til erkendelsen af den dokumentation, der forelig-

ger i undersøgelsen fra AE.

Fra amerikansk forskning foreligger der betydelig dokumentation om situationen på ghetto-skoler, præget af nedslidning, desorganisering, drop-out og lave skolepræstationer. Herfra er der også betydelig erfaring med sociale og pædagogiske programmer med målet at modvirke disse faktorer. Mest kendt er det storslåede program under betegnelse »Head Start«, der søgte en omfattende social og pædagogisk mobilisering mod segregeringens konsekvenser for børns skoleforløb.

Men i Danmark har der indtil nu kun foreligget sparsomme resultater om en sådan ghettoisering med alvorlige konsekvenser for skoleforløbet. Derfor er det også nødvendigt med en fortolkning af resultaterne og en perspektivering af deres konsekvenser i pædagogisk retning.

3.Social baggrund og uddannelsesforløb

I Danmark foreligger der betydelig dokumentation for, at børns uddannelse varierer med forældrenes sociale baggrund. Elever med forældre, der ingen uddannelse har, har også en dårligere chance for selv at få en uddannelse. Af Erik Jørgen Hansen er dette omtalt som »chanceulighed« og påvist i utallige undersøgelser[3]. Uanset hvor godt eleverne klarer sig i skolen eller hvor godt begavede de er, så slår den familiemæssige baggrund igennem og stiller dem svagere uddannelsesmæssigt.

Senest er sammenhængen belyst i en rapport fra Det Økonomiske Råd[4]: 3 procent af børnene af ufaglærte får en lang videregående uddannelse mod 37 procent af børnene, hvis forældre selv havde en lang videregående uddannelse.

Der er med andre ord en sammenhæng mellem social baggrund og uddannelse eller hvad der ofte omtales som »en social arv«. Den fungerer som ulighed med hensyn til uddannelse, men der ligger ikke en forudsigelse for den enkelte eller bare noget, der ligner en ufravigelig bundethed i sammenhængen. Tværtimod er reglen, at den sociale arv brydes.

I Danmark har Erik Jørgen Hansen således også påvist[5], hvem det er, der bryder den sociale bundethed, der ligger i den »svage« hjemlige baggrund. Ungdomsforløbsundersøgelsen viser, at især de elever, der ved afslutningen af 7. klasse var karakteriseret ved tre forhold, havde gode chancer for at bryde den hjemlige tradition med hensyn til uddannelse. Det drejede sig om, at de (1) fungerede godt sprogligt, (2) at de var motiverede og endelig, at de (3) kom fra hjem, der også var præget af en vis opadgående mobilitet.

Sammenfattende kan man sige, at vi både i Danmark og internationalt har en klar påvisning af, at den hjemlige sociale baggrund slår

igennem i børns skole- og uddannelsesforløb. Denne faktor er så stærk, at den har langtrækkende konsekvenser i børnenes efterfølgende uddannelsesforløb. Derfor er der også tale om en faktor, der ikke uden videre kan modvirkes. Den handler grundlæggende om social ulighed i samfundet, og den ophæves ikke uden videre.

Men vi har i Danmark haft den opfattelse, at skolen har en udlignende funktion. Et godt skoleforløb spiller en rolle for børns udbytte, også børn, der kommer med en såkaldt svag hjemlig baggrund. Denne antagelse kan heller ikke afvises. Men, og det er det nye i dokumentationen fra AE, den socialt udlignende effekt af skolegangen antages at blive betydeligt reduceret, når der er tale om ophobning af elever med svag hjemlig baggrund på bestemte skoler. På disse skoler skulle vi således vente en næsten forstærket effekt af den sociale faktor: hjemlig baggrund. Det er formentlig også, hvad vi ser dokumenteret i resultaterne. Men hertil også noget andet: indflydelsen fra skolen.

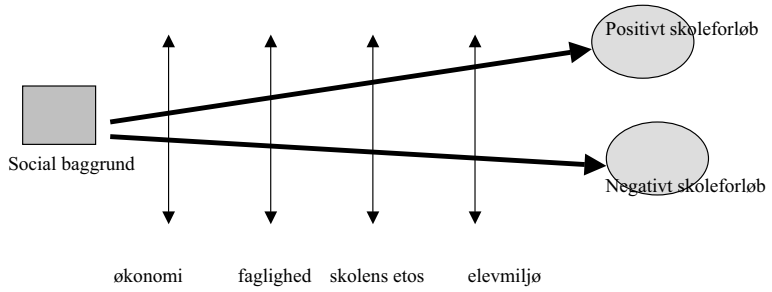
Det er denne indflydelse, der skal overvejes i det følgende.

4. Skolens indflydelse på elevernes udbytte omfatter mange faktorer

De faktorer, der hyppigt har været inddraget i forståelsen af skolens betydning for elevernes udbytte af skolegangen, har været skolens

- økonomiske ressourcer
- satsningen på faglighed
- organisation og pædagogiske miljø (skolens etos)
- elevmiljø (kammerateffekten)

Der er naturligvis ofte tale om, at disse faktorer alle er i spil i en eller anden udstrækning. Derfor vil en styrkelse af skolens udlignende indflydelse fra svag hjemlig baggrund også skulle trække på de fleste af faktorerne samtidig. Dette skal overvejes som afslutning på notatet. Den model, der anvendes i artiklen er således den følgende analyse:



5. Skolens økonomiske ressourcer

Der er i Danmark tale om betydelige forskelle mellem kommuner med hensyn til, hvor meget der bruges pr. barn til skolen. Danmarks Statistik viser, at i år 2000 var det Albertslund, der toppede og brugte 53.000 kr. pr. elev til skolen, mens kommunerne i bunden – en række mindre kommuner – brugte 31.000 kr. pr. elev.

København ligger ikke i toppen mht. skoleudgifter med et gennemsnit på mellem 41-44.000 kr. pr. barn. Det gør København derimod mht. kommunale udgifter pr. barn. Her er der nemlig også tale sociale udgifter, herunder til forebyggende indsats – hvor København har stor ophobning af familier med sociale problemer.

Men det centrale i denne sammenhæng er både, at der er stor forskel på, hvor meget de enkelte kommuner investerer i skolen målt pr. barn – og at skoler, der har ophobning af børn med svag hjemlig baggrund derfor af gode grund kommer til at stå mere ufordelagtigt end skoler uden en sådan ophobning.

Sammenhængen mellem økonomiske ressourcer pr. barn til undervisning – og udbytte af undervisningen er ikke et ligefremt proportionalt forhold. Men alt andet lige er det indlysende, at bedre materialer, flere støttetimer og flere pædagogiske valgmuligheder, vil give bedre muligheder for undervisningen og dermed også sandsynlighed for et bedre resultat. Det gælde for alle børnene, men specielt for de børn, der har brug for en ekstra hjælp.

Denne antagelse støttes af AE undersøgelsen og dokumentationen fra Esbjerg. Når man der oplever, at man er ved »at knække kurven« med hensyn til indsats mod polariseringen, så hænger det også sammen med, at de udsatte skoler (tre skoler i Østbyen) fik tilført ekstra ressourcer.

6. Satsningen på faglighed

Vægt på fagligt niveau fremgår som en tydelig faktor i resultaterne fra Esbjerg. Her fremhæves som begrundelse for skolens udlignende rolle vigtigheden af tests og af krav til faglige færdigheder.

Der er da heller ingen tvivl om, at faglighed spiller en rolle. Men det er vigtig her at skelne mellem i hvert fald tre former for faglighed, nemlig faglige forventninger til eleverne, lærerens undervisningsmetoder og endelig støttemulighederne for de svage elever.

Faglige forventninger fra lærerens side har stor betydning for elevers præstationer. Det er en kendsgerning, der er dokumenteret i masser af forskning. Mest markant i den berømte undersøgelse »Pygmalion i klasseværelset«[6)], der har lagt navn til selve

effekten (»pygmalion-effekten« eller »Rosenthal-effekten«). Hvis læreren har høje og udtrykte forventninger til en elev, så vil denne elev bestræbe sig på at leve op til disse forventninger. Og modsat: lave lærerforventninger giver lav elevmotivation. Derfor påvist sammenhæng mellem denne form for faglighed og elevers udbytte.

Faglighed som lærerens undervisningsmetoder har også en stor betydning for elevernes udbytte. Dette er påvist i mange internationale undersøgelser især vedr. læseindlæring. Carsten Elbro (professor i sprog ved Københavns Universitet) udtrykker det sådan[7)] med hensyn til den første læseundervisning, at lærerens undervisningsmetode har langt større betydning end en time eller to ekstra.

Støttemuligheder for de svageste elever handler om tidlig diagnosticering og derefter en systematisk støtte. Effekten af denne indsats har ikke altid været lige let at dokumentere. Resultaterne afhænger dog af, hvilke typer af vanskeligheder, der er tale om. Hvis det eksempelvis drejer sig om støtte i læseundervisning peger resultaterne på, at der opnås størst effekt, hvis der sættes ind med en direkte undervisning af det, som børnene forventes at skulle lære.

Samlet kan man sige, at vægt på faglighed har stor betydning for børns udbytte af undervisningen. Og det er vel at mærke en faglighed, der er dybt integreret i selve undervisningen. Carsten Elbro sammenfatter de internationale erfaringer vedr. læseundervisning således, at det væsentlige for et godt udbytte er sammenhængen mellem børnene forudsætninger, undervisningens indhold og tilrettelæggelse, undervisningsmaterialernes egnethed og lærernes kundskaber og engagement. Altså en faglighed, der ikke alene hænger sammen med undervisningen, men også med skolens materielle ressourcer og skolens undervisningsmiljø: dens etos.

7. Skolens etos

Betydningen af skolens samlede undervisningsmiljø og kultur – skolens etos – for elevernes resultater er omfattende dokumenteret i forskningen. Mest kendt er formentlig undersøgelsen af Michael Rutter og medarbejdere tilbage i 1979 i en undersøgelsen baseret på 12 skoler i London[8)]. Skolerne var hovedsagelig med elever fra socialt og økonomisk svage hjem. Fire centrale resultatmål blev anvendt, nemlig boglige præstationer, dårlig opførsel, tilstedeværelsehyppighed og kriminalitet. Der var stor forskel på skolerne og samtidig hang målene sammen. Men hvad skabte forskellen på skolerne? Undersøgelsen udlignede for børnenes familiebaggrund og bygnin-

gernes alder, rummelighed og størrelse samt antal elever i klasserne. Hvad der forklarede forskellen mellem skolerne, var skolens måde »at holde skole på«. Det vil sige den sociale organisation, de personlige relationer og ledelsesstilen. Mere konkret var der tale om en række vigtige faktorer, blandt andet:

- Vægt på det boglige,
- Lærernes tilgængelighed for konsultation
- Belønning og straf
- Omfanget af børnenes ansvar
- Lærernes brug af tid på pædagogiske forhold

Tilsammen var der 39 faktorer, der blev målt og fundet vigtige til forklaring af forskellene, og det var især deres samlede vægt – mere end gennemslagskraften fra den enkelte faktor – der var afgørende. Der var tale om en særlig etos, et særlig skolemiljø, der virkede på utallige måder i et tæt samspil mellem sociale og pædagogiske forhold.

Denne undersøgelse af betydningen af det samlede skolemiljø kan i en vis udstrækning genfindes i den dokumentation, der foreligger vedr. udviklingen på flere af skolerne i Esbjerg. Det gælder fx Bakkeskolen, der er blevet omtalt som en »mønsterbryderskole«. Skolelederen formulerer opfattelsen og den gældende etos således:

»Vi er godt klar over, at Bakkeskolen er en mønsterbryderskole. Vi sætter massivt og tidligt ind for at eleverne lærer at læse og forstå dansk. For de tosprogede børn er sproget selve nøglen – de skal ikke bare beherske dansk, men også forstå nuancerne. Samtidig er det vigtigt, at vore lærere er fagligt og socialt engagerede – at børnene kan mærke, at vi vil dem«.

Der er altså i Esbjerg tale om en effekt af flere forhold, blandt andet ressource-tilførsel, forstærket etos og vægt på fagligt niveau.

8. Kammerateffekten

Elevmiljøet på en skole spiller en rolle for elevernes udbytte af undervisningen. Dette er i forskningen blandt andet dokumenteret udfra undersøgelser af forekomst af mobning, elevers skoletrivsel og deling af elever.

Mobning i en klasse fører til dårligere udbytte af undervisningen, både for de elever, der mobbes og for dem, der mobber. Skoler med høj mobbefrekvens har gennemgående dårligere resultater end skoler med lav mobbefrekvens. Disse forhold hører til de mere veldokumenterede inden for forskningen om mobning i skoler.

Elevers trivsel udtrykt som deres glæde ved at gå i skole hører også til det veldokumenterede. Det

fremgår af undersøgelser, der bygger på elevernes egen vurdering af både trivsel og dygtighed. Trivsel er her nøje sammenhængende med fire faktorer, nemlig (1) kammerater, (2) forholdet til læreren, (3) støtte og opbakning fra forældrene og endelig (4) positiv vurdering af sig selv. Denne sammenhæng mellem trivsel og udbytte støttes også af mere objektive mål på udbytte: i PISA undersøgelsen er der sammenhæng mellem skoletrivsel og testresultat.

Hvad angår deling af eleverne er resultaterne også temmelig entydige. Hvis man deler elever efter evner eller forudsætninger, og det er det hyppigste forekommende, så har det en gunstig effekt på de dygtige elever – modsat effekt på de mindre dygtige elever. Resultaterne sammenfattes således af Judith Rich Harris[9)]:

> *»Når lærerne deler børnene op i gode og mindre gode læsere, har de gode læsere en tendens til at blive bedre og de mindre gode til at blive dårligere. En gruppekontrasteffekt i funktion. De to grupper udvikler forskellige gruppenormer – forskellig adfærd, forskellige holdninger«* (p. 275)

Den psykologiske faktor, der er tale om, er elevernes gensidige identifikation eller selv-kategorisering. Det vil sige, at man ser sig selv som udtryk for gruppens normer, man bliver som gruppen er.

Disse resultater skal naturligvis ses i relation til, at variationen mellem børnene ikke er så stor, at den forhindrer gensidig identifikation. Det betyder at visse elevgrupper har så svære vanskeligheder, at de ikke vil kunne drage fordel af en sammenligning med de velfungerende. Men inden for det, der bredt kaldes normalområdet, er der ingen tvivl om, at en gruppering af børn på tværs af deres forudsætninger – og dermed også hjemlig baggrund – vil være en fordel for undervisningen og effekten af den.

Den samlede indflydelse af kammerateffekten på udbytte af undervisning er uden tvivl betydelig. Men her er det vigtig at understrege, at denne effekt ikke kun drejer sig om at »mikse« elever med forskellig social baggrund. Der er tale om en langt mere omfattende satsning på elevklimaet og dermed også på elevernes egne kammeratrelationer og herunder deres oplevelse af social integration i skolen. Men mere snævert kan det godt udtrykkes sådan, at elever med ressourcer sætter et højere fagligt niveau i klassen, de forøger lærerens forventninger, de har en afsmittende effekt på de andre elever. Kort: den sociale sammensætning af en gruppe skaber en bestemt gruppe-kultur, der har stor indflydelse på præstationsni-

veauet hos alle, der identificerer sig med gruppens normer.

9. Konklusion

Elever med en svag hjemlig baggrund socialt og uddannelsesmæssigt har betydeligt sværere ved at opnå gode skoleresultater sammenlignet med elever, der har en mere privilegeret baggrund. Denne sociale effekt er dokumenteret i meget skole- og uddannelsesforskning og ofte omtalt som en social arv eller chanceulighed.

Forskningen på disse områder viser også, at der er en række faktorer, der kan influere på denne sammenhæng – og forstærke den negative effekt på skolepræstation af social baggrund eller i den positive variant: at bidrage til en udligning af den.

Det drejer sig om faktorerne:

- Økonomiske ressourcer til skolen
- Skolens faglighed
- Skolens pædagogiske miljø (etos)
- Skolens elevmiljø

Skoleerfaringer præget af begrænsede ressourcer, uklare faglige krav, usynligt pædagogisk miljø og fragmenteret eller opdelt elevmiljø vil virke forstærkende på gennemslagskraften fra den svage hjemlige baggrund. Og modsat: en udlignende effekt på en svag hjemlig baggrund skal hvile på intensiveret satsning på en eller bedst alle disse faktorer i et tæt samspil.

Denne konklusion synes at blive bekræftet af de resultater, der er fremlagt af AE vedrørende skolerne i Esbjerg.

10. Overvejelser over forslag

Skal disse resultater fra dels AE og øvrige danske og internationale forskningsresultater inddrages i en begrundelse for skolepolitiske valg, kan det i kort form fremstilles således:

Socialt blandet elevmiljø vil være en klar fordel og kan søges opnået på flere måder:

- Flytte/transportere elever mellem skoler »Albertslundmodellen«)
- ændre ved skoledistrikter i retning af mere blandede boligområder omkring den enkelte skole
- besøgsklasser og intensiverede faglige klasse-kontakter mellem skoler med forskellige social baggrund

Den mest drastiske – »Albertslundmodellen« – har hentet amerikansk inspiration i sin grundform. Den er objektiv i sin karakter, men det er samtidig dens store svaghed: de børn, der flyttes rundt på, vil tydeligvis oftest blive de svage børn, de vil samtidig blive udsat for en stor risiko for stigmatisering – der

vil modvirke de andre vigtige elementer i et godt elevmiljø. Med det resultat, at de ikke identificerer sig med gruppemiljøet men måske snarere bliver genstand for en udstødelse.

Derfor virker forslagene om at blande skoledistrikter og/eller forsøge med klassekontakter mellem skoler på faglig basis, fx baseret på særlige projekter eller særlige skolefaciliteter, som en oplagt mulighed i kombination med andre af de nedenstående forslag.

Skolemiljøet skal styrkes i en meget tydelig retning, der både omfatter økonomiske ressourcer, skolens ledelse og pædagogiske etos, lærernes kvalifikationer og engagement. Det betyder satsning på et betydeligt kvalitetsløft på de skoler, der har de store udfordringer (de »svage skoler«). Det vil sige en satsning på, hvad der kaldes »Magnetskoler«, men her tænkt i en integreret udgave, der medtænker både økonomi, pædagogiske ledelse og lærer-efteruddannelse.

Fagligheden hænger meget sammen med skolemiljøet og her især de faktorer, der handler om lærerengagement og lærerforudsætninger. Det betyder kurser, supervision og ikke mindst ekstraressourcer til undervisningen. Det betyder også en tydelig udmelding til elever og forældre om fagligheden og de forventninger, der ligger i forlængelse her af. Inddragelse af pædagogisk-diagnostiske prøver og tests kan også være en nyttig vej til styrkelse af fagligheden.

Elevmiljøet styrkes af en mere blandet social sammensætning af elevgruppen, men skal også mere direkte styrkes gennem en række trivselsfremmende aktiviteter blandt eleverne, både i klassen, på skolen, i skolegården, som rådgivning og gennem elev-til-elev aktiviteter. Men også en særlig indsats for at mobilisere forældrene, og her kan en række danske erfaringer inddrages både over for forældregruppen generelt og over for de forældre, der skal opleve et vist pres for at involvere sig i deres barns skole.

Noter

1. Ugebrevet A4, 17. november 2003 nr. 40: »Folkeskolen splittes i to«.

2. Hjemlig baggrund defineres ud fra tre faktorer, nemlig forældrenes erhvervsuddannelse, skilsmisse, uden beskæftigelse. En svag hjemlig baggrund defineres ved tilstedeværelse af to eller tre af disse faktorer, nemlig enten forældre uden erhvervsuddannelse, forældrene er skilt eller forældrene lever i hovedsagen af kontanthjælp eller førtidspension.

3. Hansen, E. J. (1995) *En generation blev voksen*. Socialforskningsinstituttet, rapport 95:8

4. Det Økonomiske Råd (2001). Formandskabet. *Dansk økonomi*.

5. Hansen, E. J. (1982) *Hvem bryder den sociale arv?* Socialforskningsinstituttet.

6. Rosenthal, R. & Jacobsen, L. (1977) *Pygmalion i klasseværelset*. Gyldendal

7. Politikens kronik, 9. januar 2003

8. Her efter Schaffer, H.R. (1999) *Social udvikling*. Hans Reitzel, side 405-405.

9. Harris, J. R. (2000) *Myten om børns opdragelse. Hvorfor bliver børn som de bliver?* Gyldendal.

Skole, Stress og Søhesten

En statusartikel

Den nyeste hjerneforskning viser, at hjerneområdet hippocampus, som er afgørende for hukommelsen, er særlig følsom overfor stress. Forfatterne fremlægger de seneste resultater i denne statusartikel og understreger herved, at stressteorien kan bidrage til den aktuelle pædagogiske debat.

Af børnepsykiater *Gideon Zlotnik*
og psykolog, cand.pæd.psych. *Thomas Elsborg*

Såvel lægmænd som fagfolk ved, at hukommelsen er krumtap i en hvilket som helst læringsproces. Både almindelige folk og forskere ved, at man laver fejl og glemmer rutinen, når man er stresset og/eller angst. Det siges, at alle ved, hvad stress er, men ingen ved, hvad det er. I hvert fald ikke alle ved, at noget af forklaringen på stressfænomenerne findes i to bestemte områder i hjernen, som hedder hippocampus (søhest på græsk) og amygdala (mandel på græsk). Disse danner, sammen med de basale ganglier, det limbiske system i hjernen. Nyere forskning med dyre- og menneskeforsøg har skabt et perspektivrigt indblik netop i de funktioner, hippocampusformationen varetager. Særligt har de senere års forskellige anatomiske og funktionelle scanningsmetoder bidraget til at øge vores viden om den indflydelse, som hippocampusformationen har på læring. Det viser sig, at dette hjerneområde, som ligger dybt i tindingelappen, styrer både oplagring og afhentning af data blandt andet ved generering af nye celler (Eriksson, et al., 1998) og derved al læring (Squire & Knowlton, 1995). Dertil kommer, at hippocampusformationen indeholder specifikke receptorer for stresshormonet kortisol (Obel, 2003) og er således et led i det normale og nødvendige beredskab for den kortvarige stress, hvor kortisol er med til at mobilisere hukommelsesfunktionen ved at påvirke hippocampusformationen. Men samme formation kan også hæmmes ved langvarig stress, hvor det viser sig, at den hippocampale neurogenesis forstyrres af det konstant høje kortisolniveau med det resultat, at hippocampusformationen mister nerveceller og skrumper (Sapolsky, R, 2000). Nyere hjerneforskning retter derfor i særlig grad opmærksomheden mod relationen

kortisol (underforstået stress) og hippocampusformationen (Jeansok et al., 2002).

Der er påvist en sammenhæng mellem kortisol og en række tilstande – depression (Sheline, 2004; Videbech et al., 2004), post-traumatisk stress syndrom (Winter et al., 2004), skizofreni (Chakos, M., et al, 2005), Alzheimer's og aldring (Lupien et al., 1998), fysisk og psykisk traume (Winter et al., 2004), kræft (Inagaki et al., 2004), alkoholmisbrug (De Bellis et al., 2000), børnemishandling (Teicher et al., 2003), svangerskab (Obel, 2003). Af særlig relevans er påvisning af strukturelle ændringer i hippocampus i en række udviklingsforstyrrelser, som er kendetegnet ved intellektuel dysfunktion – autisme (Rojas et al., 2004) samt fragile X syndrom, Down syndrom (mongolisme) og tindingelapepilepsi (Tangalos et al., 1998). Man har herudover iagttaget kognitive dysfunktioner hos personer med forhøjet kortisol. Det viste sig eksempelvis ved testning af patienter med Cushing's syndrom, som har forhøjet kortisol i blodet, at de havde hukommelses- og koncentrationsforstyrrelser, og at deres kognitive funktioner blev normaliseret efter, at kortisolniveauet blev nedbragt. Neuropsykologisk forskning (Squire & Knowlton, 1995) viser, at hippocampusformationen i særlig grad medvirker i dannelsen af deklarativ viden. Den spiller her en væsentlig rolle som den struktur, der, under indflydelse af impulser fra den præfrontale lap, sammenbinder erindringernes enkelte elementer, og som aktiverer de relevante områder og skaber mønstre af neuronaktivitet, som er omtrent som ved erindringens dannelse. Hippocampusformationen indgår således i omdannelsen af episodisk materiale i korttidshukommelsen til deklarativ viden i langtidshukommelsen og viceversa. Andre undersøgelser påpeger endvidere, at hippocampus varetager en spatial funktion (Squire & Knowlton, 1995; Alcino Silva et al, 1992). Man kan således opstille følgende neuropsykologiske områder for hippocampus:

- Nye oplevelser (episodisk eller autobiografisk hukommelse).
- Fakta (deklarativ eller verbal hukommelse).
- Geografisk orientering (rumopfattelse og navigation, hvor der i øvrigt findes kønsforskelle).

På den anden side vil skader på hippocampus resultere i forstyrrelser i:

- Formation af hukommelse for nye data (anterograd amnesi).
- Adgang til hukommelse for gamle data (retrograd amnesi).

Derimod vil en skade på hippocampus ikke umiddelbart forringe indlæring af nye færdigheder, så

som at spille et musikinstrument (procedural hukommelse).

Fra et neuropsykologisk synsvinkel er det således nærliggende at konkludere, at det høje kortisolniveau i forbindelse med den daglige kroniske stress kan forringe læringen. Den pædagogiske aktivitet, der foregår i folkeskolen såvel som i gymnasiet er i store træk rettet mod læring af deklarativ viden (Bereiter, 1992). Vi kender det fra Blooms taksonomi (Bloom, 1972), hvor eleven på det første erkendelsestrin skal reproducere stoffet for senere at bevæge sig op på det næste trin, der kræver en analytisk- og forståelsesorienteret tilgang for endelig at havne på et højere erkendelsestrin, hvor stoffet vurderes og perspektiveres. Denne tilgang fordrer i høj grad en evne til at kunne anvende deklarativ viden. Deklarativ viden anvendes oftest i undervisningsmæssig sammenhæng som en øvelse i reproduktion af faktaviden. Der er flere pædagogiske grunde til dette valg. Undervisningens indhold formaliseres i højere grad. Denne detaljeringsgrad i såvel form som indhold kan lettere reproduceres enten ved eksaminer eller i tests. Så valget af tests i undervisningen er uløseligt knyttet til den deklarative viden.
Nye krav om at teste elevernes kunnen og viden på forskellige alderstrin rammer herved direkte ned i en pædagogisk diskussion af kvaliteten af den læring, som eleverne får. Den uheldige konsekvens heraf er, at elever udsættes for et pres, der på sigt ud fra stressteorierne har langt større gener end nogen pædagogisk gevinst kan opveje. Et konkurrenceorienteret læringsmiljø må aldrig betyde, at man skamrider de pædagogiske principper om kreativitet, leg og pauser i den pædagogiske praksis. Det er ikke vanskeligt at forestille sig, at disse nye skolekrav vil bidrage til at øge problemerne for såvel elever som lærere.

Problemfeltet er i forvejen mangesidigt. Der registreres et øget brug af specialundervisning og andre særlige pædagogiske tiltag. Dette sker sideløbende med at diagnoser ADD (Attention Deficit Disorder), ADDH (ADD med Hyperactivity) eller betegnelsen DAMP (Deficits in Attention, Motorcontrol and Perception) bliver mere udbredt (Egelund, 2004). Dertil kommer manglende faglige kompetencer og lavere eksamenskarakter (Undervisningsministeriet, 2004). Sagt på en anden måde, der opleves en stigning i antal børn, især drenge, der ikke kan leve op til skolens faglige krav.

Det er derfor påkrævet, at man skaber et læringsmiljø, hvor begreber som regression og pauser (Ziehe, 1990) får en ligeværdig position i pædagogiske overvejelser, set i forhold til formelle og centralt styrede læreplaner og kravspecifikationer. Der skal med an-

dre ord i højere grad veksles mellem progressive læringsstrategier og en bedre mentalhygiejne dels i form af en afbrydelse med hensyn til flere skolereformer og dels en pause for lærere og elever i form af daglig afstresning (Zlotnik et al., 2002) eller kropsorienterede tiltag (Kerstin Uvnás, 2000).

Konkluderende er det i relation til den aktuelle skoledebat nærliggende at fremføre, at det moderne tempoprægede samfund, de ambitiøse og konkurrenceprægede reformplaner, det tidspressede familieliv og den stressede skoleverden skaber stressede elever og lærere. Flere krav, timer, fag, eksaminer, karakterer, målinger, obligatoriske test, kvalitetskontroller vil ikke forbedre indlæringsklima, -glæde, -motivation eller -resultater for de fleste elever.

Referencer

Bloom, B.S., et al. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain.* New York: David McKay Company, Inc., 7. oplag 1972.

Bereiter C. Referent-centred and Problem-centred Knowledge. Elements of an Educational Epistomology. *Interchange* 1992; 23 (4): 337-361.

Chakos, M., et al. Duration of Ilness and Treatment Effects on Hippocampal Volume in Male Patients with Schizophrenia. *Brit J Psychiatry* 2005;186:26-31.

De Bellis, M., et al. Hippocampal Volume in Adolescent-Onset Alcohol Use Disorders. *Am J Psychiatry* 2000; 157:737–744.

Egelund, N. (red.). *Specialpædagogisk praksis – indspil og udspil.* Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2004.

Eriksson P.S., et al. Neurogenesis in the Adult Human Hippocampus. *Nature Medicine* 1998;4/11:1313-1317.

Gould, E. Regulation of Hippocampal Neurogenesis in Adulthood. *Biol Psychiatry.* 2000;48;715-720.

Inagaki, M., et al. Hippocampal Volume and First Major Depressive Episode After Cancer Diagnosis in Breast Cancer Survivors. *Am J Psychiatry* 2004; 161:2263–2270.

Jeansok, J.K. & Diamond, D.M. The Stressed Hippocampus, Synaptic Plasticity and Lost Memories. *Nature Reviews* 2002;3:453-462.

Kates, W.R., et al. Reliability and Validity of MRI Measurment of the Amygdala and Hippocampus in Children with Fragile X Syndrome. Psychiatry Research: *Neuroimaging Section* 1997;75:31-48.

Lupien SJ, et al. Cortisol Levels During Human Aging Predict Hippocampal Atrophy and Memory Deficits. *Nat Neurosci* 1998;1:69 –73.

Nogle centrale resultater fra PISA 2003. Undervisningsministeriet, 2004.

Obel, C. *Epidemiological Studies of Stress During Pregnancy and Fetal Brain Development.* PhD thesis. University of Århus, 2003.

Rojas, D.C., et al. Hippocampus and Amygdala Volumes in Parents of Children With Autistic Disorder. *Am J Psychiatry* 2004; 161:2038–2044.

Sapolsky, R. Glucocorticoids and Hippocampal Atrophy in Neuro-

psychiatric Disorders. *Arch Gen Psychiatry* 2000; 57:925-935.

Sheline YI, Et al: Untreated Depression and Hippocampal Volume Loss. *Am J Psychiatry.* 2004 Jul;161(7):1309-10.

Squire LR & Knowlton BJ. Memory, hippocampus, and brain systems. In: Gazzaniga MS, (ed.). *The Cognitive Neurosciences*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1995:825–37.

Tangalos EG & Kokmen E. Rate of Medial Temporal Lobe Atrophy in Typical Aging and Alzheimer's Disease. *Neurology* 1998;51:993–999.

Teicher, M.H., et al. The Neurobiological Consequences of Early Stress and Maltreatment. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 2003;27:33–44.

Uvnas, K. M. *»Lugn och berøring« Oxytocinets lakande verkan i kroppen.* Natur och kultur, Sverige 2000.

Videbech, P. & Ravnkilde, B. Hippocampal Volume and Depression: A Meta-Analysis of MRI Studies. *Am J Psychiatry* 2004; 161:1957–1966.

Winter, H. & Irle, E. Hippocampal Volume in Adult Burn Patients With and Without Posttraumatic Stress Disorder. *Am J Psychiatry* 2004; 161:2194–2200.

Ziehe, T. & Stubenrach H.: Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser, *Politisk revy,* 1990.

Zlotnik, G. *De stakkels forældre – menneske dit navn er stress*. Forlaget Nielsens, 2001.

Zlotnik, G., Bonnichsen, J., Milsted, T. *Stress-Busters – et pædagogisk pilotprojekt. 0-14 Nul til Fjorten*. 2002;2:24-29.

26. Busch, Georg W. (Psychologist, project leader). **Future Special Education.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning,* 2005. Vol. 42, 399-419. – New legislation removes the obligations from the counties to provide special education for children with severe handicaps as the counties are being abolished. The provisions are now to be shared by the municipalities and five large, new regions in place of the 14 counties. This poses two major concerns: security of supplies and legal responsibility. The author analyzes the problems and makes suggestions of different ways to deal with these concerns. – *Bjørn Glæsel*

27. Hestbæk, Lotte & Nielsen, Erik Wildau (Based on a common, psychological dissertation). **The Domino Effect – the Importance of Psychosocial Work Environment working with Threatened Youth.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning,* 2005. Vol. 42, 420-430. – Analyzing two different institutions for threatened youth, the authors were met with the concept of domino effect from the leader of a worn down institution. Inspired by Cooperrider, Johnson, Lazarus a.o., they suggest ways to approach problems within the staff. Pointing out things that do after all function well, and focusing on dreams and visions in salutogenetic ways may well help. – *Bjørn Glæsel*

28. Hansen, Karsten Georg (School psychologist). **The Child is the Center.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning,* 2005. Vol. 42, 431-437. – In an earlier issue of this journal (February 2005), the guest editor Ken Vagn Hansen states three reasons why the role of school psychology should be changed. 1. The psychologist is often under pressure to produce quick solutions, which in the end do not solve anything. 2. There is a need to direct attention to the teachers' personal competence and to the learning environment. 3. A consultative approach should be preferred. While these observations may seem appropriate, they do not solve the problem either. Our main purpose is to deal with the child in his surroundings. Consultation of the proposed variety claims to focus on the relationships of the child, while in fact it turns its back on the child. Facilitating consultation is not what is needed – authoritative consultation is. – *Bjørn Glæsel*

29. Hansen, Ken Vagn (Clinical psychologist). **The Child is in the Center – but Which Center?** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning,* 2005. Vol. 42, 438-442. – This article is a reply to Karsten Georg Hansen (this issue). KGH's conclusions are based on a lack of knowledge of the theoretical foundations of facilitative consultation. His views of traditional core values of school psychological intervention such as testing may lead to short sighted successes, but will in the end make school psychology a dead weight, solving immediate problems in institutions that are in sore need of other kinds of intervention in order to fulfill their primary objectives. Our main obligation is to present to our politicians an understanding, that human matters cannot

be measured and counted; they must prepare to enter new ways, if e.g. their wishes for an inclusive school shall result in other solutions than new and camouflaged ways to divide the children. – Bjørn Glæsel

30. Berner, Anita Maj (School psychologist in Copenhagen). **Yes, But the Child is the Center After All!** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning,* 2005. Vol. 42, 443-445. – This article is also an answer to Karsten Georg Hansen (this issue). How can KGH cling to a positivistic approach without a hermeneutic understanding of the children? He clearly does not understand consultation as an approach, nor as a goal for our work. When more than 50% of our work deals with disturbed children in troubled relationships in school and at home we surely must ask, what is needed to change the situation for the child. It would be helpful if other psychologists participated in the discussions. – *Bjørn Glæsel*

31. Jungersen, Kirsten & Rust, Annalise (Psychologists, specialists in psychotherapy). **Tourette Syndrome – a Psychological Challenge.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning,* 2005. Vol. 42, 446-465. – Authoritative definitions of TS claim that it is a chronic, neurobiological ailment that cannot be cured, although drugs may alleviate its symptoms. Psychological treatment is not an option. This standpoint is challenged. This article shows, that three sessions based on hypnotherapy have cured a 10 year old boy, diagnosed of suffering severely from TS. It is therefore suggested that psychological treatment should be seen as a profitable venue. Recent neuropsychological research shows that the plasticity of the brain is so great, that it is possible to change the structure of the brain through psychotherapy (Schore, 1994). These findings question the validity of the TS diagnosis. – *Kirsten Jungersen & Annalise Rust*

32. Nielsen, Kit Sanne (Psychological consultant). **New Challenges for School Psychologists: The Competences of the Future**. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning,* 2005. Vol. 42, 466-480. – New legislation changes the administrative structure of Denmark. 14 counties are abolished, 275 municipalities become 98, 5 new regions are established. If school psychology is to »survive« it should analyze the situation and make strategic plans. The following suggestions should ease the way. 1. The PPR (the school psychological counseling) must be clearly defined. 2. A process of competence development should mirror the needs of the society. 3. Truth must be seen as relative thus animating the psychologists to take part. 4. Development of competencies is dynamic. They must mirror the aims and goals of the municipality. 5. The best results are obtained when the participants draw on own experiences. 6. Cost benefit analyses are validated by the measured differences between then and now. 7. The development should be a critical-reflected process. – *Bjørn Glæsel*

33. Bendtsen, Lisbeth (Psychological consultant in the county of Viborg). **Narrativity, Appreciation, and Shame.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning,* 2005. Vol. 42, 481-501. – Working at grammar school/high school level as a psychologist, the author discusses her experiences. Narrative therapy is used in cases of depression, anxiety, and low self-esteem. Externalization of shame and negative feelings are seen as a way to build inner pictures and stories that can support the youngster in appreciating herself and realize dreams about her future. The psychologist writes letters to the students and draws up certificates to conclude a series of sessions, stating that the bearer of this certificate has proved to herself to be able to do this and that and function well. Working with affect theory and especially with shame seems to be »the

missing link« in the understanding of why many seemingly strong, well functioning and independent students at a closer look reveal self-hatred and self-destructive dialogue. – *Bjørn Glæsel*

34. Hansen, Mogens (the Danish University of Education). **Chaos and Cosmos – How to Make Order of the Mess of the World.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning,* 2005. Vol. 42, 502-507. – One of the many doings in the world of man is to relate in thought and action to the span between chaos and cosmos, the unorganized world and the organized world. Chaos and cosmos were in ancient Greek philosophy the words for the unorganized and the organized world. Chaos is the undifferentiated and unorganized condition prior to the genesis of the world, the creation of Cosmos. The movement from chaos to cosmos is thus dependent upon the application of the principle of creativity: to create something that is not there at first. – *Mogens Hansen*

35. Jørgensen, Per Schultz (Former professor of social psychology at the Danish University of Education). **Socially Segregated Schools in Copenhagen.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning,* 2005. Vol. 42, 508-518. – Drawing on a large body of research, the author concludes that pupils with problems at home and weak social and educational background perform at much lower levels at school than pupils with a more privileged background. However, a number of factors can have influence and can compensate to some degree. The financial resources, the teaching level at the school, the ethos of the school, and the pupil environment. A socially more blended climate is to be preferred. This may be achieved in a number of ways. Busing the pupils between schools, changing the school district boundaries, intensifying class-visits between socially different schools. – *Bjørn Glæsel*

36. Zlotnik, Gideon & Elsborg, Thomas (Child psychiatrist and high school teacher). **School, Stress, and the Sea Horse.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning,* 2005. Vol. 42, 519-523. – Recent brain research shows, that the hippocampus area is especially sensitive to stress. The key issue is the cortisol level (Jeansok). At the same time, the hippocampus has an important role in the formation of declarative knowledge. The functions of the hippocampus seem to be: episodic or autobiographical memory, declarative or verbal memory, spatial orientation. It is easy to surmise, that high levels of cortisol, due to daily chronic stress, can reduce learning. This has serious implications for the conditions of life in society and in schools. – *Bjørn Glæsel*

NY LITTERATUR

Spor i det sociale samvær mellem børn

Borgunn Ytterhus: *Socialt samvær mellem børn. Inklusion og eksklusion i børnehaven,* 2003, Socialpædagogisk Bibliotek, Hans Reitzels Forlag, 280 sider, 248 kr.

Socialt samvær mellem børn. Inklusion og eksklusion i børnehaven er baseret på dele af Borgun Ytterhus' phd afhandling. Bogen henvender sig iflg. Ytterhus, særligt til studerende, der skal have med førskolebørn at gøre. Bogen pendler mellem teoretiske afsnit og empirinære observationer. Teoretisk er undersøgelsen funderet i det sociologiske og socialpsykologiske felt. Ytterhus inddrager sociologerne E. Goffman og E. Durkheim, biologen og filosoffen F.J.J. Buytendijk og socialpsykologen G.H. Mead. Ytterhus fremhæver selv interaktionistisk og mikrostrukturalistisk tankegods, som bærende teoretiske betragtninger.

I dette teoretiske felt foretager Ytterhus empirinære observationer og analyser af børns interaktioner i børnehaver. Observationerne er foretaget i 5 norske børnehaver, hvor ca. 80 børns samhandlinger blev observeret. Ud af disse 80 børn er de 19 børn med fysiske eller psykiske handicap.

Ytterhus beskriver i mikroanalyser af børns samhandlinger, eksempler på både vellykket interaktion og sammenbrud i interaktionen. Det gør hun ud fra forskellige sociale kategorier som køn, etnicitet og »anderledeshed«. Særligt vil jeg fremhæve Ytterhus' pointer og overvejelser om flerkulturelle problematikker og børnehavens mulighed for at være inkluderende eller ekskluderende i forhold til børn med etnisk minoritetsbaggrund. Her åbner Ytterhus' observationer for overvejelser i børnehøjde med hensyn til det at gå fra et monokulturelt til et flerkulturelt samfund.

Ligeledes vil jeg fremhæve analyserne af børns humor og kreativitet. Ytterhus diskuterer børns kreativitet og humor i relation til struktur i institutionerne. Ytterhus skriver, »Gennem deres kreativitet og humor udviklede børnene en tilpasningsstrategi når de fandt strukturen for styrende eller for stram. Kreativiteten nåede sit højdepunkt, hvor voksenstrukturen var mest rigid og omfattende i tid, med andre ord hvor egenkontrollen var lav. Det gjaldt typisk i samlingsstunden og under måltiderne« (s.96) Gennem konkrete eksempler forfølger hun dette spor og viser, hvordan kreativitet og humor kan inddrages pædagogisk forløsende.

Hvis man interesserer sig særligt for samspillet mellem normale børn og børn med fysiske eller psykiske handicap er der også mange spændende observationer af børnenes interaktioner. Her vil jeg særligt fremhæve en kategori som Ytterhus kalder »sociale entreprenører«. »Sociale entreprenører« er børn som i voksnes øjne er mere socialt kompetente end andre børn. Børn som hjælper og guider handicappede børn og som er

gode til at holde et socialt flow i lege. Ytterhus forsøger at undersøge eventuelle fællestræk ved de sociale entreprenører. Hun kan ikke umiddelbart pege på fællestræk, men påpeger, at, det, der kunne se ud til at være et fællestræk, er, at de børn har berøring med mange forskellige »anderledes« børn. Ytterhus påpeger dog i samme sætning at materialet er for begrænset til at drage generelle konklusioner.

Ytterhus påpeger, at i hendes materiale bliver det tydeligt, at eksklusion og inklusion blandt børnene sker på baggrund af andre kategorier end de voksendefinerede diagnoser. Ytterhus åbner derved også en spændende diskussion om hjælpeapparatets kategorisering og tildeling af ressourcer.

Det er alt i alt en spændende og anbefalelsesværdig bog, med mange interessante observationer, analyser og diskussioner.

Lone Hygum

Den rummelige folkeskole

Jens Andersen (red.): *Den rummelige folkeskole – et fælles ansvar.* Kroghs Forlag, 2004, 271 sider.

Bogen indeholder en flot artikelsamling, der tematisk og præcist skildrer relevante problematikker og årsagssammenhænge. Den giver lige netop den baggrundsviden og de forudsætninger, der er nødvendige for at kunne forstå og gå i gang med det projekt, der muliggør den Rummelige skole.

De forskellige artikler er således valgt med omhu, idet de repræsenterer en bred og kompetent fagkreds, der har forskellige erfaringer på området.

Disse artikler er delt op i 3 temaer, der hver for sig sætter focus på centrale områder.

Det første tema handler om læreren og undervisning og sætter focus på kravene til den optimale lærer. Hvad skal det til for at kunne rumme? Hvad er forholdet mellem den institutionelle rummelighed og lærerens personlige ditto?

Per Fibæk opregner bl. a. de egenskaber, der er udpeget i relation til den autentiske og optimale lærer og diskuterer problematikken omkring professionalitet og autencitet og konkluderer, at man sagtens kan være begge dele.
Niels Egelund giver en historisk udredning af specialpædagogikken og trækker de store linier op i forhold til inkluderende og ekskluderende undervisning, da specialklasser gennem tiden har været i både med – og modvind! – afhængig af de psykologiske teoriers indflydelse. Konkret har de betydet, at problemet var placeret hos barnet og ikke i omgivelserne!

Han tager fat på problematikken omkring definition af et barn med særlige behov! Hvad vil det sige? Hvordan skal de undervises? Og kan man definere forskellen på undervisningsdifferentiering og specialundervisning? Kun e'n undersøgelse foreligger og peger på, at specialundervisning adskiller sig fra almen undervisning ved, at den »træner basale færdigheder i en lille gruppe i et langsomt tempo.«

Den sidste artikel i det første tema handler om, hvordan nye læringsformer og udvikling af IT vil stille krav til nye undervisnings – og organiseringsformer og ændre lærerrollen. En spændende tænkning, der ikke er noget præcist svar på.

Det andet tema handler om rummelighedens »væsen« og dens udfordringer.
Susan Tetler angriber det centrale spørgs-

mål: Hvor rummelig skal vi være? Hvor går grænsen? Svaret må være skolens! Hvordan forstår den sin opgave og hvad lægger den i det? Skolens dilemmaer og udfordringer bliver i denne artikel meget tydelig!

Interessant er også Søren Langagers artikel om afstanden mellem retorisk enighed og forståelse af denne enighed! Der ligger således forskellige ideologiske forventninger bag begrebet den rummelige skole. Disse forventninger klassificerer han i 3 grupper: Dewey – reformisterne, Oticon -optimisterne, og Fælles Mål – normativisterne.
Pernille Hvid illustrerer gennem en konkret case en drengs adfærd i forskellige livsarenaer: skole – SFO – familie. Et eksempel på, hvad skolen skal rumme!

Det sidste tema handler om ekspertens rolle.

Tidligere var der focus på 2 områder: at løse opgaven med at støtte børn bedst muligt samt »sikre« sin eksistens!!

Ole Hansen peger på P.P.R.s ændrede rolle, hvor konsulentvirksomhed, pædagogik, læringsformer og relationer vil være centrale arbejdsopgaver.

Problemadfærd bør ikke betragtes som et individuelt problem, men en adfærd, der relaterer sig til andre og dermed er kontekstbestemt! »Barnets selvværd bør være styrende,« siger Jørn Nielsen.

Den sidste artikel handler om relationskompetence og rådgivning i et ressource – og relationsperspektiv. Også relevant og vedkommende skrevet af Finn Godrim og Jørgen Rønsholt!

På forfriskende vis afsluttes bogen med en dialog ml. en lærer og en børnepsykiater, der hver fra deres stol diskuterer de problematikker, de møder i deres arbejde.

Manglende vejledning i hverdagen, tæt og konstruktiv kontakt til hjemmet – respektfulde dialoger, hvor der tør tales om det svære og nedbrydning af berøringsangst er nogle at de temaer, der trækkes frem, som væsentlige områder, der skal focuseres på og arbejdes med, hvis vi vil videre mod målet!

Mon ikke alle, der arbejder med børn og unge kan genkende det???

Afslutningsvis kan jeg kun gentage, hvad jeg skrev i min indledning:

En flot artikelsamling, som jeg kun kan anbefale til lærer og pædagoger!

Birgit Marott
Lektor i psykologi

Bange, mere bange, angst

Kerstin Hellström, Åsa Hanell og Lisa Liberman: *Bange, mere bange, angst. Når børn og unge får psykiske problemer.* Frydenlund, 2004, 208 sider, 248 kr.

Kan børn lide af angst? Er det ikke forbeholdt voksne?

Spørgsmålet er årsagen til bogens tilblivelse og kan med udgangspunkt i en række nyere undersøgelser besvares bekræftende. I høj grad ! Men manglende indsigt og viden skaber stadig frygt og store problemer for den enkelte familie og deres barn.

På den baggrund er bogen blevet til. Af samme grund har forfatterne også udeladt forskningsrapporter og navne! Bogen skal kunne læses af de unge selv! og ikke mindst deres forældre.
Og det kan den!

Den er bygget systematisk op omkring forskellige angstforstyrrelser hos børn og unge – hvor man kan henvende sig for at få hjælp samt de behandlingstiltag,

der kan anbefales i forhold til den konkrete angstlidelse. Alt sammen med udgangspunkt i kognitiv adfærdsterapi.
De sidste kapitler handler om aktuelle cases, der illustrerer helt konkrete angstforstyrrelser, familiens funktion, rolle og ansvar
Bogen slutter i børnesfæren med 10 årige børns udsagn om deres forhold til frygt – helt i overensstemmelse med bogen i øvrigt.

Bogen kommer bredt omkring og beskriver således forskellen på angstforstyrrelser og andre diagnoser.

Eksempelvis beskriver den forskellen på angstforstyrrelser og natteskræk, hvor barnet vågner skrigende op med bankende hjerte…… Eller spiseforstyrrelser i forhold til angstforstyrrelser???? Det kan være svært at sondre, da der både forekommer ligheder og forskelle. At angsten kan ramme selv småbørn, viser de repræsentative cases, men de illustrerer også, at der er hjælp at hente, hvis familien tager fat på problemet gennem kognitiv psykologi.

Tidligere tiders misforståelser kan afvises med henvisning til bogens positive eksempler.

De mange solstrålehistorier viser, at der er et godt liv at hente, når barnet og familien er kommet igennem behandlingen.

Bogen er et positivt dokument, der giver en fin indsigt og anledning til optimisme.

På baggrund af ovenstående er der al mulig grund til at anbefale bogen!

Birgit Marott
Lektor i psykologi

Den nye pædagogiske trend

Peter Kemp: *Verdensborgeren – pædagogisk filosofi for det 21. århundrede.*
Hans Reitzels Forlag, 2005, 312 sider, 299 kr.

Ideen om verdensborgeren er den næste store ide efter at nationalismen, kommunismen, socialismen og nyliberalismen hver især har manifesteret sig med større eller mindre folkelig tilslutning. Bogen er en rejse ind i utopien med verdensborgeren som pædagogisk ideal. Det er samtidig en gammel ide, der har rødder tilbage til antikkens Diogenes fra Sinope: »Jeg er kosmo-polit« samt den kristne gudstjener biskop Augustin, hvor kirken er løsrevet fra staten. Som samfundsmæssig ideal tillægges den oplysningstiden og er især udviklet af filosoffen Immanuel Kant.

Denne »nye« almendannelse er kritisk og didaktisk beskrevet af Wolfgang Klafki, der påpeger nødvendigheden af at vi forholder os med handling og løsninger til vore tids epoketypiske nøgleproblemer. Efter Kemps opfattelse drejer det sig aktuelt om; den finansielle globalisering uden national og demokratisk kontrol, sammenstødet mellem national bevidsthed og globalt ansvar, truslen om tab af bæredygtig udvikling af ressourcerne, forureningen, sulten, epidemierne, de usunde fødevarer samt international kriminalitet, folkedrab, vild terrorisme, statsterrorisme etc.

For at kunne inddrage verdensborgerbegrebet i undervisningen skitserer Kemp grundtrækkene i en pædagogisk filosofi med afklaring og diskussion af de danske »Ha'-det-rart-værdier« i forhold til mere absolutte værdier. Analyserne omfatter ísær emnerne globalisering og bæredygtighed. Der tages stilling til USA's sikkerhedspolitik (Irakkrigen),

de multinationale markeders virksomheder, vidensamfundet og nødvendigheden af Den Europæiske Forfatning. Med et citat af filosoffen Martha Nussbaum er sigtet: »Gradvist at overvinde verdenssamfundets sociale spaltning og opdeling uden at svække den kulturelle egenart«.

En af bogens forcer er, at den stiller spørgsmål som modstillinger uden at søge det nærliggende kompromis – eksempelvis: Hvordan er ideen om verdensborgeren forenelig med opdragelse i nationale – kulturelle traditioner? Og hvordan med nationalfølelsen og nationen som et borgerligt projekt, der holder sammen på dens borgere?

I forbindelse med bæredygtighedens utopi formuleres problemet meget konkret: Hvor langt vil gennemsnitsdanskeren gå i nedsættelse af sit forbrug for at give en gennemsnitsafrikaner bedre livsvilkår?

Pædagogik drejer sig som bekendt om formidling af holdning og indsigt vedrørende opdragelse, hvorfor bogens relevans (– især for ansatte ved Folkeskoler og Danmarks Radio og TV !) spids formuleres via to modstridende holdninger:
Det politologiske synspunkt er, at staten skal være og er opdrageren; staten kan forme og former mennesket til medborgere, til almenindivider; det er Danmark som stat, der former danskerne, ikke omvendt.

Medens det humanistiske synspunkt er: »Når jeg i dag spørger om, hvad det, der sker, betyder for mig, åbnes »selvdannelsens epoke«. Her er individet rationelt selvskabende, tvunget til at træffe sine egne valg og skabe sin egen identitet. Det er derfor individerne, der danner staten og ikke omvendt.

Umiddelbart hæfter statsbetalte undervisere sig vel især ved den første udmelding, men som Kemp berettiget gør opmærksom på, så har historien ikke vist, at stater udvikler sig progressivt hen imod at legemliggøre de højeste menneskelige idealer – statsopdragelse er fortsat i miskredit.

Bogen indeholder ideer og diskussioner til en utopi om en fremtidsrettet skole. Det er pædagogisk filosofi og hermeneutik, der ikke svarer på spørgsmålet om: HVORDAN vi forvandler gratis forestillinger til forpligtende visioner og handlinger? Peter Kemp slutter da også sine overvejelser med: *»Men verden i dag mangler i uhyggelig grad respekt for forskelle og mod til dialog mellem kulturer i et fælles verdensborgerligt liv. Verdensborgeren er »kun« et ideal og dermed ikke eksisterende«.*

Det er en ideologisk retningsgivende og menneskevenlig bog, der langsigtet tror på det globale fællesskabs udvikling, på det rationelle og det bedste i individet. Den kan give et mentalt rygstød til alle underviseres didaktiske tænkning. Det er samtidig tankevækkende, at forfatteren har valgt en forside med en stor flyvende luftballon. Den er menneskestyret, meget sårbar og ikke særlig driftsikker samt gasdrevet. En illustration, der formentlig er valgt med andet end ironisk omhu?

Palle Bendsen
CVU-lektor. Cand.psych.

Modsat Pisa

Erling Lars Dale og Kirsten Krogh-Jespersen: *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi*. Klim, 2004. 355 sider, 299 kr.

I disse tider, hvor mange af os fristes til at tro og reagere på PISA- undersøgelsernes mulighed for faglig genopretning, er det inspirerende at læse hvordan den pædagogiske filosofi markerer et helt andet grundlag for undervisning. Eksempelvis at undervisning af børn og unge først og fremmest er et etisk projekt.

Bogen beskæftiger sig med centrale paradokser i lærernes arbejde ved at stille spørgsmål som: *Hvordan kan man opdrage til myndighed gennem umyndighed?* Også teori – praksisforholdet analyseres med den justering, at praktik ikke handler om at »afprøve teorier i praksis«, men med et analytisk blik, der er kvalificeret af teoretiske begreber til at få øje på karakteristiske træk ved undervisningen og ved lærerens valg.

Den historiske tilgang er selvfølgelig tilstede men ikke dominerende, selvom vi både kommer rundt om Sokrates, Aristoteles, Kant og Herbart, men der er langt flere nutidige og især amerikanske og norske filosoffer repræsenteret.

Bogen er opdelt i fire afsnit med hver sit pædagogisk filosofiske tema. Der indledes med en grundig sproglig analyse af begreberne undervisning – læring – dannelse. Temaet behandles ved at modstille uddannelse i forhold til indoktrinering. Uddannelse ses som indvielse og indebærer, at noget værdifuldt formidles på en etisk forsvarlig måde, men det samme kan siges om indoktrinering f.eks. oplæring i katolicismens eller koranens dogmer? Problemet er om mennesket ses som mål eller middel?

I andet afsnit kasserer Hans Skjervheim den tekniske mål-middel-model, fordi den er baseret på et subjekt/objekt forhold præget af subtil manipuleringsteknik, hvor dialogen er ophævet. Målmiddel modellen opfattes som autoritær opdragelse. Den udviklings- eller den reformistiske model opfatter derimod børn som frie vækster. Eleverne er ikke et materiale som pædagoger skal forme, men individer under udvikling. Forskellen mellem at overtale og at overbevise er nøgleordene. Den uheldige konsekvens kan blive fremmedgørelse og hvad deraf følger i skolemæssig sammenhæng.

I forbindelse med diskussionerne om læreruddannelsens fortsatte placering på seminarierne er Klaus Mollenhauers artikler nyttig læsning. Han fremhæver, at universitetspædagogik især drejer sig om læring gennem videnskab, hvilket ikke matcher begrebet seminariefaglighed.

I tredje del kan fremhæves to artikler af Erling Lars Dale om »Pædagogik, opdragelse og autoritet« og »Kritisk pædagogik«. I artikelsamlingens fjerde del skriver Lars Løvlie om det postmoderne, hvor overfladen og reproduktionen er blevet selve virkeligheden. Også hans overvejelser om sand kundskab og utopiens betydning er tankevækkende: »*For at udøve pædagogik må jeg have en ide om den gode lærer, og for at udøve fysisk træning må jeg have en ide om det sunde menneske*«.

Ole Thyssen afslutter med at dannelse i moderniteten består i at kunne håndtere iagttagelse af anden orden og at nutidig dannelse ikke har enhedskarakter.

Som nævnt i indledningen er det nyttig og tankevækkende læsning inden hele grundskolens undervisning ses som et middel for det nationale bruttoprodukt

og forceringen af vores globale konkurrencementalitet. Og det er efter læsningen ikke let at bevare sine letkøbte og medieprægede meninger om skole og undervisning. Folkeskolens formålsparagraf kan godt overleve med denne samling af kvalificerede artikler.

Palle Bendsen
CVU-lektor. Cand.psych.

Et sprog – flere sprog

Lis Klausen og Gry Hodal: *Et sprog – flere sprog: en håndbog om sprogstimulering og børns sprogudvikling.* Hans Reitzels Forlag, Socialpædagogisk Bibliotek, 2005, 207 sider, 248 kr.

»Et sprog – flere sprog« med undertitlen »En håndbog om sprogstimulering og børns sprogudvikling« er skrevet af to speciallærere uddannet fra DPU, som gennem mange år har arbejdet med børn med tale-høre og læsevanskeligheder, tosprogede og udviklingshæmmede børn. Deres arbejde har bl.a. mundet ud i kursusvirksomhed for pædagoger, lærere og forældre og nu i denne håndbog.

Bogen er letlæselig og i forordet pointerer forfatterne, at bogen ikke er videnskabelig og heller ikke en fagbog for specialpædagoger. Bogen henvender sig til pædagoger i institutioner, i førskolen, pædagoger der arbejder med tosprogede børn samt forældre, der har interesse i deres børns sproglige udvikling. I forbindelse med indførelsen af pædagogiske læreplaner i de danske institutioner i 2004 hvor sprog udgør et af de seks kerneområder, vil bogen være nyttig for pædagoger i børnehaver i forbindelse med arbejdet med læreplanerne.

Fagord forklares når de bruges, indviklede emner så som ørets anatomiske opbygning forklares kort og alligevel grundigt, og bogen kan derfor bruges af alle.

Bogen er overskueligt opbygget i tre dele: »Om sprogudvikling og sproglige vanskeligheder«, »Faser i barnet sprogudvikling« og »Forslag til aktiviteter, der kan fremme børns sprogtilegnelse«.

Bogen kan læses fortløbende, men kan udmærket bruges som opslagsværk, da hvert afsnit er yderligere opdelt f.eks. i alderskategorier. Det gør anvendeligheden af bogen større.

Den grundlæggende indføring i den sproglige udvikling og sprogtilegnelsen (del 1) hænger godt sammen med afsnittene i næste del hvor de enkelte faser i sprogudvikling beskrives. I første del gennemgås også emner som ørets anatomi og hørelsen, og der er desuden et afsnit med gode råd til hvordan forældresamarbejdet for tosprogede børn koordineres også i forbindelse med afholdelse af forældremøder og lign. arrangementer.

I anden del, der omhandler de forskellige faser i sprogudviklingen, beskrives ligeledes vanskeligheder i forbindelse med sprogtilegnelsen (også aldersopdelt) og iagttagelser af børns sprog (såvel etsom tosprogede) beskrives.

Den sidste del (del 3) med forslag til aktiviteter er utrolig håndgribelig og anvendelig. Der er forslag til hvordan man bruger de samme ord på forskellig måde, hvordan man kan snakke om ord ud fra forskellige rekvisitter, forslag til hvordan rollelege sættes i gang og der er sågar en hel »kogebog« for en emneuge med fokus på sanserne for større børnehavebørn.

Ydermere er der et bilag med forslag til højtlæsningsbøger til de forskellige alderstrin og andet materiale af interesse.

Bogen giver input og ny viden til pædagoger i børnehaver/SFO og lærere,

der arbejder med indskoling, tosprogede børn og børn i specialklassser. Bogen kan desuden bruges i supervisions øjemed, samtidig med at den kan inspirere forældre med børn, der har behov for sproglig stimulering.

Bogen giver mange gode fif til den daglige sprogstimulering og efter endt læsning tager man hyppigt bogen frem for at slå op under specielle underafsnit for at følge op på sprogstimuleringen.

Anne Møller
Læge og mor
til to døtre på 2 og 5 år

Plads til forskellighed

Hallvard Håstein og Sidsel Werner: *Plads til forskellighed – Tilpasset læring og differentieret undervisning*. Gyldendals Lærerbibliotek, 2005, 334 sider, 278 kr.

Bogen er oversat fra norsk af Søren Søgaard efter andenudgaven af: *Men de er jo så forskjellige*. *Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Udgivelsesår ikke oplyst.

Dette er en meget grundig og omfattende bog, hvis hovedsigte er, at hvis læreren skal imødekomme kravet om undervisningsdifferentiering, må læreren være i stand til at se og opleve sine elever på en differentieret måde og kunne bruge denne indsigt hensigtsmæssigt.

Og hvorledes mener forfatterne så, at læreren kan lære at mestre det?

I forordet skriver de, at bogen er skrevet til lærere, skoleledere og PPR-ansatte og andre med pædagogisk erfaring, og at den er tænkt som en brugsbog. Endvidere anbefales bogen ikke til sammenhængende læsning fra start til slut. Den er tænkt benyttet i uddrag og gerne i et reflekterende fællesskab med kolleger. Den kan således bidrage til en videreudvikling af deltagernes igangværende praksis.

Og lad det være sagt med det samme: Dette er ikke en grundbog for uerfarne lærer- eller pædagogstuderende. Bogens styrke er, at der stilles flere reflekterende spørgsmål end der gives svar. Til gengæld stilles der spørgsmål inden for alle de områder, der beskrives og analyseres.

Bogen er opbygget i fire overordnede dele:

Del 1: Intentionerne:
Her startes med at pege på FN's menneskerettighedserklæring fra 1948, Salamancaerklæringen fra 1994 samt det fra Læreplanen (KUF) 1993, der svarer til Folkeskolelovens §18 om undervisningsdifferentiering. På side 52 definerer de så, hvad de forståer ved tilpasset oplæring: »Vi definerer tilpasset oplæring som almindelig undervisning eller specialundervisning, hvor man gennem iagttagelse, planlægning, gennemførelse og løbende evaluering aktivt sørger for, at alle elever – med deres forskelligheder – får udfordringer og muligheder, der bidrager til mestring og tilhørsforhold, fagligt, socialt, individuelt og i grupper. Med andre ord, at eleven deltager på en måde, der giver tilfredsstillende udbytte.« Forfatterne forstår begrebet tilpasset oplæring som overordnet begrebet undervisningsdifferentiering idet de skriver:« Ved differentierings- og individualiseringstiltag ligger hovedvægten på skolens og lærerens rolle som organisator, evaluator og tilrettelægger. I forhold til dette indebærer begrebet tilpasset oplæring efter vores mening en udvidelse, fordi det forstår oplæringsprocessen som en proces, hvor

elevernes egen medvirken bliver langt mere central. Eleverne kan selv tillempe og tolke udfordringerne sådan, at de tilpasses deres kapacitet, arbejdsstil, behov og interesser. – Det er ikke nødvendigt, at læreren differentierer for eleven. Ofte kan eleven selv udføre differentieringen på en god måde.«

Resten af del 1 beskriver, hvorledes disse principper kan praktiseres med mange eksempler og på mange niveauer. Midlerne hertil er iagttagelse og dialog, hvilket er de midler der gennemsyrer hele bogen. Iagttag dine elever, stil dig selv spørgsmål og bliv klog.

Del 2: Klassen:
Forfattene tager udgangspunkt i, at tilpasset oplæring forudsætter læring indenfor rammerne af et fagligt og socialt fællesskab. De diskuterer begrebet mangfoldighed og variation og problematiserer at lade enkelte elever få oplæring uden for klassefælles-skabet, idet resilience-forskningen peger på, at opbygning af netværk har stor betydning for udvikling af et robust sind (Bloom1996). Med baggrund i spørgsmålet:« Hvilke lærerroller vil lettest bidrage til de elevroller, der ønskes?, beskrives hvorledes elev- og lærerrollen varierer og er afhængig af undervisningssituationen. Efter således at have beskrevet relationen elevrolle-lærerrolle, stiller forfatterne gode spørgsmål til selverkendelse for udviklingsorienterede lærere.

Del 3: Eleverne:
Hvorledes opfatter eleverne det der foregår i klassesituationen? Her inddrager forfatterne Bateson's, Løvlie Schibbye's kommunikationsforståelse samt Bae's definition af den anerkendende relation. Hvorledes ser og fortolker læreren sine elever? Her beskrives vigtigheden af at have nogen solide referencerammer i form af »teoretiske briller«, og de inddrager Sternbergs model for selvorganisering, Gardners MI, Seagal og Horne om stressfaktorer, konstruktivistisk forståelse, Vygotskijs ZNU samt Bråtens teori om modelmagt. Alt sammen med det formål, at læreren skal forstå at kunne møde sine elever i dialog, for hvis ikke skolen kommer eleverne i møde, har de kun få alternativer: Indordning, flugt eller kamp. Hermed bliver »elevernes reaktion let til andet end aktiv deltagelse, nemlig indadvendthed, skulkeri eller en anden type adfærd, som skolen oplever som udfordrende.« (s. 176)

Del 4: Kendetegnene:
Denne del af bogen præsenterer forskellige indfaldsvinkler til opdagelse, fortolkning, anvendelse og formulering af kendetegn på tilpasset oplæring, som kendetegnes ved kvaliteten af elevens deltagelse og engagement i undervisningen. Der peges på konkrete redskaber til praktisk brug, feks.: elevmapper, klasselister, logbog, stafetlog, kvalitetslog, øjeblikslog, intervalobservation, frekvensobservation, interview, samtale med focusgruppe, videooptagelser, faglige prøver, spørgeskemaer, observationsskemaer, sociogrammer, dynamisk testning/kortlægning, forældresmatele og elevsamtale. På side 216 beskrives ti aspekter, som eleverne kan iagttages i forhold til, når målet er tilpasset oplæring. Til hver af de ti aspekter stilles de spørgsmål, som ved besvarelse kan oplyse læreren, om hun er på rette vej. Denne del finder jeg mest inspirerende at læse. Her stilles utroligt mange gode spørgsmål. I slutningen af denne del gennemgås det værdisæt og de kvalitetskriterier tilpasset oplæring hviler på:

1. Inkluderende fællesskab
2. Variation og valg af udfordringer og aktivitetsformer
3. Udgangspunkt i elevernes kompetencer og erfaringer
4. Relevans for elevernes nutid og fremtid
5. Værdsættelse af eleverne
6. Sammenhæng mellem de forskellige dele af oplæringen.

Disse kriterier er gennemprøvede i et projekt forfatterne havde i 1995, og viste sig at være anvendelige i tilknytning til lærernes hverdag.

Del 5: Læringsrummene:
I denne del af bogen vendes blikket mod klassen som en enhed, og de »briller«, der har været benyttet til at iagttage den enkelte anvendes nu til helheden. Hvad er særegent for den enkelte klasses kompetencer? Derefter ses på klasserummets struktur. De beskriver et koncept: MOF (Mangfoldighed – orden og fleksibilitet), som mange lærere og PPR-ansatte har haft stor nytte af i deres arbejde for en mere tilpasset oplæring for hele klasser og for enkeltelever. Derpå følger et kapitel om metoder og arbejdsmønstre, der understøtter, hvad der især skal udvikles, tages udgangspunkt i eller arbejdes med. Bogen sluttes af med at beskrive angst for at miste kontrol samt veje til og veje fra kontrol samt lærerens mulighed for at skabe gode læringsrum ved at benytte deres position og deres kompetence, når det drejer sig om at:

- Bruge definitionsmagt
- Give mulighed for initiativer
- Give tid
- Give hjælp
- Overlade definitionsmagten til eleverne.

Indenfor hvert af disse områder er der rige eksempler fra praksis.

Som det nok er fremgået, kommer bogen rundt om mange forhold i forbindelse med undervisning og læring samt hvilke kvalitetskriterier, man skal have øje for.Undervejs fandt jeg den for systematisk grundig, men forfatterne havde advaret læseren i forvejen. Læs den ikke i et hug! Vælg et kapitel ud, undersøg din undervisning og diskuter med dine kolleger. De mange gode spørgsmål (og udsagn)er virkelig værd at stoppe op ved og reflektere over. Hvad mener du feks. om denne sætning: » At være lærer handler i vid udstrækning om at arrangere begyndelser«.

Kate Groth
Lektor i psykologi

Resiliens

Anne Inger Helmen Borge: *Resiliens. Risiko og sund udvikling*. Hans Reitzels forlag, 224 sider, 248 sider

Bogens intention er gennem forskning og undersøgelsesresultater at give indsigt i de processer, der fører til udvikling af resiliens – og dermed en sund udvikling på trods af alle odds.

Med en sådan viden vil alle, der arbejder med belastede børn, kunne være på forkant og arbejde såvel forebyggende som indgribende med disse udsatte børn.

På baggrund af ovenstående vil bogen kunne levere et nyt ressourcecentreret syn på børn og unges udvikling!

Målet er således at formidle forskningsbaseret viden om resiliens.

Forfatteren henviser bl. a. til en af de vigtigste bidragsydere til forskningen

på området – nemlig børnepsykiateren Michael Rutter, som definerer resiliens således:

> *Resiliens er processer, der bevirker, at udviklingen når et tilfredsstillende resultat, til trods for at barnet har erfaringer med situationer, der indebærer en relativ høj risiko for at udvikle problemer eller for afvigelser*. (Rutter 2000)

Altså en relativ modstandskraft mod en psykosocial risiko. Ligesom risikoen varierer, varierer også resiliensen i form af grader af psykisk velvære.

Bogen nævner vigtige beslægtede begreber som mestring (coping), der er baseret på læring – det medicinske begreb: salutogenese, som forklarer udvikling og forståelse af sociale forskelle og sundhed – altså mere samfundsrelateret og sidst – men ikke mindst Antonowskys begreb. SOC, som står for Sens of Coherence – altså oplevelse af sammenhæng.

Oplevelse af sammenhæng består af tre elementer:

1. Håndtérbarhed: Findes der en løsning på problemer, andre oplever som håbløse?
2. Mening: Indeholder dagligdagen mening og personlig tilfredsstillelse?
3. Forståelse: hvilken forståelse har man af det, der sker?

Flere undersøgelser har vist, at netop dette begreb gav en god forklaring på succes og tilfredsstillende tilpasning som voksne – på trods af en dårlig barndom. Men mest interessant synes Antonowskys undersøgelse af kvinder, der som børn og unge havde siddet i koncentrationslejr og som voksne på trods af dette var i stand til at skabe sig et meningsfyldt liv!

Bogen indeholder mange forskellige vinkler og facetter på problematikken. Rigtig mange undersøgelser er medtaget for at illustrere fænomenet og forsøge at komme tættere på og forstå de processer, der finder sted. Entydige svar findes ikke!

Forfatteren er godt på vej og baner vejen for et fortsat arbejde med at beskrive og forstå forudsætningerne for resiliens.

Bogen er spændende læsning og kan anbefales til fagfolk, der arbejder med risikobørn ... der er ingen svar på spørgsmålene, men den er en vigtig del af debatten omkring ressourcesynet på barnet.

Birgit Marott
Lektor i psykologi
Aut. psykolog

Mentale systemers økologi – skridt i en udvikling

Gregory Bateson: *Mentale systemers økologi. Skridt i en udvikling*. Akademisk Forlag, 2005, 528 sider, 449 kroner. Oversat af Bjørn Nake.

Det er en meget væsentlig bog, som Akademisk Forlag her har taget initiativ til. Nærmest så man må nærme sig den med den ydmyghed, som netop en klassiker fortjener. Frames to an ecology of mind udkom første gang i 1972, så den har unægtelig været nogle år undervejs her i Danmark. Gennem årene er en del af den oversat til dansk i diverse antologier, men først nu er hele værket, som består af en række artikler, som Bateson forfattede over en periode på næsten 40 år, tilgængelig på dansk.

Bogen er opbygget i 6 dele, hvoraf de kryptiske »metaloger« mellem en 'far' og en 'datter' indleder bogen. Batesons inspiration fra især Buddhisme og Taoisme er meget tydelig her. En metalog er en samtale om noget, som ikke er lige til – og som sådan kan hele Batesons forfatterskab i virkeligheden anskues som én lang metalog. Han forsøger til stadighed at finde ind til kernen af et problem; at få besvaret datterens (sic!) *hvorfor* i alle tænkelige aspekter. Det efterlader både far, men i sandhed også læseren, i en apatisk situation, hvor 'det vi ved' svinder ind til det, vi har besluttet os for at vi tror og mener, at vi ved. Og netop besluttet – for overhovedet at komme videre med noget som helst.

Andel del er helliget antropologiske overvejelser med udgangspunkt i Batesons ekspeditioner til New Guinea og Bali. Denne del bærer præg af at artiklerne ved udgivelsestidspunktet er meget gamle – og de er skrevet til en anden form end bogens. Flere af artiklerne er svar på kollegers arbejder osv. I denne del diskuterer Bateson blandt andet begrebet nationalkarakter. Set i en pædagogiske/psykologisk sammenhæng er diskussionen af kontekstens betydning nok det væsentligste i denne del, som kronologisk spænder over artikler fra 1930'erne til artikler forfattet *efter* Batesons møde med kybernetikken. Tredje del, som i en ppr-kontekst må siges at udgøre bogens væsentligste del, indledes med en introduktion af begreberne om proto-læring og deutero-læring, begreber som Bateson selv senere forlader, men som stadig diskuteres i bøger om læringsteori. Dette sker i artiklen »Social planlægning og begrebet deutero-læring« fra 1942, hvor vi også præsenteres for de indledende overvejelser over, hvad der senere skal blive til hans opstilling af kategorier for læring. Denne tredje del indeholder også den væsentlige artikel om »De logiske kategorier læring og kommunikation« fra 1964, som har været udgivet i antologien »Fra læringens horisont« (Klims Forlag, 1998), hvor Batesons 'læringsbegreb' præsenteres i sin helhed.

I bogens fjerde del, der viser Batesons udfoldelser som evolutionsteoretiker, introduceres også de kendte begreber om analog og digital kommunikation. Bateson er i moderne tid en af de fornemste eksponenter for tværvidenskabelig tænkning. Med et evolutionsbiologisk udgangspunkt og en glødende interesse for 'moderne' videnskaber som psykologi og kommunikationsteori, men også religion og filosofi, søger hele hans produktion at diskutere mennesket i dets forhold til konteksten. Hos Bateson, når han anskues som læringsteoretiker (noget han givet selv ikke ville have fundet rimeligt), kan man ikke forstå læring som en isoleret hændelse; læring er altid læring i og med en bestemt kontekst. Med disse års store fokus på operative konstruktivister som især de tyske sociolog Niklas Luhmann og Armin Nassehi, afslører en læsning af Batesons skrifter hurtigt den store inspiration han har udgjort for nyere, systemteoretisk sociologi. Blandt andet er Bateson ophavsmand til differensen om en forskel, der virkelig udgør en forskel (bit i en information), som den sene Luhmann gør til en central del af sine arbejder. Indeholdt i denne tredje del er også artiklen om »Selvets Kybernetik« (1971), hvorfra Bateson, på sit naturvidenskabelige og antropologiske grundlag, henter argumenter til en teori om alkoholisme på basis af en kybernetisk erkendelsesteori. Det er lige før han her forsøger at formulere en indledende (men absolut normativ i så fald) teori om samfundet på baggrund af kybernetik og AA.

Steps to an ecology of mind indeholder også skridtene mod et andet centralt begreb hos Bateson – her i forbindelse med overvejelser over skizofreni – nemlig begrebet double bind. I 1969 skriver Bateson en artikel med overskriften 'Dobbeltbinding' men en række artikler om skizofreni (bla. Fra 1956) der går forud defineres og operationaliseres dette begreb, som betegner en situation, hvor mennesket 'ikke kan vinde' uagtet, hvordan det vælger at handle (p.214 i den danske oversættelse). Også her i dette psykologiske arbejde drager Bateson brug af sit antropologiske overblik, men også filosofi, religion osv. spiller en rolle i argumentationen.

Enhver, der har haft den engelske udgave i hænderne, ved, at der ikke er tale om e videre lettilgængelig bog; denne omstændighed bedres i virkeligheden ikke synderligt af at sproget nu er på dansk. Bateson har imidlertid en sjælden evne til at skrive ganske enkelt om meget svære emner og begreber, hvorfor den engelske udgave heller ikke er 'svær at læse' men nok 'temmelig svær at forstå'. Alligevel kan man håbe at bogen måske kan bane vej for et større kendskab til Bateson i Danmark. Interessen for ham er i hvert fald stigende, hvilket de senere års forskellige Bateson-indføringer også vidner om.

René B. Christiansen
lektor

Detektiven på arbejde: Grounded Theory – men i ikke-introducerende form

Gunilla Guvå & Ingrind Hylander: *Grounded Theory – et teorigenererende forskningsperspektiv.* Hans Reitzels Forlag, 2005, 120 sider, 199 kroner.

Det er altid en fornøjelse, når ting udstråler en sammenhæng; når forskere og forfattere en stringente og der er overensstemmelse med, hvad de vil, og hvad de gør. Det er tilfældet for de to norske psykologer Gunilla Guvå og Ingrid Hylander. De har skrevet en bog om grounded theory og de har bygget den op med stærk inspiration fra selv samme metode. Man kan nærmest sige at de skriver grounded theory. Når man læser bogen får man fornemmelsen at forfatterne har skrevet sig til egen afklaring. Bogen er måske i lige så høj grad et afklaringsarbejde som et formidlingsprojekt? På den måde bliver de to forfattere – uden at degenerere til jeg-niveauer – meget tilstede i bogen. De er ikke sene til at øse af egne erfaringer og det er en af bogens helt store styrker.

Grounded theory er inspirerende – mest af alt fordi her er tale om en kreativ forskningsmetode, der levner rum og plads til nytænkning – og vel at mærke nytænkning, der går helt ned i sproget, som 'opfindes på ny'. Metoden giver også mulighed for fordybning i mindre områder, hvilket er en væsentlig fordel indenfor nogle områder af humanistisk forskning.

Der er gennem årene en række personer, der har ment og skrevet meget om de forskellige begreber, som indgår i grounded theory. Bogens svaghed er i virkeligheden at forfatterne gør et stort nummer ud af at diskutere alle disse

begreber fra mange forskellige positioner. At det bliver en svaghed er i virkeligheden paradoksalt idet forfatterne jo blot arbejder som forfattere inspireret af grounded theory *bør arbejde*, nemlig med forskellige perspektiver på (i dette tilfælde) en teksts indhold! Imidlertid bliver man hurtigt forvirret af de mange begreber og de mange betydninger, man præsenteres for undervejs. På sin vis placerer forfatterne sig nærmest klassisk mellem to stole; dels vil de gerne fortælle, hvad grounded theory går ud på, dels vil de gerne diskutere historikken i metoden. Som læser er det imidlertid let at blive tabt undervejs, hvis motivet med ens læsning er at finde ud af, hvad grounded theory i virkeligheden er for en størrelse. Også lidt paradoksalt set i lyset af at alle bogens diskussioner følges op af praksisnære, relevante eksempler hentet enten fra forfatternes egne arbejde eller relevante projekter fra kolleger. Det er – trods forfatternes gode formidlingsevner – stadig lidt tåget, når bogen lukkes – desværre! Og derfor er bogen også at betragte som et led i en debat om forskningsmetoder *indenfor* det videnskabelige system eller mellem fagpersoner, der har arbejdet med området i forvejen..

Gentagne gange vender de to forfattere tilbage til et grundlæggende dilemma indenfor grounded theory; forskeren, der uden forudfattede meninger har lagt sit teoretiske udgangspunkt til side for en tid og betragter sine data udefra. Positionen er utvivlsom muligt, dersom forskeren er tilstrækkelig funderet i sin(e) teori(er). Problemet er for mig at se et andet; grounded theory antager nemlig som en forudsætning at forskeren *per se* er i stand til at 'gå tilbage' og indhente relevant teori i sit videre arbejde med det empiriske materiale. Grounded theory glemmer at stille spørgsmålet om., hvad en forsker skal kunne? Selve positionen 'forsker' problematiseres nemlig ikke. En forsker antages at være en, der forstår at arbejde metodisk med (eksempelvis) grounded theory.

Bogen henvender sig – ifølge forlaget selv – til studerende på MVU-niveau og til praktikere, der arbejder med evaluering og forskning. Det står bagpå bogen nærmest som en slags pligtordlyd – og det er da også noget af en tilsnigelse! De mange teoretiske positioner, der diskuteres undervejs, gør den nærmest uegnet som introduktion, hvilket må være det ovennævnte studerende nok oftest vil få brug for. Bogen er nemlig i langt højere grad diskuterende end introducerende, hvorfor den tydeligvis henvender sig til personer, der har et grundlæggende kendskab til grounded theory i forvejen og derfor nogenlunde kan antages at kunne følge med i (endsige have eller danne sig en mening om) de kolossale mænger af betydninger på ditto mængder begreber, der gennemgås og tages stilling til undervejs.

René B. Christiansen
lektor